

VASU KÄYTÄNTÖÖN VARHAISKASVATUKSEN JAETULLA JOHTAJUUDELLA

Tuulikki Ukkonen-Mikkola ja Hanna Hjelt (toim.)



VASU käytäntöön varhaiskasvatuksen jaetulla johtajuudella

Tuulikki Ukkonen-Mikkola ja Hanna Hjelt

2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opetushallituksen rahoittamassa henkilöstökoulutuksessa toteutettujen kehittämishankkeiden kuvaukset.



Kannen kuva: Siiri Hjelt ja Heikki Kangaskoski

ISBN: 978-952-03-0633-5

© Toimittajat ja kirjoittajat

Sisällys

Johdanto.....	3
Uuden varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttaminen jaetulla johtajuudella	4
Pedagoginen johtajuus muutoksessa - uusi varhaiskasvatussuunnitelma muuttaa johtamisen tapaa yhteistoiminnallisemmaksi johtamiseksi	15
Vuorovaikutus ja yhteistyö varhaiskasvatuksessa	23
Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen.....	32
Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja osallisuus	44
Oppimisympäristöjen kehittäminen lasten osallisuuden näkökulmasta	53
Toimintasuunnitelman arviointi	61
Lopuksi	69

Johdanto

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta järjesti lastentarhanopettajille 15 opintopisteen laajuisen täydennyskoulutuksen 'VASU käytäntöön varhaiskasvatuksen jaetulla johtajuudella' 1.8.2016– 30.11.2017 välisenä aikana. Koulutus toteutettiin Opetushallituksen rahoituksella. Koulutuksen tavoitteena oli, että osallistujat ymmärtävät varhaiskasvatuslain ((36/1973, 580/2015) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU) keskeiset sisällöt pedagogiikkaa ohjaavina asiakirjoina sekä kehittävät omaa ja työyhteisönsä opetussuunnitelmaosaamista. Lisäksi koulutuksen sisällöt ja menetelmät rohkaisivat osallistujia toimimaan työyhteisönsä pedagogiikan asiantuntijoina, toimintakulttuurin analyysoijina, kriittisinä arvioijina ja uudistajina. Täydennyskoulutus rakentui kolmesta viiden opintopisteen laajuisesta moduulista, joihin sisältyi asiantuntijaluentoja, työskentelyä pienryhmissä sekä omassa työyhteisössä toteutettu kehittämishanke.

Lastentarhanopettajien täydennyskoulutus toteutettiin ajankohtana, jolloin varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Kaikissa mainituissa asiakirjoissa korostetaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitystä lapsen oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä. Viimeaikainen kotimainen ja kansainvälinen tutkimus tuovat esille varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamisen keskeisenä osana lastentarhanopettajan työnkuvaa. Toisaalta kuntien johtamisrakenteet ovat olleet suurten muutosten kohteena ja varhaiskasvatusyksiköiden johtajilla voi olla hyvin laajoja kokonaisuuksia johdettavanaan. Nämä muutokset sekä ohjausasiakirjoissa että johtajuusrakenteissa vaikuttavat lastentarhanopettajien työskentelyyn moniammatillisissa yhteisöissä. Muutokset vaativat toteutuakseen ilmiöiden teoreettista ja käytännöllistä tarkastelua, kehittämistyötä, vastuullisuutta ja uuden oppimista sekä yksittäisiltä lastentarhanopettajilta että työyhteisöiltä.

Tässä julkaisussa kuvataan kehittämishankkeet, jotka täydennyskoulutukseen osallistuneet lastentarhanopettajat toteuttivat omissa työyhteisöissään. Kehittämishankkeiden aihepiirit liittyvät uuden VASUn käyttöönottoon ja asiakirjan keskeisiin painotuksiin. Tekstit käsittelevät VASUn jalkauttamista ja varhaiskasvatuksen jaettua johtajuutta, vuorovaikutusta, yhteistyötä sekä toimintakulttuurin arviointia ja kehittämistä. Lisäksi hankeraporteissa kuvataan varhaiskasvatuksen, pedagogiikan, osallisuuden ja oppimisympäristön kehittämistä sekä toimintasuunnitelman arviointia. Hankkeiden suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja yhteistoiminnallisessa raportoinnissa on tunnistettavissa täydennyskoulutukseen osallistuvien lastentarhanopettajien aito kiinnostus ja sitoutuminen uuden VASUn käytännön tulkintoihin sekä varhaiskasvatuksen kehittämistyöhön. Täydennyskoulutuksen aikana toteutunut prosessi toivottavasti kannustaa myös jatkamaan hyvin alkanutta varhaiskasvatuksen kehittämistyötä tulevien uusien haasteiden edessä.

Uuden varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttaminen jaetulla johtajuudella

Riikka Salovaara, Leena Puoliväli-Kananen, Anne Liimola, Sari Lahtinen, Pia Kuisma ja Annukka Kronqvist

Johdanto

Käsitlemme tekstissämme Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) jalkauttamista päiväkoteihin jaetun johtajuuden ja laaja-alaisen pedagogisen johtajuuden näkökulmista. Oman työn arviointi ja yhteisen kasvatuspuheen rakentuminen on kehittämistyössä merkityksellistä. Aluksi tarkastelemme edellä mainittuja käsitteitä kirjallisuuteen ja tutkimustietoon nojautuen. Julkaisun lopussa on tiivistetysti kirjoitettu neljän eri päivähoitoyksikön kehittämishankkeen case-kuvaukset, joihin on kuvattu varhaiskasvatussuunnitelmien jalkauttamiseen liittyvän prosessin etenemistä alkaen 2016 syksystä. Case -kuvauksissa kerrotaan myös kehittämishankkeisiin liittyvistä jatkosuunnitelmista.

Varhaiskasvatuksen johtajuus ja jaetun johtajuuden mahdollisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 24) mainitaan, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttaa keskeisesti johtaminen. Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää erityisesti pedagogiikan johtamista, joka on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. Se sisältää kaikki ne toimenpiteet, joilla luodaan edellytykset henkilöstön hyvälle työolosuhteille, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle. Lisäksi pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä sitä, että henkilöstöllä on yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää. (Opetushallitus 2016, 18, 24.) Tätä yhteisen ymmärryksen muodostamista voidaan rakentaa jaetun johtajuuden kautta. Akselin (2013, 6) toteaa, että varhaiskasvatuksen johtajat tavoittelevat yhdessä johtamisen ideaa, johon kuuluvat toisten osaamisen tunnustaminen sekä vastuun ja tilan jakaminen yhteisen päämäärän tavoittelemiseksi. Tässä asiantuntijajohtajuudessa pedagogisen johtajuuden tehtävät toteutuvat jaetun johtajuuden idean mukaisesti. (Akselin 2013, 164.)

Jaetun johtajuuden käsitteellä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka kattaa arjen asioiden ja kokemusten yhteiseksi tekemisen ja päätösten tekemisen vuorovaikutukseen ja sen yhteydessä syntyvään tietoon perustuen. Jaetulla johtajuudella voidaan tutkimuksen mukaan edistää strategiaan

perustuvien sisältöihin ja tavoitteisiin sitoutumista ja yhteisen ymmärryksen muodostumista. Arjessa tärkeään rooliin nousevat lähiesimiestyö, asiantuntijoiden kohtaaminen, muutosten perusteleminen sekä tavoitteiden vieminen arjen tasolle. On selvää, että niin johtajiston ja esimiesten kuin jokaisen työntekijänkin osallistaminen muutokseen on ensiarvoisen tärkeää. Kaikkien pitäminen ajan tasalla muutoksen vaiheista ja tulevaisuuden näkymistä auttaa ehkäisemään kuilun syntymistä ruohonjuuritason ja johtajiston välille. (Kallioinen 2012, 249-258.) Varhaiskasvatustyöntekijät kuvaavat yhteisten keskustelujen tuovan uusia näkökulmia asioihin ja rikastavan työyhteisön ammatillista toimintaa (Karila & Nummenmaa 2006, 46).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa jaetulla johtajuudella tarkoitetaan Fonsénin ja Parrilan (2016,) mukaan johtamisvastuiden ja- tehtävien jakautumista useille työntekijöille. Osa näistä työntekijöistä kuuluu päiväkodin johtotiimiin, mutta kaikilla ei välttämättä ole nimettyä johtajan, varajohtajan tai apulaisesimiehen asemaa. Tarkoituksena on, että yhdessä koko henkilöstön kanssa kannetaan vastuuta pedagogiikan laadusta ja kehittämisestä jaetun johtajuuden idean mukaisesti, jolloin johtajuusroolin haltuun ottamisessa korostuu erityisesti dialogisuuden näkökulma. (Fonsén & Parrila 2016, 30, 45.) Osallistavalla ja sitouttavalla yhteisellä toiminnalla luodaan ja kehitetään yhteisöllistä työkuultuuria. Yksilötasolla työntekijälle mahdollistuu ammatillinen kehittyminen ja työlle voidaan löytää uusia ulottuvuuksia. (Karila & Nummenmaa 2006, 46-47.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus edellyttää kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa kokonaisuutta (Opetushallitus 2016, 18). Tämä edellyttää erilaisten näkökulmien kuulemista ja huomiointia, unohtamatta johtajan oman näkemyksen argumentointia päätöksenteossa (Fonsén & Parrila 2016, 30). Myös Hujala, Heikka ja Fonsén (2009, 76) nostavat esille haasteen siirtää johtajuuden ja kehittämisen painopisteen hallinnoinnin reaktiivisesta työstä proaktiiviseen johtamiseen. Varhaiskasvatuksen käytänteiden vieminen eteenpäin tutkimuksen ja tieteeseen perustuen avaa uusia haasteita työn kehittämiselle.

Laaja-alainen pedagoginen johtajuus

Fonsén (2014, 187) haluaa korostaa varhaiskasvatussuunnitelmatyön asemaa varhaiskasvatuksen tasaisemman laadun saavuttamiseksi, sillä se on todettu sekä kunta- että yksikkötasolla tärkeäksi välineeksi johtaa pedagogiikkaa. Myös Salmisen ja Poikosen (2017, 73) mukaan suunnitelmatyön onnistuminen riippuu siitä, miten prosessia johdetaan ja miten henkilöstö sitoutuu työn kehittämiseen. Tähän prosessiin tulee sitouttaa myös lapset, huoltajat ja muut yhteistyötahot. Tarkastelemme tässä

artikkelissa varhaiskasvatussuunnitelmien jalkauttamista jaetulla johtajuudella Fonsénin ja Parrilan (2016, 24) käyttämän laaja-alaisen pedagogisen johtajuuden käsitteen kautta. Laaja-alaisella pedagogisella johtajuudella he tarkoittavat sekä koko henkilöstön oppimisen että koko työyhteisön toimintakulttuurin johtamista.

Laaja-alaisen pedagogisen johtamisen käsite tukee myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittuja toimintakulttuuria ohjaavia periaatteita. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (Opetushallitus 2017, 24) mainitaan, että

”Johtaja edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun. Lisäksi johtaja rohkaisee työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan yhteistä toimintakulttuuria. Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on, että yhteinen toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännöissä”.

Fonsénin ja Parrilan (2016, 26) mukaan pedagogista johtajuutta edistävät arvo-ulottuvuus, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, johtamisosaaminen ja substanssin hallinta. Arvokysymyksen voidaan ajatella lähtevän muun muassa johtajan oman arvomaailman pohdinnasta ja päätöksentekoa ohjaavien pedagogisten arvojen ja erilaisten taloudellisten vaatimusten tarkastelusta. Toisaalta taas Paananen (2016) ottaa esille tavoitteiden ja tulosvastuun välisen jännitteen, joka syntyy kun kunnissa asetetaan varhaiskasvatukselle sitovia määrällisiä pääsääntöisesti kustannuksia koskevia tulostavoitteita. Nämä tulostavoitteet ohjaavat päiväkotien käytäntöjä ja asettavat rajoitteita tilannekohtaiselle päätöksenteolle. Päiväkotien johtajat ovatkin vaikeassa tilanteessa, koska tiukkaa budjettikuria ylläpidetään Paanasen (2016) mukaan joissain tapauksissa toiminnan laadun kustannuksella. (<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-tehostaminen-on-uhka-lasten-tasa-arvolle>.) Kun tarkastellaan varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden kontekstuaalista ulottuvuutta, niin onnistumista määrittävät aika, paikka ja toimijat. Kunnat ovat tässä eriarvoisessa asemassa, koska johtajan toimenkuvaan ja käytettävissä oleviin resursseihin annetaan, kunnasta riippuen, erilaista väljyyttä pedagogisen keskustelun toteuttamiselle, ja mahdollisuuksille priorisoida ja jakaa työtehtäviä. (Fonsén & Parrila 2016, 27-29.)

Työtehtävien jakaminen ja jaettujen tehtävien autonominen toteutus sekä tulosten laatuun kohdistettu valvonta koetaan esimieheltä arvostuksen ja luottamuksen osoittamiseksi alaisia kohtaan. Yleinen luottamus yhteisön ja esimiehen suunnalta ennustaa suhteellisen vahvasti yhteisöllisyyden kokemusta, joka puolestaan on voimakkaasti yhteydessä työhön sitoutumiseen ”työn imun” kautta. (Koivumäki 2008, 10-11) Vahvan pedagogisen johtajan tehtävänä on siis viedä oman

työyhteisönsä pedagogiikkaa eteenpäin suunnitelmallisuudella ja oman johtamistyönsä organisoinnilla jäämättä jumiin vanhoihin toimintatapoihin tai rakenteisiin. Johtamisosaamiseen kuuluu oleellisena osana myös työntekijöiden työhyvinvoinnista huolehtiminen. Substanssin hallinnalla tarkoitetaan vahvaa tietoisuutta pedagogisista arvoista. Tätä varten johtajilla on erilaisia keinoja riippuen oman varhaiskasvatussyksikkönsä kokonaisuuden koosta. Tällaisia keinoja ovat mm. tiimisopimusten laatiminen, kehityskeskustelut sekä erilaiset arviointityökalut. Henkilöstön vahvalla pedagogisella osaamisella voidaan edesauttaa jaetun johtajuuden toteutumista ja ylläpitää pedagogista keskustelua työyhteisössä. (Fonsén & Parrila 2016, 30-31.)

Rajakaltio (2012, 121) tarkastelee artikkelissaan suomalaisen peruskoulutuksen pedagogista johtamista. Hän esittää, että suomalaisten oppilaitosten johtamisessa tulisi vaalia näkemystä pedagogisesta johtamisesta opettajien yhteisenä tehtävänä. Dialogia korostava lähestymistapa mahdollistaa ymmärryksen rakentumisen ja muodostuu lopulta opettajakollegoiden yhteiseksi tehtäväksi.

Oppiva yhteisö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä. Varhaiskasvatussyksiköistä on tarkoitus muodostua yhteisöjä, joissa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. Erilaisille mielipiteille ja tunteille annetaan tilaa ja samalla yhteisö rohkaisee kokeiluun, yrittämiseen ja sinnikkyyteen sekä sallii myös erehtymisen. Yhdessä tekemällä ja osallisuuden kokemuksia saamalla voidaan vahvistaa yhteisöä. Henkilöstöä kannustetaan itsearviointiin, tiedon ja osaamisen jakamiseen ja samalla ammatilliseen kehittymiseen. Yhdessä sovittujen tavoitteiden ja tehtävien pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi sekä huoltajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute edistävät yhteisön oppimista. Oppimista edistää myös kehittämistyöstä, arvioinneista ja tutkimuksesta saadun tiedon hyödyntäminen. (Opetushallitus 2017, 25.)

”Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat oppia toinen toiseltaan.”

Päivi Kupilan (1997, 35-37) mukaan päiväkodit ovat asiantuntijayhteisöjä, joissa mahdollistuu vuoropuhelu, toiselta oppiminen ja omien ajatustensa kirkastaminen. Oman osaamisensa jakaminen, yhteinen keskustelu, ja tämän keskustelun mahdollistaminen ovat oleellista kehittämistyössä. Johtajan tehtävänä on organisoida keskustelun foorumit, ja tukea koko prosessin ajan työyhteisöä. Johtaja ei voi jäädä sivustakatsojaksi, vaan hän on omalta osaltaan aktiivisesti mukana keskustelussa ja kyseenalaistamisessa.

”Kontekstianalyysi on pedagoginen työväline, jota voi käyttää kaikissa lapsiryhmissä.”

Yhtenä oman ajattelun aktivoimisen välineenä ja varhaiskasvatuskeskustelun käynnistämiseksi voidaan apuna käyttää Päivi Pihlajan kehittämää kontekstianalyysia. Analyysilla voidaan tarkastella varhaiskasvatusympäristöä, ja on oleellista, että jokainen kasvattaja tekee sen aluksi itsenäisesti. Päiväkodissa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, joten analyysi antaa hyvän lähtökohdan tarkastella laaja-alaisesti oppimisympäristöä ja käydä vuoropuhelua. Analyysilomakkeen avulla voidaan laatia lähtötilan kartoitusta, ja tehdä suunnitelma kehittämiskohteista.

Kontekstianalyysissa on viisi osaa, jossa paneudutaan mm. toimintaympäristöön, perushoidon tilanteisiin, leikin mahdollistamiseen ja omaan kasvatustietoisuuteen. Analyysin avulla löydetään hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet, mutta myös ne kohdat, jotka eivät ole Varhaiskasvatussuunnitelman arvopohjan mukaisia.

Kehittämishankkeiden kuvaukset

Case 1. Vasun jalkauttaminen käytäntöön Puukilan päiväkodissa

Opetushallitus julkaisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet syksyllä 2016. Vasun perusteet on valtakunnallinen määräys ja perustuu varhaiskasvatuslakiin. Jämsän paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma hyväksyttiin sivistyslautakunnassa toukokuussa 2017 ja se otettiin käyttöön elokuussa 2017. Jämsän Puukilan päiväkodissa aloitettiin Vasun jalkauttamisprosessi syksyllä 2016.

Vasun jalkauttaminen oli muutosprosessi, jonka tavoitteena oli, että koko henkilöstö ymmärtää Vasun määräävän luonteen ja toimii Vasun perusteiden ja Paikallisen vasun mukaisesti. Prosessin aikana varhaiskasvatustoimintaa kehitettiin ja vanhoja toimintamalleja muutettiin. Henkilöstön tuli lukea Vasun perusteet ja Paikallinen vasu ajatuksella ja ottaa Vasu työkaluksi jokapäiväiseen toimintaan. Tavoitteena oli myös, että henkilöstön ajattelussa tapahtuu oivalluksia ja muutoksia. Päiväkodin koko henkilöstö luki Vasun perusteet syksyn 2016 aikana. Lukemiseen sai käyttää kaksi tuntia työaika. Henkilöstö kirjasi ajatuksia, kommentteja ja kysymyksiä, joita heille heräsi Vasua lukiessa. Kirjattuja asioita käsiteltiin Vasu-koulutuksessa, joka järjestettiin koko henkilöstölle keväällä 2017.

Päiväkodin laaja-alaista pedagogista johtajuutta edistämään perustettiin pedagoginen tiimi syksyllä 2016. Pedatiimiin osallistuivat päiväkodin lastentarhanopettajat. Pedatiimi kokoontui joka toinen kuukausi ja keskustelunaiheina oli vasun perusteiden mukainen lasten ja vanhempien osallisuus, havainnointi ja dokumentointi, toimintakulttuuri, toimintaympäristö ja arviointi. Päiväkodin viikkopalavereissa käsiteltiin joka viikko jotakin vasuun liittyvää asiaa ja käytiin pedagogista keskustelua syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Myös purnaamiselle ja epäilylle

annettiin tilaa oppivan yhteisön periaatteiden mukaan, vaikka todettiin, että vasun määräysten toteuttamatta jättäminen ei ollut mahdollista.

Jokaiseen tiimiin nimettiin tiimivastaava, lastentarhanopettaja, joka vastaasi omassa tiimissään siitä, että toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat Vasun mukaista. Näin toteutettiin jaettua johtajuutta. Tiimeissä oli käytössä Tiimille hyvä päivä tänään -materiaali.

Päiväkotiin nimettiin vasu-vastaava, lastentarhanopettaja, joka osallistui Paikallisen vasun jalkauttamista suunnittelevaan vapsu-työryhmään yhdessä esimiesten, erityisopettajien ja muiden yksiköiden vasu-vastaavien kanssa. Vapsu-ryhmä suunnitteli kaikissa päiväkodeissa toteutettavien vasu-kahviloiden sisältöä. Päiväkodin koko henkilöstö osallistui vasu-kahvilaan, jossa pedagogisen keskustelun vetäjänä toimi vasu-vastaava yhdessä esimiehen kanssa. Vasu-vastaava vei vasu-kahvilan keskusteluissa nousseita asioita vapsu-ryhmään.

Vasun jalkauttaminen ja jalkautuminen näkyivät toiminnan muutoksina päiväkodissa. Lapset osallistuivat toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin enemmän kuin ennen. Esimies havainnoi tiimien toimintaa. Kevään 2017 kahdenkeskisissä kehityskeskusteluissa arvioitiin, missä vaiheessa ”vasu-taivalta” henkilöstö oli. Toiminta ei aina ollut Vasun perusteiden mukaista ja välillä käytiin tiukkaa pedagogista keskustelua.

Muutos päiväkodissa tulee vakiintumaan, sitä varten luotiin toimivat rakenteet. Muutosprosessi tulee kestämään vielä kauan. Vapsu-ryhmän ja vasu-kahviloiden toimintaa tullaan jatkamaan. On sovittu, että koko henkilöstö lukee Paikallisen vasu-asiakirjan syksyn 2017 aikana ja voi käyttää siihen kaksi tuntia työaikaa. Jokaisessa tiimissä on kansio, joka sisältää Vasun perusteet, Paikallisen vasun ja Vasun liitelomakkeet. Tarkoitus on, että kansio kuluu ahkerassa käytössä työkaluna.

Case 2. Vuoreksen päiväkotitoiminta – vasun jalkauttaminen arkeen ja ymmärrykseen

Vuoreksen päiväkodissa Vasun jalkauttamisella pyrittiin sekä Vasun normiluonteisuuden ymmärtämiseen ja sen kautta motiivin löytymiseen Vasun yksityiskohtaiselle työstämiselle, että tärkeimpänä tavoitteena käsittelyn kautta yhteisen ymmärryksen muodostumiselle siitä, mitä Vasu meillä arjessa tarkoittaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24). Edellisen kauden aikana olimme pureskelleet varhaiskasvatustieteen 10 muuttunutta lainkohtaa päiväkodin arkitilanteiden kautta. Tästä oli hyvä jatkaa kehittämistehtäväämme, jonka lähtöajatuksenamme oli kehittää itse Vasun käsittelyn prosessia. Halusimme mallintaa käsittelytavallamme sekä Fonsen ja Parrilan (2016, 24) määritelmän mukaista jaetun johtajuuden periaatetta että Vasussa korostuvaa osallistavaa toimintakulttuuria. Johtotiiminä pyrimme samalla valtuuttamaan ja tukemaan lastentarhanopettajien

pedagogiikan johtamista tiimeissään. Rakensimme vasun työstämiseen sellaisen palaveri- ja työskentelyrakenteen, joka sallii dialogisuuden siinä mittakaavassa, että käsittelyn rakennetta voidaan matkanvarrella esiin nousseiden näkökulmien perusteella tarvittaessa myös muuttaa.

Vasutyö aloitettiin yksilötyöskentelynä, lukemalla vasu ja sen jälkeen aloittamalla dialogiset käsittelyt olemassa olevan palaverirakenteen avulla, ammattiryhmittäin. Henkilöstön toiveen mukaisesti vasu-työskentely vaihtui kuitenkin moni ammatillisiin ryhmiin, heti kun se saatiin työvuorollisilla muutoksilla mahdollistettua. Toikko ja Rantasen (2009, 59) ajatuksen mukaan käsittelyä koordinoimaan perustettiin Vasu-työryhmä. Sen vastuulla oli koostaa ja jatko kehittää henkilöstön sähköiseen Vasu-kansioon tekemän dokumentoinnin ja työskentelystä antaman palautteen kautta esiin nousseita aiheita. Vasun käsittelyn kehittäminen Vuoreksen päiväkodissa rakentui Vasu-työryhmän ehdotuksista, jotka käsiteltiin vielä johtotiimissä.

Vasu pilkottiin osiin, niin että käsiteltäväksi jäi kerrallaan vain pieni aihekokonaisuus. Aiheita käsiteltiin learning cafe -menetelmällä moni ammatillisesti. Huoltajilla oli mahdollista osallistua heille erikseen järjestettyihin learning cafeisiin, joissa oli pieni alustus liikunnan tärkeydestä ja suosituksista, ja keskustelua omaehtoisen liikunnan sallimisen ja turvallisuuden takaamisen rajapinnasta, sekä pitkäkestoisen leikin mahdollistumisen ja ulkoilun uudenlaisen jaksottumisen rajapinnasta syntyneistä ristiriitaisuuksista. Aiheet olivat niitä, joista henkilö Vasu-työskentelyn aikana kertoi vanhemmilla olevan ristiriitaisia toiveita. Vanhemmilta tuli kiitosta sekä siitä, että aiheita avattiin heille, että siitä kuinka syvällisesti asioita oli jo pohdittu lasten näkökulmasta.

Suunnitelmassamme lasten osallistaminen vasu-työhön painottui niihin osioihin, jotka käsitellään talossamme nyt, kun Tampereen oma Vasu on julkaistu. Nämä aiheet käsitellään jatkossa 2-4 päiväkotiryhmän muodostamilla toiminta-alueilla, moni ammatillisissa tiimipalavereissa. Tämä on linjassa henkilöstön toiveen kanssa, saada enemmän aikaa alueen omien käytänteiden muokkaamiseen uuden vasun mukaisiksi.

Henkilöstöltä keväällä kerätyssä palautteessa nousi kiitosta siitä, että moniammatillisuus toi dialogiin erilaisia näkökulmia, mutta myös ahdistusta Vasun käsittelyn aikaa vievyydestä. Seuraavaksi Vasu-työryhmän ja johtotiimin haasteena onkin huomioida jatkotyöskentelyssä palautteista esiin nousseet henkilöstön työhyvinvoinnin näkökulmat; tehtävien epätasaisen jakautumisen ilmaukset sekä henkilöstön vaikeudet huomata onnistumiset, meillä jo toteutuvassa, Vasun mukaisessa toiminnassa.

Case 4. Nekala-Viinikan päiväkoti ja esiopetus - Toimintakulttuurin ja lasten osallisuuden kautta uuden Varhaiskasvatussuunnitelman sisäistämiseen

Kehittämistyö perusteltiin uuden normittavan Varhaiskasvatussuunnitelman sisäistämällä ja työyhteisön, kolme yksikköä, osaamisen jakamisella. Tavoitteena oli ammattitaidon ylläpitäminen ja ammatillisuuden vahvistaminen. Aloitus tapahtui syksyn suunnittelupäivässä, jossa pohjustettiin prosessia kertomalla esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja toimintakulttuurista.

Päiväkodin ohjausryhmänä toimi johtotiimi, johon kuuluvat johtaja, varajohtaja ja vastuulastentarhanopettaja. Johtotiimi ohjasi ja suunnitteli prosessin kevään ja syksyn 2017 osalta. Kolmesta yksiköstä kootut neljä työryhmää kokosivat tiimien ja jäsentensä näkökulmia. Ryhmien jäsenet tulivat eri tiimeistä. Näiden neljän ryhmän vetäjänä toimi lastentarhanopettaja ja kirjuri joko lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja. Kehittämistehtävän kevään painopisteet olivat toimintakulttuuri ja lasten osallisuus. Näitä teemoja käsiteltiin sekä työryhmissä että perustiimeissä. Kevään suunnittelupäivä käytettiin myös teemoihin.

Työryhmät työskentelivät alkukeväänä kahden tunnin kokoontumisissa. Työvuorosuunnittelulla haluttiin varmistaa, että lasten kanssa oli riittävä henkilökuntamäärä ja työskentelyyn pystyi keskittymään. Työskentelytapaa pidettiin mielekkäänä, mutta toimintatapaa haluttiin kuitenkin muuttaa loppukevääksi, koska työvuorosuunnittelu koettiin haastavaksi. Työskentely jatkui loppukevään päiväkodin yhteisissä pedagogisissa palavereissa. Kevään aikana jokainen tiimi työsti kontekstianalyysin. Jokainen työntekijä teki aluksi itsenäisesti kontekstianalyysin, josta lähdettiin tarkastelemaan: mitä lapsiryhmässä oli jo hyvin, mitä pitäisi muuttaa, mistä luovuttaisiin. Itsenäisen työskentelyn jälkeen perustiimi arvioi tiimensä toimintaa kontekstianalyysin avulla ja laati kehittämiskohteet. Johtaja kävi analyysit läpi ja analyysien pohjalta käytiin keskustelua pedagogisissa palavereissa ja työryhmissä.

Ryhmien vetäjille koottiin tukimateriaalia ja johtaja tuki heidän työskentelyään. Johtaja osallistui myös ryhmien työskentelyyn. Työryhmien työskentelyssä oli mm. seuraavia haasteita: työryhmän vetäjän työryhmätaidot, johtopäätösten kirjaaminen ja perustiimeissä käydyn keskustelun tuominen työryhmään. Esiopetuksen henkilökunnan opetussuunnitelmaosaaminen vahvisti kyseisissä työryhmissä pedagogista keskustelua.

Prosessin aikana käsiteltiin päiväuni- ja ruokailukäytänteitä ja leikkiä ja lapsilähtöisyyttä. Kevään prosessi oli alkua Varhaiskasvatussuunnitelman sisäistämiseen ja prosessi jatkuu edelleen. Toimintakulttuurin tarkastelu ja muutosten tekeminen vaatii määrätietoista työskentelyä ja oman työn arviointia. Sisäistäminen ja oman työn arviointi ja tiimityön kehittäminen jatkuvat edelleen. Osaamistason vahvistaminen, lasten osallisuuden huomioonottaminen ja

oppimisympäristön tarkastelu vaativat keskustelua edelleen. Lastentarhanopettajien pedagogisen roolin vahvistaminen normiasiakirjan mukaisesti jatkuu. Lastentarhanopettajilla on kehitteillä mentorointityöskentely, eli kahden opettajan yhteiset pedagogiset palaverit ja kaikkien yhteiset palaverit.

Johtotiimin työskentelyssä on myös kehitettävä tiimin toimintaa, koska päävastuu prosessista jäi päiväkodinjohtajan tuen ja tiedonhankinnan varaan. Varhaiskasvatussuunnitelman sisäistäminen jatkuu työyhteisön pedagogisen toiminnan rakenteita vahvistamalla ja pedagogisten palaverien osuutta lisäämällä.

Lähteet

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis: 1914. Tampere university press.

Hjelt, H. Mahdollisuuksien VASU. Luento Tampereen kaupungin varhaiskasvatushenkilöstölle 7.4.2017.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. 2009

Kallioinen, O. 2012. Ihmisten johtaminen muutosprosessissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen, (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. (239–261). Vantaa: Hansaprint Oy. 239-261.

Koivumäki, J. 2008. Työyhteisön sosiaalinen pääoma. Tampere: Juvenes Print.

Kupila, P. 1997. Peilaan omaa asiantuntijuutta toiseen –Yhteinen reflektio oppimisen tukena. Pedagogforum 8. 35–37.

Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 302.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print

Paananen, M. Varhaiskasvatuksen tehostaminen on uhka lasten tasa-arvolle. Uutiset ja tiedotteet Helsingin yliopiston verkkosivuilla.

<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/korkeakoulu-tiedepolitiikka/varhaiskasvatuksen-tehostaminen-on-uhka-lasten-tasa-arvolle>. Luettu 5.11.2017.

Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen STM, Helsinki.

Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy. 105-125.

Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 56-74.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University Press.

Pedagoginen johtajuus muutoksessa - uusi varhaiskasvatussuunnitelma muuttaa johtamisen tapaa yhteistoiminnallisemmaksi johtamiseksi

Sanna Elovirta, Heli Hepo-Oja, Elina Luontila ja Anne Soini

Tässä tekstissä tarkastellaan yksikön johtajuuden muuttumisen tarvetta yhtäaikaisesti opettajuuden tiimin johtajuuden muutoksen kanssa. Lopuksi esitellään neljä tapausta yksikkökohtaisen vasun jalkauttamisesta ja uuden toimintatavan juurruttamisesta varhaiskasvatustiimien toimintaan. Argyriksen (1998, 95-105) mukaan johtajilta vaaditaan kykyä opettaa ja kasvattaa yksilöitä ja tiimejä kokonaisuuksien ymmärtämiseen, jatkuvaan muutokseen ja toiminnan ja asioiden arviointiin yhdessä, kriittisesti ja reflektoiden. Ratkaisukeskeisyyden ja yhteishengen luominen ei tapahdu itsestään. Se edellyttää, että johtaja ymmärtää kaikkien osapuolten ajattelutapaa ja kieltä ja osaa linkittää toimijat yhteen. Johtajan on toimittava tulkkina, joka nivoo eri suunnista tulevat ideat ja ajatukset järkeväksi ja toimivaksi tavoitteita edistäväksi kokonaisuudeksi. Taipale (2005, 53) puolestaan toteaa, että esimiehen kyky ohjata tiimiä tavoitteellisesti on sidoksissa esimiehen oman ammatillisen kasvuprosessin etenemiseen ja prosessitajun etenemiseen. Prosessitajulla tarkoitetaan kokonaisuuksien ymmärtämistä.

Monissa tutkimuksissa luottamus todetaan tärkeäksi kehitystyön elementiksi. Luottamuksen syntyyn vaikuttaa muiden kokemus johtajan kyvystä hallita kokonaisia prosesseja, eli ymmärtää, miten asiat liittyvät toisiinsa. Esimiehellä on myös itsellään tarve ja kyky oppia ja kehittyä. Taitavalla esimiehellä oppimiskyky korostuu: hän pystyy ajattelemaan kriittisesti myös omaa toimintaansa ja on avoin ympärillään olevien ihmisten ajatuksille. Hän osaa rakentaa luottamusta, kuuntelee tarkasti ja ymmärtää ryhmädynamiikkaa. Taipale (2005) kuitenkin huomauttaa, että vasta esimiesten tiivis, keskinäinen yhteistyö ja yhteistoiminnallinen johtaminen takaavat kokonaisten prosessien kehittymisen.

Koivumäen (2008) mukaan organisaation toimintaan vaikuttavat sisäiset sosiaaliset suhteet. Sosiaalinen pääoma määritellään yksilön ja ryhmän väliseksi hyväntahtoisuudeksi, jossa keskeisimpänä elementtinä on luottamus. Esimies tukee tämän sosiaalisen pääoman syntyä ja kehittymistä työntekijöiden välillä. Tavoitteena on sitouttaa työntekijät toimimaan yhteisen päämäärän eteen ja panostamaan toimimaan koko organisaation hyväksi. Keskinäistä luottamusta tuetaan ja ylläpidetään jatkuvalla vuorovaikutuksella. Esimies mahdollistaa toimivilla rakenteilla jatkuvan henkilöstön välisen dialogin, minkä kautta edistetään yhteistoimintaa ja tavoitteiden saavutettavuutta. Syntyy yhteinen arvopohja, minkä kautta asiat ja ilmiöt saavat samankaltaisen merkityksen. Avoimessa ja kunnioittavassa ilmapiirissä uskalletaan tarkastella toimintaa myös kriittisestä

näkökulmasta. Myös yksilön sosiaalinen hyvinvointi koostuu vahvasta omasta ammatti-identiteetistä ja tarpeesta kuulua yhteisöön. Esimiehen tuki näiden alueiden kehittämisessä on merkittävä. Henkilöstö pystyy sen lisäksi, että toimii ohjeiden ja perinteiden mukaan, myös luomaan uusia toimintatapoja ja ajattelumalleja. (Koivumäki, 2008.)

Wallin (2012) toteaa, että muutokset toiminnassa edellyttävät esimieheltä ja työntekijöiltä luovaa työtettä sekä laaja-alaista osaamista ja ammatillisuutta. Tarvitaan oman osaamisen päivittämistä, uusien valmiuksien hankkimista sekä työn merkityksen ja siihen liittyvien arvojen ja eettisyyden pohdintaa. Esimies ylläpitää keskustelua ja mahdollistaa kehittymisen korostaen ydintehtävän merkityksellisyttä. Onnistuneessa muutosprosessissa esimies antaa työntekijälle vastuuta ja mahdollisuuden vaikuttaa omaan työhönsä liittyviin asioihin. Keskeistä yhteistyössä on vastavuoroisuus, luottamus, avoin vuorovaikutus, raja-aitojen rikkominen ja mahdollisuus muuttaa asioita. (Wallin, 2012.)

Opettaja osana yksikön pedagogista johtajuutta

Viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten pohjalta voidaan väittää, että laadukas pedagogiikka tarvitsee laadukasta pedagogista johtajuutta. Elina Fonsènin (2014,26) tutkimuksesta käy ilmi, että yksittäisen kasvattajan hyvä pedagoginen osaaminen ei kanna, jos organisaatiokulttuuri hallitsee vanhoilla urautuneilla toimintatavoillaan. Vaikka lastentarhanopettajan vastuuta lapsiryhmän pedagogiikasta korostetaan, on vastuu toteutetun toiminnan laadusta viime kädessä yksikön johtajalla. Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) linjataan lapsiryhmän ja kasvattajatiimin pedagogisen vastuun kuuluvan lastentarhanopettajalle. Varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä ja samalla lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta, vaikka lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö toteuttavatkin toimintaa yhdessä.

Fonsèn (2009,107) kuvaa pedagogisen johtajuuden rakentuvan palikkatornin muotoon. Hän korostaa perustehtävän määrittelyn tärkeyttä pedagogisen johtajuuden rakentumisen pohjana. Sen varaan rakentuu toiminnan sisältö ja suunta organisaatiossa, sillä perustehtävän määrittelyyn kuuluu myös keskustelu toiminnan arvopohjasta. Varhaiskasvatussuunnitelmalla luodaan pedagoginen visio eli se suunta jota kohti varhaiskasvatusta pyritään kehittämään. Suunnitelma määrittää myös strategian, miten visiota kohti pyritään. Fonsèn viittaa (2014,188) Alilan (2013) tutkimukseen, jossa varhaiskasvatussuunnitelmatyö todettiin kunta- ja yksikkötasolla tärkeäksi välineeksi johtaa pedagogiikkaa ja sen soisi saavan lainvoimaisen aseman, jotta pedagoginen johtajuus saisi siitä työvälineen. Ja se pitäisi ottaa käyttöön kaikissa kunnissa ja yksiköissä.

Fonsèn (2014,35) toteaa, että oppiminen, opettaminen ja johtaminen kytkeytyvät yhteen. Jokainen voi oppia, opettaa ja johtaa. Organisaation tulee luoda sille rakenteet. Katzenmeyer ja Moller (2011) määrittelevät opettajajohtajuuden siten, että opettajajohtaja johtaa sekä luokan sisällä, että ulkopuolella. Se on samaistumista ja vaikuttamista oppioiden ja johtajien yhteisöön. Se on vaikuttamista muihin parempien opetuskäytäntöjen kehittämiseksi sekä sen hyväksymistä, että jokainen on vastuullinen parempien tulosten saavuttamisesta johtajuuden kautta. (Emt. 2011,6) Lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus ulottuu yleensä oman tiimin ja lapsiryhmän alueelle. Vastuun kantaminen pedagogisesta johtajuudesta on kiinni sekä yksilön osaamisesta, halusta ja arvoista että niistä resursseista, joiden puitteissa hänen on mahdollista pedagogista johtajuutta toteuttaa.(Fonsèn 2014,189)

Kehittämishankkeiden kuvaus

Vasun jalkautus Puropuiston päiväkodissa

Kevät ja syksy 2016 toteutettiin koko varhaiskasvatusta koskevat yhteiset vasupajat ja arvokahvilat. Vasun ohjausryhmä lähetti erilaisia pohdintatehtäviä yksiköille ja niistä keskusteltiin Puropuistossa kehittämishankkeissa koko henkilöstön kesken. Palautteet lähetettiin vasun ohjausryhmälle. Marras-Joulukuussa 2016 koko henkilöstö tutustui uuteen vasuun ja keskusteli siitä tiimeissä> mitkä asiat mietityttävät-pohdintojen kautta.

Keväällä 2017 Puropuistossa aloitettiin omat lto-vetoiset vasupajat. Sovittiin, että jokainen osallistuu ainakin kahteen vasupajaan, jotta vasusta saadaan yhteinen näkemys Puropuistossa ja kaikki pääsevät vaikuttamaan uudenlaisen toiminnan sisältöön yksikössä (Case 2.) Vasupajoissa toimintaa arvioitiin: Miten toimitaan nyt > miten uuden vasun mukaan pitäisi toimia. Löytyi paljon kehitettävää ja asioita jatkomietintään. Asiat koostettiin omaan kansioonsa. Elokuussa 2017 uusi vasu otettiin käyttöön Puropuistossa. Vasun jalkautus jatkuu tiimien itsearvioineilla ja siitä syntyvällä keskustelulla. Yksikköön laadittiin tasa-arvo ja kiusaamisen ehkäisyn työryhmät, jotka omalta osaltaan antavat tehtäviä tiimeille ja kokoavat yksikön suunnitelmat yhteen. Yksikön pedagoginen toimintasuunnitelma on päivitetty vasun hengessä ja toimii nyt elävänä asiakirjana yksikötasolla. Tasa-arvosuunnitelma ja kiusaamisen ehkäisyn suunnitelma ovat osa pedagogista toimintasuunnitelmaa.

Vasun käytäntöön Orvokin ja Viholan päiväkodeissa

Vasutyön etenemiseen tarvitaan Vasun perusteluonnoksen osien tarkastelua ja niihin perehtymistä osa kerrallaan. Vasun jalkauttamiseksi on tärkeää avata Vasun perusteluonnoksen kohtia ja peilata

niitä oman yksikkönsä toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Yksikköni koostuu kahdesta eri toimipisteestä, Viholan ja Orvokin päiväkodeista, joissa yhtenäisen toimintakulttuurin luominen vie aikaa sekä toimipisteen sisällä että koko yksikön kesken. Jokainen työntekijä pitää saada kiinnostumaan uuden Vasun sisällöstä ja siitä miten toimintaa tulee muuttaa ja kehittää Vasun normeja vastaaviksi. Asennemuutokseen ja muutoksen hyväksymiseen tarvitaan työkaluja. Työyhteisön jäsenet ovat jokainen omassa vaiheessaan kehittämistyössä. Pysin toimimaan kuten Koivumäki (2008) toteaa; ”Työntekijät sitoutetaan toimimaan yhteisen päämäärän eteen ja panostamaan toimimaan koko organisaation hyväksi. Näin syntyy mahdollisimman hyvä ja toimiva lopputulos.”

Etukäteen opettajat lukivat luvun 3 vasun perusteista koskien varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Opettajien suunnitteluiltapäivässä tarkoituksena oli pohtia yksikköme toimintakulttuuria huomioiden siihen keskeisesti vaikuttavat tekijät. Millaisia ei-toivottuja vasun vastaisia piirteitä toiminnassamme mahdollisesti on? Mitä toiminnassamme pitää muuttaa/linjata uuden Vasun perusteiden mukaiseksi?

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ja niiden kehittäminen yhdessä lasten kanssa nousi tarkempaan keskusteluun. Oppimisympäristönä tarkastelimme tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytänteitä, välineitä ja tarvikkeita. Mahdollisuudet sekä vauhdikkaaseen tekemiseen että rauhallisempaan oleskeluun ja lepoon tulisi taata. Lasten tekemät työt ja puuhut tulisi näkyä toimintaympäristössä. Mietimme myös mitkä ovat ns. minimi vaatimukset toimintaympäristölle eli mitkä toiminnalliset elementit tulee löytyä jokaisesta lapsiryhmästä. esim. leikinvalinta-taulu, kaveritaulu, toiminnanohjauskuvat. Puhuttiin yhteisvastuullisesta oppimisympäristöstä, minkä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista lastentarhanopettaja vastaa. Tämä vaatii työntekijöiltä luovaa työtötteä sekä laaja-alaista osaamista ja ammatillisuutta, kuten Outi Wallin väitöskirjassaan toteaa. Turvallisessa ilmapiirissä lapsi uskaltää näyttää tunteensa ja tuoda mielipiteensä esille. Lasten osallisuus tulee näkyväksi. Täten myös edistetään yhdenvertaisuutta ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Lasten ristiriita tilanteisiin puututaan ja ohjataan heitä käyttämään vertaissovittelumenetelmää osana ristiriitojen ratkaisua (Mini Verso).

Puopuiston päiväkodin opettajajohtoiset vasupajat

Vuodenvaihteen jälkeen pidimme Puopuiston päiväkodissa vasu-aiheisen kehittämisillan ja käynnistelimme vasupajoja, joiden ajatuksena oli mahdollistaa keskustelu vasun sisällöistä ja toteuttamistavoista Puopuistossa. Vasupajojen yhtenä tavoitteena oli käydä yhdessä läpi osa-alue kerrallaan vasun sisältö ja keskustella yhteisesti siitä, miten Puopuiston päiväkodin tämänhetkinen

toiminta vastaa vasun mukaiseen normiin. Toisena tavoitteena oli mahdollistaa pajat siten, että koko henkilöstö pääsi osallistumaan keskusteluihin ja vaikuttamaan tätä kautta vasun toteuttamistapoihin Puropuiston päiväkodissa. Vasupajat toteutettiin siten, että opettajat valitsivat vasusta mielekkään osa-alueen ja valmistivat pareittain alustuksen aiheesta. Alustuksen tavoitteena oli kertoa lyhyesti, mitä vasu kertoo asiasta ja toimia keskustelun pohjana.

Opettajapareilla oli aihealueina leikki, vuorovaikutus, ajattelu ja oppiminen, osallisuus ja vaikuttaminen sekä tuki ja tavoitteet. Pajat järjestettiin klo 12.15-13.30 välisenä aikana, jotta mahdollisimman moni henkilökunnasta pääsi osallistumaan keskustelullisiin pajoihin. Jokaista aihealuetta koskeva paja järjestettiin kaksi kertaa. Keskustelut kirjattiin ja dokumentit kerättiin yksikön johtajalle jatkotyöskentelyn pohjaksi. Tämä dokumentoitu informaatio on tärkeä prosessin arvioinnin kohde ja mahdollistaa koko työyhteisön osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuden prosessin etenemien suuntaan.

”Kehittämistoiminnan seuranta perustuu dokumentaatioon, jota voidaan pitää käytännön kehittämistoiminnan välineenä. Kehittämistoiminnan seuranta pyritään systematisoimaan, mikä käytännössä näkyy eri tavoin kerättyinä dokumenttiaineistoina.” (Toikko & Rantanen 2009, 80)

Vasun käyttöönotto Kyyninkadun ja Myllyhaan päiväkodeissa

Viime joulukuussa (2016) yksikköni johtaja teki prosessisuunnitelman uuden vasun jalkauttamisesta sekä Kyyninkadun että Myllyhaan päiväkoteihin. Siitä tuli viiden kuukauden mittainen projektisuunnitelma, jonka kävimme läpi yhteisessä kehittämispäivässä tammikuussa 2017. Kaikki työntekijät saivat vaikuttaa siihen, mitä aiheita vasusta nostetaan keskusteluun. Suunnittelimme projektiaikataulun niin, että keskustelimme kuukausittain ennalta määrättyissä, kuuden henkilön, vasutiimeissä sovitusta aiheesta, ja kirjasimme ydinasiat posteriksi. Aiheina olivat: toimintatavat, toimintaympäristö sekä lapsen ja vanhempien kohtaaminen. Jokainen vasutiimi esitteli posterinsa yhteisissä vasuilloissa molempien yksiköiden työntekijöille. Samalla esiin nousseet asiat herättivät paljon keskustelua. Näin saimme jaettua kokemuksellista tietoa omista tiimeistä aiheeseen liittyen. Yksikön vasun laatiminen toimi hyvänä kasvatustyön jäsentäjänä ja edellytti aina yhteistä pohdintaa. Tällainen tapa toimia oli erittäin antoisaa kaikkien toimijoiden kesken, koska jokaiseen aiheeseen tuli monipuolisesti erilaisia näkökulmia.

Koko Nokian vasuprosessi alkoi jo keväällä 2016 arvokeskustelulla ja jatkui saman vuoden syksyllä vasun teemakoulutuksilla mm. tasa-arvotemalla. Keväällä 2017 koulutuksia oli tarjolla laajemminkin: Tampere-talon vasupajat, Yliopiston vasukoulutuspäivät, opettajille

pedagoginen dokumentointi (ulkopuolinen kouluttaja Nokialla) ja kaikille kaupungin työntekijöille oli neljä saman sisältöistä kahden tunnin vasukoulutuskertaa (kaupungin sisäinen koulutus). Lisäksi tammikuussa mukaan tulivat vasuagentit, jotka kiersivät yksiköissä. Agentit havainnoivat sovittujen tiimien arkea olemalla mukana ryhmien toiminnassa aamupäivisin. He osallistuivat tiimipalaveriin ja opettajien pedagogisiin palaveriin, joissa keskusteltiin uudesta vasusta: mitä pitäisi muuttaa, jotta toiminta on uuden vasun mukaista ja mitä jo nyt tehdään hyvin.

Koulutukset ja agenttikäynnit tukivat hienosti oman yksikköni kehitysprojektia. Koulutukset auttoivat työntekijöitämme ymmärtämään mitä kehitetään ja miksi. Toikko & Rantanen (2009,56) tuovat saman asian esiin tutkimusraportissaan. Kehittäminen edellyttää perusteluja, mikä on kehittämistoiminnan yksi tehtävistä. Miksi jotakin pitää kehittää juuri nyt? Toteutuksen kannalta on eduksi, jos tavoite voidaan perustella mahdollisimman konkreettisesti. Myös Fonsen (2009,17) toteaa, että perustehtävän määrittelyn tulee olla selkeää, koska se toimii välttämättömänä pohjana pedagogisen johtajuuden rakentumiselle.

Toiseksi kehittäminen vaatii toiminnan organisointia, kuka tekee ja millä resursseilla. Oman yksikkömme kehittämisprojektissa johtaja organisoi, mutta jokainen työntekijä osallistui vasutiimipalaveriin ja sai näin äänensä ja mielipiteensä kuuluviin. Varhaiskasvatussuunnitelmatyöllä luodaan pedagoginen visio eli se suunta jota kohti varhaiskasvatusta pyritään kehittämään (Fonsen 2009,17). Yksikköni kaikki työntekijät osallistuivat vasutiimeihin ja kehittämisiltoihin, mikä auttoi uuden toimintakulttuurin luomisessa. Ilman keskusteluihin osallistumista, voisi olla vaikea toteuttaa yhteisesti sovittuja uusia toimintatapoja. Kehittämistoiminnan toteutus (kolmas kehittämisen edellytys) muodostuu Toikon & Rantalan (2009,59) mukaan ideoinnista ja priorisoinnista, kokeilusta ja mallintamisesta. Kysymys on siitä, miten asetettu tavoite voidaan saavuttaa. kaikkea mahdollista ei voida toteuttaa. Meidän projektissamme kokeilimme ja kokeilemme uusia työtapoja, muokkasimme ja muokkaamme edelleen oppimisympäristöä ja panostamme vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Neljänneksi kehittäminen edellyttää toiminnan arviointia, jonka tehtävänä on suunnata kehittämistoiminnan prosessia (Toikko & Rantala 2009,61). Tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla kehittämisprosessia voidaan ohjata. Analysoidaan sitä, onko kehittäminen saavuttanut tarkoituksensa vai ei. Omassa yksikössäni arvioimme omien tiimiemme toimintaa päivittäin ja viikoittain viikkopalaverissa. Koko yksikön toimintaa arvioimme kuukausipalaverissa ja opettajat omissa pedagogisissa palaverissaan. Keskustelimme lastentarhanopettajan vastuusta tiimin johtajana. Tiimien toiminnan arviointi vaati paljon keskustelua tiimin jäsenten kesken. Lastentarhanopettajat ottivat vastuun keskustelun ylläpitämisestä. Kaikki toiminta piti pystyä

pedagogisesti perustelemaan, ja pitää edelleenkin. Fonsenin (2009,17) pedagogisen johtajuuden palikkatorni-metaforassa ylimpänä on juuri pedagogisen keskustelun ylläpitäminen.

Viidenneksi toiminnan kehittäminen vaatii tulosten levittämistä. Toikon & Rantalan (2009,62) mukaan levittämistoiminnasta käytetään nimityksiä juurruttaminen ja valtavirtaistaminen. Omassa projektissamme syksy on osoittanut sen, että uudet toimintatavat ja oppimisympäristöt ovat käytössä, mutta vaatii vielä paljon keskustelua, että toiminta juurtuu pysyvästi. Ajatuksenamme oli muokata päiväkotimme sisätilojen oppimisympäristöjä (toiminnallisia pisteitä), joita jokainen ryhmä (3) voi käyttää lasten ikätason mukaisesti. Oppimisympäristöjä olemme muokanneet syksyn toimintakauden edetessä. Tavoitteenamme on huomioida kaikki oppimisen alueet tasapuolisesti. Tällä hetkellä vahvuutenamme on kasvattajien yhteinen innostus uuden edessä.

Yksikkömme johtaja on mahdollistanut työntekijöiden lisäkouluttautumisen uuteen vasuun. Toiset ovat kouluttautuneet enemmän, toiset vähemmän, mutta kaikki jonkin verran joka tapauksessa. Kukaan ei ole kieltäytynyt koulutuksista, mikä on ollut hienoa. Nyt puhumme samoista asioista, ja jokainen ymmärtää, miksi kehittämisprosessiin osallistutaan ja jokainen tuntee itsensä osalliseksi toimintaamme.

Lähteet

Argyris, C. 1998. Empowerment: The Emperor`s New clothes. *Havard Buisness Review*. 76 (3) 98-105.

Fonsen, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto 2004.

Heikka, J, Fonsen, E, Elo,J ja Leinonen, J. 2014. (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma: Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere: Tampere university press,

Taipale, M.E. 2005. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi - tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajana ja pedagogisina ohjaajina. Tampere: Tampereen yliopisto.

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

Wallin, O. 2012. Hyvinvointityöhön sijoittuminen. Diskurssianalyysi työhön sitoutumisesta perheen, työhyvinvoinnin, ammatillisuuden ja asiakastyön näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 1735. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Vuorovaikutus ja yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Krista Alhola , Kati Hyrkäs, Sanna Hyry, Maria Jokinen, Niina Kettunen-Niemi, Tarja Luuri ja Kati Poikkimäki

Vuorovaikutus varhaiskasvatuksen lähtökohtana

Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 21) mukaan varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. Lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Varhaiskasvatustilanne määrittelee yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Varhaiskasvatustilanne 36/1973, 580/2016).

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan verbaalisesti ja nonverbaalisesti tapahtuvaa kommunikointia, jossa vastavuoroisuudella on ratkaiseva rooli. Sitä tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa. (Ahonen 2017, 33, 79.) Salminen (2017) kuvailee vuorovaikutusta yksilöiden väliseksi eri sisältöisiksi ja eri syvyisiksi kohtaamisiksi. Vuorovaikutus on aina kaksisuuntaista ja sen luonne riippuu sen molemmista osapuolista.

Hyvän vuorovaikutuksen lähtökohtana on positiivinen sosiaalinen kontakti vuorovaikutuksen osapuolien välillä. Tähän vaikuttavat osapuolien aikaisemmat kokemukset ja sisäiset mallit. Pyrkimys on kuitenkin saavuttaa positiivisia tuloksia ja seurauksia sekä hyvä yhteistyösuhde. Hyvän vuorovaikutuksen pohjana voidaan myös nähdä molemmin puolinen luottamus, avoimuus ja rehellisyys. (Kauppilan 2005, 70 – 72.)

Varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta: varhaiskasvattajien ja lasten välisenä vuorovaikutuksena, vanhempien ja ammattilaisten välisenä vuorovaikutuksena sekä kasvatusinstituutiossa työskentelevien ammattilaisten välisenä vuorovaikutuksena (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7).

Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus

Päivähoidon yhtenä laatuksena voidaan pitää kasvattajan ja lapsen välistä aitoa, kiireetöntä ja keskustelevaa vuorovaikutusta arjessa. Tärkeinä tekijöinä aikuisen toiminnassa voidaan nähdä positiivisen tuen antaminen, lapsen yksilöllinen arvostaminen, herkkyys lapsen reaktioille sekä

lämmin vuorovaikutus. Perustana näille tekijöille ovat kasvattajan ja lapsen välinen luottamus ja tuttuus. (Kalliala 2008, 67.)

Lapsen tarpeisiin vastaaminen ja tukeminen kaikin tavoin lisää luottamusta. Myös saatavilla olo, avustaminen ja lapsen kuunteleminen luovat syvyyttä myönteiselle vuorovaikutukselle. Päiväkodin aikuiset sekä lapset yksilöinä että ryhminä vaikuttavat päiväkodin ilmapiiriin ja vuorovaikutuskulttuuriin. Jokainen lapsi omine tarpeineen tarvitsee tarpeisiin vastaavan aikuisen. Kasvattaja on parhaimmillaan lämmin ja saatavilla, mutta hän on samalla silti kunnioitusta ansaitseva aikuinen. (Kalliala 2008, 17.)

Kasvattajan valinnoilla kohdata tai olla kohtaamatta lapsen tunneviestejä onkin kauaskantoinen ja kasautuva vaikutus lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Oleellisinta on lapsen kokemus siitä, että aikuinen kohtaa lapsen tunnetasolla. Lapset oppivat vuorovaikutuksessa paljon aikuisilta, mutta myös aikuiset voivat oppia paljon lapsilta. (Ahonen 2017, 34, 48.)

Kalliala (2008, 29) kiteyttää kasvattajan olemusta seuraavasti:

”VASUn ”kasvattaja” on siis läsnä oleva, sitoutunut ja herkkä. Hän rohkaisee ja auttaa. Hän luo ilmapiirin, jossa kaikki voivat hyvin”

Varhaiskasvatushenkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus sekä yhteistyö

Lapsen kasvuympäristöjen, esimerkiksi kodin ja päiväkodin, välisen vuorovaikutuksen toimivuus on sekä perheen että päivähoiton kasvatuksen laadun yksi keskeinen kulmakivi (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 18).

Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on:

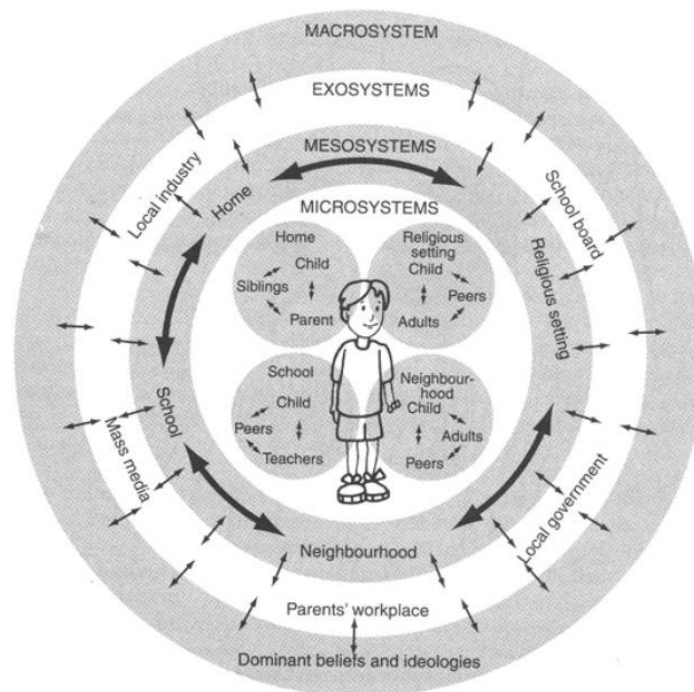
”toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä” (Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580, 2 a §).

Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) korostaa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä:

”Huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on tärkeä merkitys varhaiskasvatuksessa. Yhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön yhteinen sitoutuminen lasten terveen

ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen.” (Opetushallitus 2016, 23.)

Psykologi Urie Brofenbrennerin ekologisten järjestelmien teorianmalli soveltuu kuvaamaan erinomaisesti huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykselle ja kasvuille. Hänen mukaansa kehitykseen ja sosiaalistumiseen vaikuttavat ympäristön erilaajuiset kehät, joiden kanssa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Brofenbrenner ajatteli ympäristön koostuvan erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista ja niiden keskinäisistä suhteista, mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmistä. Mikrojärjestelmä on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden muoto, jonka kehittyvä henkilö kokee tietyssä konkreettisessa, tietyt fyysiset ja aineelliset piirteet omaavassa ympäristössä, ja joka sisältää muut henkilöt, joilla on tunnusomaiset temperamentin, persoonallisuuden ja käsitejärjestelmien piirteet, Rakenteiden vuorovaikutus kerrosten (layers) sisällä ja rakenteiden vuorovaikutus kerrosten välillä on tämän avain. Mikrosysteemissä kaksisuuntaiset vuorovaikutukset ovat voimakkaimmat ja niillä on suurin vaikutus lapseen, mutta myös vuorovaikutukset uloimmilla tasoilla voivat vaikuttaa sisäisiin rakenteisiin. (Brofenbrenner 1979, 56.) Mikrosysteemin muodostaa kehittyvän yksilön lähiympäristö kuten koti, varhaiskasvatusryhmä, lapsen ystävät, harrastuspiiri tai lähisukulaiset. (Saarinen ym. 1994, 88-89).



KUVIO 1. Ekologinen lähestymistapa, joka esittää hypoteesin pienen lapsen kehitykseen vaikuttavista kerroksista (Penn 2005, 45).

Vuorovaikutus varhaiskasvatushenkilöstön välillä

Nummenmaan (2011) mukaan kasvatusta on vuorovaikutustyötä, jossa keskustelu on yksi keskeinen toiminnan muoto. Työmenetelmänä ammatillinen keskustelu muodostuu olemisesta, tietämisestä sekä tekemisestä. Oleminen tarkoittaa aitoa läsnäoloa ja avoimuutta ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa ja tietäminen puolestaan merkitsee varhaiskasvatuksen käsitteellistä ja kokemuksellista tietoperustaa. Tekeminen muodostuu ammatillisista keskusteluista käytännön toimintana.

Kasvatusta ammattilaisilta edellytetään tietoista läsnäoloa sekä kasvatustietoisuutta toimiessaan erilaisissa kasvatustuorovaikutussuhteissa. Kasvatustietoisuus sisältää tietoisuuden kasvatusta tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Kysymys on siitä, millaisiin arvoihin kasvatusta perustuu, millaisille käsityksille lapsesta, lapsuudesta ja kehityksestä kasvatusta perustaa oman toimintansa sekä millaisin menetelmin hän kasvatustuorovaikutusta toteuttaa. Tämän vuoksi hyvä itsetuntemus ja itsearviointi muodostavat perustan vuorovaikutustyölle.

Kasvatusta on tärkeää tunnistaa ja tiedostaa omaa vuorovaikutusta ohjaavaa ajatteluaan sekä omaa tapaa olla vuorovaikutuksessa. Erilaiset keskustelukontekstit muodostavat areenan, jossa keskustelijoiden erilaiset maailmankuvat, arvot, uskomukset, olettamukset ja käsitykset kohtaavat. Työyhteisössä tulisikin muodostaa tietoisia käsityksiä esim. siitä, mitä on hyvä varhaiskasvatusta tai mitä lapsilähtöisellä toiminnalla ymmärretään (Nummenmaa 2011, 39-41.)

”Ammatillisten keskustelujen käytännöt eli keskustelukulttuuri muodostaa yhden osan päiväkodin kulttuurista. Se kuvastaa, miten avoimesti työyhteisön jäsenet keskustelevat keskenään työhönsä liittyvistä asioista erilaisissa konteksteissa, mistä asioista yleensä keskustellaan ja millaista kieltä käytetään varhaiskasvatuksesta puhuttaessa” (Karila 2011, 82.)

Kehittämishankekuvaukset

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti toteuttamiamme kehittämishankkeita, hankkeiden keskeisiä tuloksia sekä kehittämishankkeiden pohjalta syntyneitä jatkosuunnitelmia. Kehityshankkeissamme lähestymme vuorovaikutusta ja yhteistyötä lasten, huoltajien ja varhaiskasvatusta henkilökunnan näkökulmasta .

Sosio-emotionaalisten taitojen vahvistaminen lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa

Ylöjärven päivähoidon painopiste alueeksi valittiin lasten tunne- ja kaveritaitojen vahvistaminen. Tämän pohjalta oman aiheeni valinta oli helppo valita. Heti alkuun huomasin, että lähtökohtanani eivät niinkään ole lapset vaan päiväkotimme työntekijät. Olemme keskustelleet asian tiimoilta paljon talon palavereissa sekä tiimipalavereissa ja pyrkineet näin pitämään aihetta pinnalla mahdollisimman paljon. Työntekijät ovat myös käyneet erilaisissa koulutuksissa, jotka tukevat sosio-emotionaalisten taitojen kehittymistä.

Aiheen käsittely on lisännyt talossa pedagogista keskustelua sekä ajatusta uuden vasun tuomista haasteista. Lapsia on kuunneltu ja pyritty saamaan heidän ääntään kuuluville. Lapset ovatkin vaikuttaneet päivähoidon arkeen omilla ideoillaan. Rakensimme myös tunne- ja kaveritaitokaapin, josta on mahdollisuus hakea materiaalia erilaisiin leikkeihin lasten kanssa. Haluaisimme kerryttää materiaalikaappiamme vielä sopivilla kirjoilla, esimerkiksi Piki ja Molli. Materiaalia löytyy aihealueelta paljon, sovittiin alustavasti, että eskarilaiset käyttävät Kamu materiaalia sekä Huomaa hyvä, viisivuotiaat syventyvät Lapsen mieli –materiaaliin, neljävuotiaille käyttöön tulisi Tunteellinen siili- ja Vuorovaikutusleikki. Kolmevuotiaat käyttäisivät ohjattuja roolileikkejä ja talon nuorimmat aikuisen tuella vuorovaikutusleikkejä. Miniverso ja nopea piirtäminen sekä kuvat kulkevat taustalla mukana. Jokainen ryhmä jäi miettimään alustavan pohdinnan jälkeen, onko omalle lapsikokoonpanolle sopiva tämä ehdotus sopiva otettavaksi käyttöön.

Keväällä käydään läpi kuinka ollaan päästy eteenpäin? Onko oma ajatus aiheesta kenties syventynyt? Osa päiväkotimme henkilöstöstä on jo nyt päässyt sisälle aiheen moninaisiin ulottuvuuksiin sekä lähtenyt rakentamaan oman ryhmänsä viitekehystä ja pohjaa aihealueen ympärille. Toisilla on kuitenkin vielä jonkin matkaa edettävänä. Projekti on kaiken kaikkiaan vuosien prosessi, joten matkaa on kaikilla vielä paljon ja haluan että projekti jatkuisikin vielä pitkään.

Kangasalan varhaiskasvatussuunnitelmaopas huoltajille yhteistyön tukijana

Osaksi Kangasalan kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia toteutettiin Kangasalan varhaiskasvatussuunnitelmaopas huoltajille ”Leikkiä, osallisuutta ja yhteistyötä”. Oppaan tarkoituksena on lisätä huoltajien tietoisuutta varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan sisällöistä. Tietoisuuden lisääntyessä he voivat olla yhä enemmän osallisia toiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen.

Oppaan lähtökohtana oli esi- ja perusopetuksen vastaava opas ”Mä opsilla ylimmällä”. Varhaiskasvatuksen oppaan sisällöt rakentuivat valtakunnallisten perusteiden ja Kangasalan varhaiskasvatussuunnitelman erityispiirteiden pohjalta. Oppaan laadinta oli osa kunnan

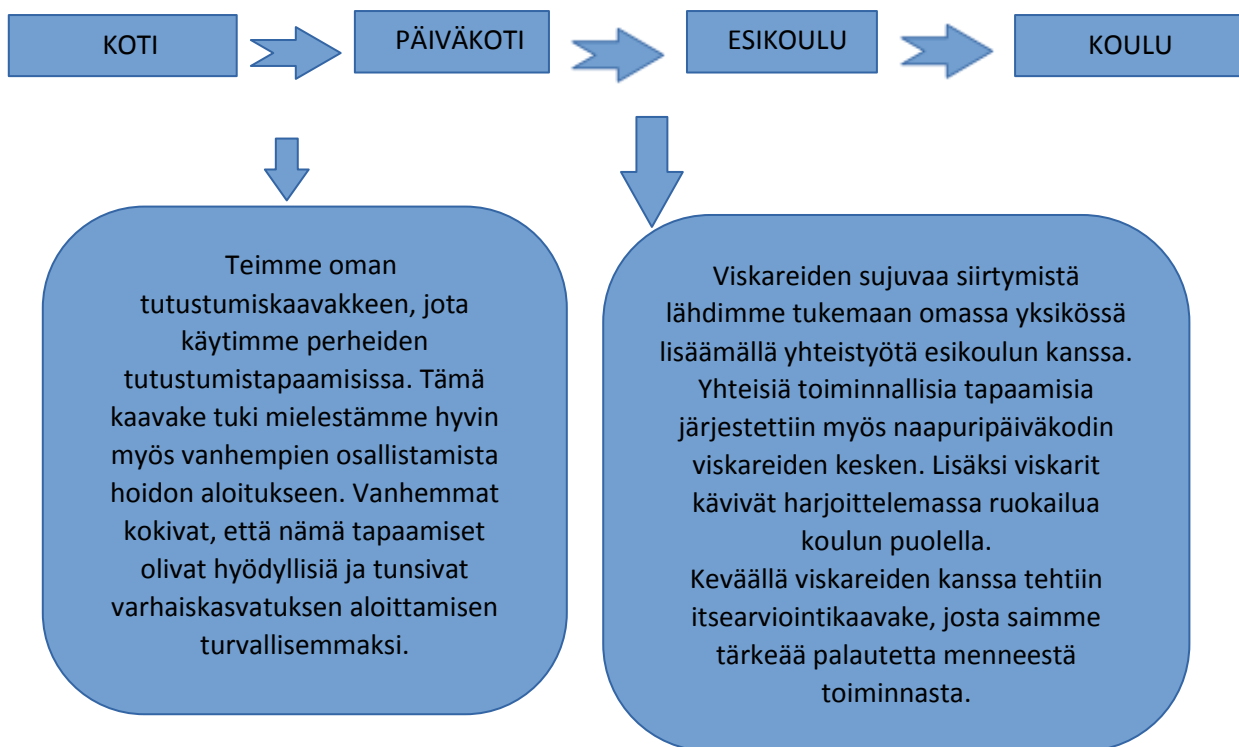
varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia. Oppaan laadinta annettiin tehtäväksi Tampereen yliopiston Vasu käytäntöön varhaiskasvatuksen jaetulla johtajuudella täydennyskoulutuksessa mukana oleille Kangasalan kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöille, ja sitä tarkasteltiin säännöllisesti varhaiskasvatuksen johtoryhmässä. Opas jaettiin jokaiselle varhaiskasvatustoiminnan piirissä olevalle perheelle syksyllä 2017. Oppaan sisältöä käsiteltiin huoltajille suunnatuissa illoissa.

Huoltajille suunnattu opas tukee Kangasalan varhaiskasvatuksen laadukkuutta sekä lisää huoltajien ja eri yhteistyötahojen tietämystä varhaiskasvatuksen sisällöstä. Opas tukee myös hyvin henkilöstön ja huoltajien välistä vuorovaikutusta. Opas on jaettu jokaiseen varhaiskasvatuspalveluita käyttävään perheeseen ja sitä on käsitelty huoltajille suunnatuissa tilaisuuksissa. Vastaanotto on ollut innostunutta ja huoltajat ovat olleet kiinnostuneita oppaasta. Opas on myös hyvä varhaiskasvatussuunnitelman avaaja yhteistyökumppaneille. Opas löytyy myös Kangasalan kunnan nettisivuilta ja on siellä huoltajien ja muiden siitä kiinnostuneiden luettavissa. Keväällä 2018 tehtävässä asiakastyytyväisyyskyselyssä näemme, onko tämä opas lisännyt huoltajien tietoisuutta ja osallisuutta. Seuraavaksi on tarkoitus kääntää opas myös englanninkielelle.

Yhteistyön kehittäminen Asuntilan päiväkodin nivelvaiheissa

Kehittämishanke lähti liikkeelle henkilökunnan halusta saada lapsesta enemmän tietoa hoitosuhteen alkaessa, lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa tai esikoulussa. Päiväkotimme tavoitteena on antaa lapsille mahdollisimman turvallinen alku opinpolulle. Koemme, että kasvatusyhteistyötämme tukevat vanhempien ja henkilökunnan tasa-arvoinen vuorovaikutus ja molemminpuolinen kunnioitus sekä luottamuksen rakentaminen heti asiakassuhteen alkumetreiltä alkaen.

Pyysimme hankkeeseen mukaan myös naapuripäiväkodin, josta siirtyy lapsia päiväkodissamme olevaan esikouluun. Yhdessä perustimme suunnitteluryhmän, jossa osallistujia oli molemmista päiväkodeista. Ryhmä kokoontui alkuun kerran kuussa ja näissä tapaamisissa kehitelimme yhdessä toimintatapoja nivelvaiheisiin. Kuviossa 2 havainnollistamme näitä hankkeemme konkreettisia käytäntöjä.



KUVIO 2. Sujuvat siirtymät osana opinpolkua

Kehittämishankkeen aikana huomasimme, että toimiva yhteistyö henkilökunnan, niin oman kuin naapuripäiväkodinkin kanssa, vaatii sitoutumista ja paljon yhteisiä tapaamisia sekä keskusteluja. Onnistuimme kuitenkin luomaan tunteen yhteenkuuluvuudesta ja halun toimintamallin ylläpitämiseen. Saamamme hyvän palautteen pohjalta, niin henkilökunnan, lasten kuin vanhempienkin osalta, päätimme jatkaa näitä toimintatapoja. Muodostamme jatkossa viskareiden ja esikoululaisten kanssa kummiryhmät, jotka tapaavat aina muutamia kertoja toimintakauden aikana. Tapaamalla vanhemmat ennen hoidon aloitusta, pystyimme luomaan tunteen luottamuksesta. Saimme myös paljon ennakkotietoa lapsista. Ensi keväänä tutustumiskaavakkeet olisi vielä parempi lähettää suoraan koteihin, jotta vanhemmat voivat vastata kysymyksiin ajan kanssa.

Vuorovaikutuksellisen keskustelukulttuurin luominen Iidesranta-Järvensivun päiväkodissa

Uusi Vasu loi tarpeen tarkastella päiväkotimme toimintakulttuuria ja kirkastaa pedagogisia perusteluita kasvatustoimillemme. Tavoitteena työskentelylle oli jalkauttaa vasua ja tehdä mahdollisia muutoksia huonosti perustelluille toiminnoille. Pysyvien muutosten aikaansaamiseksi hankkeessa päädyttiin käyttämään osallistavia, keskusteluun houkuttelevia työskentelytapoja. Yhteneväisen arvopohjan päälle olisi hyvä rakentaa.

Keskustelukulttuuria lähdettiin rikastamaan tiimitasolta. Syksyllä 2016 perushoitotilanteita käytiin läpi omissa työtiimeissä ja talon palavereissa koottiin yhteisiä ajatuksia toimintakulttuurista. Vasuprosessin perusteluun paneuduttiin jo kahden talon samaa työvuorokiertoa tekevien kanssa, jolloin keskustelun pohjaksi katsottiin power point-esitys ”Miksi prosessissa?”. Samoja ryhmiä hyödynnettiin pohtiessamme arvopohjaa. Tällöin teimme aikamatkan viiden vuoden päähän, jolloin vasu on jalkautunut toimintaamme. Aikamatkasta tehtiin posterit, jotka antoivat työkaluja matkalle muutokseen. Loppukevästä 2017 asiakasperheille järjestettiin liikunnallinen ulkoilutapahtuma, jossa esiteltiin oppimisen osa-alueita liikunnallisoin keinoin. Näkökulmana oli ”miksi”. Tämä velvoitti perustelemaan toimintaa pedagogisesti.

Kevään arviointipäivään lisättiin pohdintaa uuden vasun jalkautumisesta oman ryhmän toiminnassa. Syksyn 2017 suunnittelupäivän keskiössä oli laaja-alainen oppiminen ja tiimisopimukseen lisättiin postereista nousseet teemat: miten tiimisi huomioi työssä jaksamisen, muutokset kasvattajan roolissa sekä pedagoginen dokumentointi. Olemme kokoontuneet syksyn mittaan ammattikunnittain pohtimaan lapsen vasuprosessia ja pyrkineet vähentämään infokeskeisyyttä talon palavereissa. Varaamalla aikaa keskustelulle, osoitamme arvostuksen sitä kohtaan. Seuraava askel kehittämishankkeessa on kokoontua työvuorotiimeittäin pohtimaan aihetta: ammatilliset keskustelut.

Kehityshankkeen myötä loimme keskustelulle foorumeita ja ne tuntuivat tulevan tarpeeseen. Uuden vasun tuomat haasteet puhututtivat henkilökuntaa ja nyt aiheesta viriäviä ajatuksia päästiin purkamaan tuoreeltaan. Vasupuhe on vähitellen levinnyt arjen keskusteluihin ja vasua on viety käytännön tasolle tiimeissä. Talojen välinen yhteistyö koettiin kiinnostavana ja keskusteluryhmien on toivottu kokoontuvan jatkossakin. Keskustelukulttuuria onnistuttiin herättelemään ja nyt sitä tulee pitää yllä. Henkilökunnalla on tarve pyrkiä yhteiseen käsitykseen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta.

Lähteet

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Brofenbrenner, U. 1979. The ecology of childhood. London: Penguin

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

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

Kangasalan kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaopas huoltajille: Leikkiä, osallisuutta ja yhteistyötä. 2017.

http://www.ejulkaisu.fi/kangasalan_kunta/varhaiskasvatussuunnitelmaopas2017/mobile.html#pid=1

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

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu. Otava.

Nummenmaa, A R. 2011. Keskustelu osaamisena. Teoksessa K. Karila & A R. Nummenmaa. 2011 Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki. WSOYpro Oy.

Penn, H. 2005. Understanding early childhood education. Issues and controversies. Glasgow: Bell & Bain Ltd.

Saarinen P., Ruoppila, I. ja Korkiakangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.

Salminen, J. 2017. Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy. 163-176.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Luettu 18.9.2017)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. (Luettu 18.9.2017)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen

Päivi Aumala, Päivi Halminen, Mari Lätti, Miia Nummila, Miia Nylund, Anne Pulkkinen, Anne Rannikko-Mattila ja Kristiina Siivola

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Tässä artikkelissa kuvataan seitsemää Tampereella, Nokiolla, Loimaalla ja Raumalla sijaitsevien varhaiskasvatussyksiköiden kehittämisprojektia. Projektien tavoitteena oli varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen. Projektit liittyvät Tampereen yliopiston varhaiskasvatussyksiköiden johtajien ja lastentarhanopettajien ”Vasu käytäntöön varhaiskasvatuksen jaetulla johtajuudella” täydennyskoulutukseen. Uudet varhaiskasvatuksen perusteet käynnistivät varhaiskasvatussyksiköissä ammatillisen keskustelun, nykyisten toimintamallien arviointoprosessin ja toimintakulttuurin kehittämisprojektit. Päiväkotien johtajat olivat vastuussa moniammatillisten projektien käynnistämisestä ja toteutuksesta. Johtajuus jakautui yksiköiden johtotiimeille ja lastentarhanopettajille, jotka ovat vastuussa omien kasvattajatiimiensä ja lapsiryhmiensä pedagogiikasta.

Ensimmäiset valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vahvistettiin vuonna 2005. Niissä tuotiin esiin aikuisyhteisön johdonmukainen ja riittävän yhtenäinen toimintakulttuuri kasvattajien yhteisön tärkeänä tunnuspiirteenä (Stakes 2005). Uudet varhaiskasvatuksen perusteet (Opetushallitus 2016) tulivat voimaan 18.10.2016. Ne ovat valtakunnallinen määräys, jonka mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tähänkin asti tehty hienoa työtä, mutta nyt on tullut aika arvioida, kehittää ja yhtenäistää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Vanhojen, perinteisten toimintamallien arviointi on lähtökohta ja edellytys toiminnan kehittämiseksi (Opetushallitus 2016).

Uusissa varhaiskasvatuksen perusteissa toimintakulttuurin merkitys ja osallisuus on nostettu merkittävään asemaan. Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

”Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa.” (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017).

Toimintakulttuuri rakentuu arvoista, periaatteista, työtavoista ja työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta. Henkilöstön osaaminen ja ammatillisuus sekä johtamisen käytänteet vaikuttavat kunkin päivähoitoyksikön toimintakulttuurin kokonaisuuteen. Henkilöstö muokkaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristön ja sopii kasvattajatiimeissä työtavoista (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017).

Päiväkoti on kasvattajien muodostama yhteisö. Anna Raija Nummenmaan (2006, 19) mukaan kaikissa sosiaalisissa yhteisöissä on olemassa tietynlainen kulttuuri. Se ilmenee yhteisön jäsenten toiminnassa ja ajattelussa sekä heidän yhdessä luomissaan tuotteissa. Karila ja Nummenmaa (2011, 111–115) jakavat päiväkodin toimintakulttuurin erilaisiin osakulttuureihin: työkulttuuri, kasvatuskulttuuri, pedagoginen kulttuuri ja suunnittelukulttuuri. Näissä kaikissa osakulttuureissa keskustelukulttuuri muodostaa yhden kulttuurisen osatekijän. Yhteisöjen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää keskustelua arvoista ja oppimiskäsityksestä. Aidosti merkityksellisten ammatillisten keskustelujen edellytyksenä on laadukkaan toteutumisen mahdollistavat rakenteet. Ammatillisten keskustelujen avulla voidaan lisätä varhaiskasvatuksen laatua sekä lasten ja kasvattajien hyvinvointia.

Varhaiskasvatuksen johtaminen

Kehittämistehtävässämme keskeisenä näkökulmana on ollut johtamisen näkökulma. Johtamistoiminnalla on pyritty kehittämään käytänteitä uuden varhaiskasvatussuunnitelman linjausten mukaisiksi ja pyritty tukemaan henkilöstön osaamista ja ammatillista kasvua. Päiväkodin johtaminen on tänä päivänä useassa yksikössä toimivan yksikön ja moniammatillisen työyhteisön johtamista, mikä edellyttää johtamiselta jaettua johtajuutta. Päiväkodin johtaja on vastuussa yksikkönsä laadusta ja pedagogiasta. Hän luo rakenteet ammatilliselle keskustelulle ja ylläpitää hoidon, kasvatuksen ja opetuksen laatua ja kehitystä. Hän on avainasemassa luomassa yksikkönsä toimintakulttuuria (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi ja Siimes 2016).

Yksikön johtaminen vaatii tehtävien ja vastuiden jakamista ja luottamusta jokaisen työntekijän vastuuseen johtaa omaa toimintaansa. Virtanen ja Stenvall (2010, 79–80) näkevät, että jaetun johtajuuden ideassa johtaminen kuuluu sekä esimiehille että alaisille, mikä edellyttää työntekijöiltä aktiivista toimijuutta. Spillanen ja Camburnin (2006) mukaan jaetussa johtamisessa keskeistä on se, että johtamisen kokonaisuuteen kuuluvat myös muut kuin nimellisessä johtamisasemassa olevat nimetyt johtajat. Tällaisina voidaan päiväkotikontekstissa pitää esimerkiksi lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Spillanen mukaan keskeistä johtamisen käytännöissä on vuorovaikutus; johtamisen toteutuminen muotoutuu johtajien, alaisten ja kulloistenkin tilanteiden leikkauspisteessä (Spillane & Campurn 2006, 8–9).

Esimiehen keskeisin tehtävä on luoda organisaatioon vahva toimintakulttuuri, joka ohjaa arjen toimintaa. Toimintakulttuuri voidaan määritellä ihmisten yhdessä luomaksi toimintatavaksi, jonka avulla ihmiset työyhteisössä ohjaavat toimintaansa. Juuti ja Vuorela (2017) tuovat esiin sen, että toimintakulttuurin rakentaminen ei ole pelkästään rationaalinen prosessi vaan

mukana ovat vahvasti myös tunnetasoiset prosessit, mikä tekee toimintakulttuurin muuttamisesta ja kehittamisestä vaativan tehtävän. Keskeisenä asiana työyhteisön kehittämisessä he näkevät sen, että jokainen työyhteisön jäsen osallistuu sen kehittämiseen ja että työntekijöiden omat voimavarat ja potentiaali saadaan käyttöön. Tavoitteena on saada aikaan myönteinen kierre, jossa uudet toimintatavat luovat pohjaa uusien innovaatioiden synnylle.

Asetus lasten päivähoidosta (1973/239, 6§) määrittelee ketkä ovat kelpoisia työskentelemään päiväkodissa ja millaista koulutusta heiltä vaaditaan. Karila ja Kupila (2010, 23–24) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutumista ja luoneet varhaiskasvatuksen yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuneen ammattilaissukupolven käsitteen. Tutkimuksessaan he ovat jaotelleet kolme ammattilaissukupolvea: päivähoidon rakentamisen sukupolvi, päivähoidon laajenemisen sukupolvi ja varhaiskasvatuksen sukupolvi. Päivähoidon rakentamisen sukupolven opistotasoisesta koulutuksesta on edetty varhaiskasvatuksen sukupolven alemman korkeakoulututkinnon tasoiseen koulutukseen. Kunkin sukupolven edustajat ovat kiinnittyneitä oman sukupolvensa kokemuksiin ja ajattelutapoihin. Näiden kaikkien sukupolvien edustajia toimii sekä päiväkodin johtajan, että lastentarhanopettajan tehtävissä. Samalla tavalla voitaneen ajatella myös lastenhoitajan tehtävässä työskentelevien olevan kiinnittyneitä oman koulutustaustansa tai sukupolvensa mukaisiin kokemuksiin ja ajattelutapoihin. Päiväkodissa työskentelevien ammattinimikkeiden (lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja) taustalla on useita eri ammattilaissukupolvia ja lukuisia eri koulutustaustoja. Johtamisen haasteena ja toimintakulttuurin kehittämisen haasteena voidaan nähdä moniammatillisen henkilöstön johtaminen.

Opettajajohtajuus osana muuttuvaa toimintakulttuuria

Varhaiskasvatussuunnitelmatyön eteenpäin vieminen yksikössä ryhmätasolle asettaa haasteita johtajuudelle. Toimintakulttuurin kehittämistyö edellyttää kaikkien osallistumista. Kehittämistöissämme olemme pyrkineet hyödyntämään jaettua pedagogista johtajuutta ja siihen sisältyvää opettajajohtajuutta yksiköissämme. Opettajajohtajuudella viitataan tällöin ensisijaisesti opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja vastuuseen pedagogiikasta omassa lapsiryhmässään ja kasvattajatiimissään (Heikka 2016, 54-55). Danielson (2006, 12) kuvaa opettajajohtajuutta muun muassa sellaisiksi opettajan kyvyiksi ja taidoiksi, joilla on vaikutusta sekä opettajan omassa luokassa, että sen ulkopuolella. Hänen mukaansa opettajajohtajuus ei ole hierarkkista vaan nousee koulun opettajakunnasta ja samalla kunnioittaa vahvasti opettajan ammatillisuutta. Se antaa mahdollisuuden panostaa sisällölliseen kehittämiseen, kuten oppimiseen ja opetusmenetelmien kehittämiseen. Varajohtajan ja apulaisesimiehen tehtävässä toimivilta edellytetään laajempaa opettajajohtajuutta,

tällöin opettaja osallistuu sekä johtajuuden että pedagogiikan kehittämiseen koko yksikössä (Heikka 2016,55).

Lasten osallisuus toimintakulttuurin lähtökohtana

Uudet varhaiskasvatuksen perusteet nostavat lapsen osallisuuden keskeiseen asemaan. Lapsilla on oikeus tulla kuulluiksi ja osallistua omaan elämäänsä vaikuttaviin asioihin. Lapsia kuunnellaan ja heidät otetaan mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa. Moniammatillisen henkilöstön tehtävänä on varmistaa, että jokainen lapsi tulee kuulluksi.

Tämän päivän kasvatuksessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa omaa ymmärrystään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Turja 2017, 39). Uusi varhaiskasvatuslaki (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 580/2015) määrittää toimijuudelle ja osallisuudelle tavoitteita seuraavasti: Varhaiskasvatuksen tavoitteena on ” 9) *varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi--*”. Tämän lisäksi laki edellyttää, että lapsen mielipide on otettava huomioon lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa ja toteutettaessa. Osallisuuden näkökulmaa tarkennetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10, 30). Vasuperusteissa kuten laissakin määritetään, että lapsen mielipide ja toiveet tulee selvittää ja huomioida suunnitelmassa. Henkilöstön vastuulle jätetään selvittää ne keinot, joilla lapsen ja huoltajan näkökulma selvitetään. Vasuperusteissa määritellään, että toimintakulttuurin tulee edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa, mikä edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen ja rakenteiden tietoista kehittämistä.

Osallisuuden käsitteen määrittely, ja se miten osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa toteutetaan on hyvin monimuotoista. Turja (2017, 45) tuo artikkelissaan esiin Hillin, Proutin ja Tisdallin sekä Piironen näkemyksen osallisuudesta, jossa syvimmillään osallisuuden käsitteellä tarkoitetaan sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluiksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisössään suunnitteluun ja päätöksentekoon ja ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta. Kapeimmillaan osallisuutena pidetään yksittäisten mielihalujen kuulemista ja toteuttamista. Turja (mt. 48–50) on luonut mallin lasten osallisuudesta. Tässä mallissa keskeisiä ovat kieleen ja kommunikaatioon, tiedonsaantiin ja materiaalsiin resursseihin liittyvät ehdot sekä luottamus itseen ja muihin. Kehittämistehtävämme näkökulmasta keskeisiksi nousevat kieli ja kommunikaatio (vuorovaikutus) sekä luottamus. Toimintakulttuurin kehittämisessä olennaista on,

että vuorovaikutus ja kommunikaatio toimivat, jotta pystytään osallistumaan keskusteluihin. Yhtä olennaista on myös se, että kasvattajalla on luottamus sekä lapsen toimijana että omaan kompetenssiin toimia tilanteissa osallisuutta tukevalla tavalla, mikä tarkoittaa joustamista ja luopumista omista ennakkosuunnitelmista ja toiminnan suunnittelemista ja toteuttamista yhdessä lasten kanssa.

Toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama virallinen määräys. Sen mukaisesti laaditaan niin paikalliset kuin lasten varhaiskasvatussuunnitelmat sekä toteutetaan varhaiskasvatusta. Valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset osallistuvien lasten kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä on varhaiskasvatuksen järjestämisen, toteuttamisen ja kehittämisen tukeminen sekä ohjaaminen. Perusteiden tehtävä on lisäksi edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. (Opetushallitus 2016, 5.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2016) ja varhaiskasvatukseen (2015) on kirjattu velvoite toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä varhaiskasvatuksessa. Toiminnan arvioinnin tarkoituksena on varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen tukeminen sekä varhaiskasvatuksen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa varhaiskasvatusta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arvioinnin tehtävä on varhaiskasvatuksen laadun edistäminen, toiminnan vahvuuksien sekä kehittämistarpeiden tunnistaminen ja toiminnan kehittäminen. (Opetushallitus 2016, 59.)

Varhaiskasvatuksessa arviointi on totuttu liittämään lapsen taitojen edistymiseen ja kasvattajan ohjaaman toiminnan onnistumiseen. Arvioinnin tulisi kohdistua lapsille tarjottuun toimintaan, joka pohjaa pitkän aikavälin systemaattiseen, säännölliseen ja monipuoliseen havainnointitietoon. (Gyekye & Nikkilä 2013, 34, 36.) Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin keskeisin päämäärä on pyrkimys kasvatustoiminnan kehittämiseen ja laadukkaan toiminnan ylläpitämiseen, laadunhallintaan (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 177–178.).

Laadun arviointi on laadukkaan varhaiskasvatuksen *kehittämisen perusta*. Arviointitiedon avulla analysoidaan sekä vahvuudet että heikkoudet, rakennetaan kehittämistyö vahvuuksien perustalle ja kannustetaan niin yksilöä kuin yhteisöä entistä parempiin suorituksiin kehittämiskohteiden osalta. (Hujala & Fonsén 2011, 312; Hujala ym. 1998, 176; Sheridan 2006, 7–9; Sheridan & Schuster 2001, 109–110.) Heikan, Hujalan ja Turjan mukaan (2009, 66–67) arviointi on

osa pedagogista prosessia, jossa havainnoinnin kautta saadun tiedon avulla suunnitellaan toimintaa. Arvioinnin yksi tärkeä tehtävä on päivähoitokasvatuksen *näkyväksi* ja avoimeksi tekeminen yleiselle keskustelulle. Laadunarvioinnin ja yhteisen keskustelun kautta *yhteisten päämäärien* selkiytyminen yleisten linjausten ja paikallisen tason välillä vahvistuu. (Hujala & Fonsén 2011, 312; Hujala ym. 1998, 176.)

Toimintakulttuurin kehittäminen varhaiskasvatyüksiköissä

Kirjoittajaryhmämme jokainen jäsen on toteuttanut kehittämistehtävänsä oman yksikkönsä tarpeiden mukaisesti. Kehittäminen on käynnistynyt johtajien aloitteesta ja pitkäkestoisissa projekteissa on ollut mukana koko henkilöstö. Tässä julkaisussa kuvaamamme kuusi casea liittyvät uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöön ottoon, olevassa olevan toimintakulttuurin arviointiin sekä yhtenäisen toimintakulttuurin luomiseen, lasten osallisuuteen ja leikkiin.

Toimintakulttuurin yhtenäistäminen

Kahdessa suuressa, usean päiväkodin muodostamassa varhaiskasvatyüksikössä Tampereella käynnistyi tammikuussa 2017 moniammatillinen vasuprosessi, jonka tavoitteena oli yhtenäistää yksiköiden toimintakulttuuri uusien vasuperusteiden mukaiseksi. Prosessi käynnistyi toisessa yksikössä koko henkilöstön yhteisellä arvotyöpajalla, toisessa yksikössä aloitettiin suoraan työryhmätyöskentelyllä. Kasvattajat jaettiin moniammatillisiin työryhmiin keskustelemaan eri teemoista. Ryhmien puheenjohtajina toisessa yksikössä toimivat johtotiimin jäsenet (päiväkodinjohtaja, apulaisesimies/varajohtaja, vastaavat lastentarhanopettajat) ja varhaiskasvatyüksiköiden erityisopettaja. Toisessa yksikössä kokoontumisen alustajana oli myös yksikön lastentarhanopettaja.

Moniammatilliset työryhmät kokoontuivat kevään aikana iltapäiväkoulutuksiin, joiden teemoina oli muun muassa oppimiskäsitys, oppimisympäristö ja osallisuus. Lastentarhanopettajilla ja toisessa yksikössä kokoontumiseen osallistujilla oli kuhunkin teemaan liittyvä ennakkotehtävä. Moniammatillinen keskustelu sitoutti koko työyhteisön kehittämään toimintakulttuuria ja antoi kaikille työntekijöille saman verran vasukoulutusta kevään aikana. Kehittämisprojekti jatkuu edelleen iltapäiväkoulutusten muodossa.

Pedagoginen keskustelu

Tämän pirkanmaalaisen varhaiskasvatusyksikön kokonaisuuteen kuului kaksi päiväkotia ja koululla toimivat esiopetusryhmät. Kevään Vasu-projekti rajattiin koskemaan varhaiskasvatusyksiköitä ja esiopetusryhmien henkilökunnalla oli mahdollisuus osallistua niin halutessaan. Tässä kokonaisuudessa lapsiryhmiä oli 8 ja opetus- ja kasvatushenkilökuntaa avustajineen n. 30. Projektin tavoitteena oli, että jokainen henkilöstön jäsen sisäistää Vasun periaatteet ja käy aktiivista keskustelua pedagogiikasta sekä kehittää omaa ammatillisuuttaan. Tarkoituksena oli lisätä ammatillista ja pedagogista keskustelua ja vähentää vasun perusteiden tuomaa muutosahdistusta ja pelkoa oman ammatillisen osaamisen riittämisestä.

Tämä prosessi aloitettiin tammikuussa yhteisellä Kick-off- päivällä, jossa pureuduttiin varhaiskasvatuslain kymmeneen tavoitteeseen sekä arvoihin Learning cafe -menetelmällä. Kevään aikana jokainen työntekijä osallistui kolmeen erilaiseen moniammatilliseen vasu-pajaan, joiden aiheet nousivat aiempien keskusteluiden pohjalta ja painottuivat osallisuuteen, havainnointiin (tästä meillä oli myös vasu-agentin pitämä koulutusilta) sekä pedagogiseen dokumentointiin. Keskustelut olivat ajoittain vilkkaita, kunhan väki pääsi vauhtiin. Kaikissa pajoissa oli tarkoitus saada esiin konkreettisia asioita ja tuoda näkyväksi sitä vasun mukaista hyvää, jota meillä jo tehdään. Näiden pajojen lisäksi ammattiryhmittäisissä palavereissa käytiin näitä teemoja sivuavia keskusteluja. Matkan varrella tiimit saivat myös pieniä tehtäviä, esim. oppimisympäristön kuvaaminen ja muokkaaminen.

Prosessin suurin anti oli se, että henkilökunta huomasi tehtävän työn näkyväksi tekemisen sekä ajattelutavan muutoksen merkityksen. Pää on nyt niin sanotusti avattu ja pikkuhiljaa pienin askelin jatkamme tästä eteenpäin ja muovaamme yksikkömme toimintakulttuuria keskustelempaan ja pedagogisempaan suuntaan.

Arvojen ja toimintakulttuurin pohtiminen uuden vasun hengessä

Osana uuden Vasun (Opetushallitus 2016) jalkauttamista oli pedagogisen keskustelukulttuurin luominen. Aloitimme keskustelulla ” Miksi olemme prosessissa?” Koko talon henkilökunta jaettiin ryhmiin työvuorojen mukaan. Kun molemmissa taloissa oli sama työvuorokierto, ryhmät muodostuivat moniammatillisiksi (ammattiryhmiä oli lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja ryhmäavustaja).

Seuraavana pidimme Vasu-illan, jossa samoissa tutuissa ryhmissä kuvittelimme päiväkotimme viiden vuoden päähän. Tavoitteena oli nähdä se Vasun arvopohjaisena päiväkotina, jossa nuo arvot myös näkyvät. Kirjasimme asioita ylös, millainen tuo päiväkotimme tuolloin on?

Seuraavaksi jatkoimme keskustelua; Mitä tekemällä olemme tuohon tavoitteeseen päässeet? Kaksituntisen illan päätteeksi teimme posterin siitä, mitä keinoja meillä on unelman toteuttamiseen. Konkreettiset teot olivat tärkeitä. Niistä syntyi kolme huikeaa mallia toteuttaa unelmamme konkreettisilla teoilla. Jokainen ryhmä esitteli seuraavan viikon aikana iltapäivän tauon aikana toisille ryhmille omat posterinsa. Niissä korostui mm. Miksi kaiken pitää aina muuttua? Ammatillisuus ja hetkeen pysähtyminen. Jokaista esittelyä seurasi yhteinen keskustelu posterista. Keskustelun kautta saimme jokaisesta muutaman noston tärkeimmiksi Vasun mukaisiksi arvoiksemme kohti viiden vuoden päässä häämöttävää unelma päiväkotiamme.

Tulemme käyttämään näitä yhdessä sovittua arvomallia peilataksemme toimintaamme joka tasolla seuraavan viiden vuoden aikana. Arvioinnin paikka on ainakin toimintakauden päätteeksi, missä kohtaa nyt olemme. Tärkeää on, että koko henkilökunnalla oli mahdollisuus osallistua yhteisten arvojen käsittelyyn. Jokaisen ymmärrys uusista haasteista ja niihin vastaamisen tavoista tuli selkeänä mallina kaikille tiedoksi. Yhteinen pedagoginen moniammatillinen keskustelukulttuuri alkoi elää päiväkodissamme ja tavoitteenamme on jatkaa sitä kohti dialogisempaa mallia.

Toteutuneen varhaiskasvatuksen havainnointi ja toiminnan arviointi

Vasu käytäntöön jaetulla johtajuudella 2 -kurssin aikana pohdin kasvattajan toiminnan liittämistä uusiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä erityisesti toteutuneen toiminnan arviointiin. Varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus 2016) antaa uudenlaiset ohjeet toiminnan tavoitteellisuudelle ja toteutuneen toiminnan arviointiin. Ammattikasvattajan toiminta on jo monelta osin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista. Perusajatukseni oli saada kasvattaja huomaamaan nämä jo olemassa olevat yhtäläisyydet oman toiminnan arvioinnin ja havainnoinnin kautta. Omassa yksikössäni arviointi lähti liikkeelle pedagogisten onnistumisten ja häiriötekijöiden havainnoinnin sekä kirjaamisen kautta. Seuraava tehtävä oli havainnoida ja arvioida omaa toimintaa viikon ajan. Arvioinnit ja havainnoinnit tuli kirjata ylös Vasun (Opetushallitus 2016) arvopohjasta laatimaani havainnointitaulukkoon. Esimerkiksi lapsen oikeuksissa on kohta: *'Oikeus tulla ymmärretyksi niillä keinoilla, joita hänellä on'*. Kasvattajan tuli pohtia, miten arvo näkyy kasvattajan toiminnassa. Kirjattuja asioita käsitelimme lisäksi yhteisesti viikkopalaverissa. Tabletilla kuvatut pienet pätkät arjen eri toimintatilanteista olivat myös tukemassa oman toiminnan arviointia.

Toteutuneen toiminnan arviointia jatkettiin Edivan (Parrila & Fonsén 2016) valmiilla 'osallisuuden arviointi' -lomakkeella, jossa kasvattajan tuli pohtia omaa toimintaa mitta-asteikon (1-5) mukaisesti. Omaa toimintaa tuli peilata lomakkeen osallisuutta ilmentäviin väittämiin, kuten

'Lapsilla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa toimintaympäristön (tilat, välineet, materiaalit) suunnitteluun ja arviointiin'. Havainnointia ja arviointia oli tukemassa tiimin yhteiset keskustelut. Kehittämiskohteita nostettiin kevään 2017 mittaan esille kasvattajien ajatusten ja ehdotusten pohjalta. Esimerkiksi leikkitaulun käyttäminen lapsen osallisuuden näkökulmasta nousi yhdeksi kehittämiskohteeksi.

Havainnoinnissa oli haastavaa tulkintojen erilaisuus, joka ilmeni jo onnistumisten ja häiriötekijöiden pohdinnassa. Myös riittävän ajan järjestäminen vasukohdan lukemiseen, havainnoitavan asian sisäistämiseen, havainnointiin sekä yhteiseen keskusteluun muodostui haasteeksi. Havainnointi ja oman toiminnan arviointi nähtiin herättävänä ja vasu-asiakirjaa avaavana tekijänä. Tiimikeskustelut koettiin tärkeinä yhteisen ymmärryksen ja yhtenäisen pedagogiikan toteuttamisen kannalta. Jatkossa oman toiminnan havainnointi ja arviointi liitetään Vasun muihin osa-alueisiin laatimani havainnointitaulukon tukemana. Toteutunutta toimintaa tulee jatkossa kuvata enemmän. Kuvausta käytetään itsearviointin välineenä.

Päivälepoikäytäntö - muuttunut toimintakulttuuri

Pirkanmaalaisessa neliryhmäisessä päiväkodissa lähdettiin miettimään päiväkodin toimintakulttuurin kehittämistä. Kehittämiskohteeksi nostettiin perushoidon pedagogiikka. Lasten osallisuutta ja toimijuutta haluttiin parantaa ja kehittää kaikissa perushoidon tilanteissa, mutta erityisesti päivälepohetkissä. Päivälepo valikoitui erityiseksi kehittämiskohteeksi vanhemmilta saadun kritiikin ja henkilökunnan kokemusten vuoksi.

Vanhemmille ja lapsille kerrottiin, miten päivälepoikäytäntöjä muutetaan ja lisätään vaihtoehtoja. Vanhempien kanssa käytiin keskusteluja, haluavatko he lapsensa nukkuvan vai valvovan lepohetken aikana. Päiväkodin 2-5- vuotiaiden lepohuone jätettiin nukkuville lapsille ja 3-5- vuotiaiden ryhmän lepotila muutettiin Huilaamoksi, missä valvovat lapset tai silloin tällöin nukahtavat lapset saivat rentoutua ja hiljentyä satuhieronnan, rentoutuksen, musiikin, satujen kuuntelun tai You tube –akvaariota katsellen. Huilaamon (n. 30-40min.) ajatus oli tarjota lapsille vuorovaikutteinen lasta rauhoittava lepoetki. Päiväkodin esiopetusryhmällä on oma Huilaamo, mutta päiväkodin pienimmät lepäävät perinteisesti.

Huilaamo kokemuksena on ollut hyvä niin henkilökunnan, lasten kuin heidän vanhempiensakin mielestä. Lapset osallistuvat mielellään toinen toistensa rentouttamiseen. Lapsilla on mahdollisuus siirtyä kumpaan tahansa lepoikäytäntöön, jos he itse niin haluavat tai lapsen unen tarve muuttuu. Aikuinen on herkkä havainnoimaan lapsen tarpeet. Huilaamon pedagogiikkaa kehitetään ja se muuttuu, mikäli lasten tarpeet muuttuvat. Huilaamo takaa, että työskentelemme yli

ryhmärajojen. Työn organisointi ja keskustelu työstä mahdollistaa erilaiset rakenteet työpäivän sisällä; palaverit ja tauot löytävät paikkansa, kuten ennen Huilaamoakin.

Leikki ja oppiminen osana toimintakulttuuria

Rauman kaupungin varhaiskasvatuksessa käynnistettiin 1.8.2016 Opetushallituksen hankerahoituksella ”Leikin Voima” - pedagogiikan ja johtamisen kehittämishanke. Kyseessä on kunnan varhaiskasvatuksen ja yksityisten päiväkotien yhteishanke, jonka tavoitteena on johtajuuden ja henkilöstön pedagogisten valmiuksien vahvistaminen. Hankkeella tuetaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamista kentälle ja työyhteisöjen toimintakulttuurin muutosta. Hankkeessa on kolme osa-aluetta: Leikki varhaiskasvatuksessa, TVT -pilottikokeilu kolmessa päiväkodissa sekä esimieskoulutus johtajille ja varajohtajille.

Leikin voima –hankkeen koko henkilöstölle suunnattu leikkikoulutus järjestettiin maaliskuussa 2017. Leikkikouluttaja Hanne Nyman avasi leikin asemaa uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä sen vaikutuksia toimintakulttuurin muutokseen. Koulutus sai henkilöstöltä myönteisen vastaanoton ja tukea oman yksikön toimintakulttuurin kehittämiseen. Hankkeen myötä yhteistyö Nymanin kanssa jatkui syyskaudella, jolloin hänet palkattiin jalkauttamaan uudenlaista leikkikulttuuria Rauman varhaiskasvatukseen. Henkilöstö osallistui ”Voimaannuttavaan starttiin” ja yksiköiden omaan Leikin voima – kehittämisisiltään. Iltojen myötä on kyseenalaistettu perinteisiä toimintatapoja ja pohdittu leikki- ja oppimisympäristöjen merkitystä. Marraskuussa järjestetään vielä Leikin voima -päätösseminaari. Tämän koulutuskokonaisuuden tuella henkilöstöä kannustetaan arvioimaan toimintatapoja ja toteuttamaan käytännössä pedagogiikkaa, jossa leikki ja oppiminen kulkevat käsi kädessä.

Leikki on nostettu Raumalla keskeiseksi osaksi varhaiskasvatusta. Tämän hankkeen myötä henkilöstö on selvästi innostunut ottamaan varhaiskasvatussuunnitelman käyttöön leikkiä painottaen. Varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamiseen ja pedagogisen johtamisen tukimateriaaliksi esimiehille on koottu ”Esimiehen vasukansio”. Kansiota löytyy varhaiskasvatussuunnitelman ydinkohdat tiivistettyinä, lomakkeita arviointiin ja kehitystyöhön sekä ideoita ryhmä- ja yksilöpohdintoihin. Leikin merkitys keskeisenä osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria syveni kehittämishankkeen myötä.

Lähteet

Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1302.

Asetus lasten päivähoidosta 1973/239. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>. Luettu 05.10.2017.

Danielson, C. 2006 Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice. https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=YriMDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=related:30Q3f5GyNSkJ:scholar.google.com/&ots=NDHQeQhX_2&sig=XuOfEW-v41VTHafk7VTeep5sfrE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Luettu 01.10.2017.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa. Pedatieto Oy.

Heinonen H., Iivonen E., Korhonen M., Lahtinen N., Muuronen K., Semi R. & Siimes U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen, Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Edufin.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.

Karila K. & Alasuutari M. & Hännikäinen M. & Nummenmaa AR & Rausku-Puttonen H.(toim.).2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa.

<https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>. Luettu 30.09.2017

Nummenmaa, AR. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro Oy.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2017:17. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.

Sheridan, S. 2006. Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool: A Model of Competence Development. *Early Childhood Development and Care* 166 (1), 7–27.

Sheridan, S. & Schuster, K-M. 2001. Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education* 16 (1), 109–124.

Spillane, J.P.& Diamond, J.B.(ed.). 2007. *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.

Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.

Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017.

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. toim. 2017. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus.

Varhaiskasvatustililaki. 36/1973, 580/2015.Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> . Luettu 01.10.2017.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003

Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. *Julkinen johtaminen*. Helsinki: Tietosanoma.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja osallisuus

Pia Elokannas, Miia Heino, Anette Lehtonen, Pilvi Malinen, Hannariina Tamminen, Pirkko Åkerlind ja Raisa Vuokola

Tässä tekstissä käsittelemme varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja osallisuuden käsitteitä sekä konkretisoimme niitä eri tilanteisiin liittyvissä case-kuvauksissa. Case-kuvauksissa avataan osallisuuden ja pedagogiikan kehittämistä eri näkökulmista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näkökulmina ovat lapsen, vanhemman ja henkilöstön osallisuuden kehittäminen.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka murroksessa

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muotoutuu eri aikoina varhaiskasvatukselle määriteltyjen tehtävien mukaan. Pedagogiikkaan vaikuttavat eri aikakausina vallitsevat tulkinnat ja käsitykset lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. (Karila 2013, 9.) Elämme varhaiskasvatuksen näkökulmasta murrosta. Vuonna 2015 voimaan astuneessa laissa on säädetty lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Lapsen etu määrittää varhaiskasvatuksen järjestämistä, suunnittelua ja toteuttamista. Lakiin on kirjattu kymmenen tavoitetta, joista useammassa on yhtymäkohtia osallisuuteen. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 580/2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015) on asettanut vision viidelle teemakokonaisuudelle julkaisussaan Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Yhtenä teemakokonaisuutena on pedagogiikka ja sen visiona on varhaiskasvatustoiminnan perustuminen vahvaan, tietoiseen, suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen pedagogiikkaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) (vasu) ohjaavat kuntia lähentymään visiota. Tämän hetken pedagogiikka korostaa lapsilähtöisyyttä ja lapselle ominaisten toimintatapojen kokonaisvaltaista huomioimista sekä moninaisuuden ja lasten mielenkiinnon kohteiden huomioimista toiminnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee arvioida ja kehittää työtapojaan ja pedagogisia käytäntöjään näiden suuntaviivojen mukaisesti (Karila 2016). Vuorovaikutuksen laatu on pedagogisesti merkittävä varhaiskasvatuksen laatutekijä. Osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemus kuuluvat hyvään pedagogiikkaan tarjoten perustan oppimiskokemuksille (Karila 2016,27). Seuraavaksi pureudumme hieman syvemmälle osallisuuden erilaisiin tulkintoihin.

Osallisuus keskeisenä arvona varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) korostavat lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa, että lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Lapsen vanhemmille ja muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lapsille ja heidän vanhemmilleen tai muille huoltajille on toimintayksikössä järjestettävä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. (Varhaiskasvatustilasto 2015; Opetushallitus 2016.)

Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman peruste-asiakirjassa (Opetushallitus 2016) lapsen osallisuus ja mielipiteiden huomiointi kulkevat keskeisenä arvona läpi koko asiakirjan. Myös lapsen aiemmat kokemukset ja kiinnostuksenkohteet tulee huomioida varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on selkeä yhtäläisyys Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2003, 71–73) käsitykseen osallisuudesta. Heidän mukaansa osallisuuden kokemukseen vaikuttavat kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tunne ja kokemus siitä, että lasta kiinnostavat asiat on otettu huomioon. He nostavat esiin myös kohtaamisen merkityksen osallisuuden toteutumisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman arvoperusta rakentuu sensitiiviselle ja kunnioittavalle kohtaamiselle ja tämä näyttäytyy vahvasti perusteiden kirjauksissa. Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003) toteavat lasten osallisuudessa olevan kyse erityisesti aikuisten kyvystä tulkita lasten tavoitteita ja odotuksia. Tämä edellyttää lasten aloitteiden, näkemysten ja mielipiteiden arvostamista ja osallisuutta edistävien toimintatapojen ja rakenteiden tietoista kehittämistä.

Monet eri tutkijat ovat määritelleet osallisuutta ja laatineet siitä malleja, joiden avulla voidaan lisätä tai arvioida osallisuuden toteutumista. Osallisuuden toteutumiseksi keskeistä on kokemus omasta osallisuudesta ja tunne vaikuttamismahdollisuuksistaan. (Virkki 2015, 9.) Osallisuus on lapsen oma henkilökohtainen kokemus siitä, että hänen omat kykynsä riittävät ja hänellä on ryhmässä tärkeä ja merkityksellinen rooli. Lapsi kokee, että hän saa ryhmässä vastuuta ja valtaa. Osallisuuden toteutuessa lapsilla on aidosta aktiivinen rooli arjen ja toiminnan rakentamisessa ja kehittämisessä. Shierin (2001, 116) osallisuuden tasomallin ajatuksena on lisätä lasten osallisuutta eri organisaatioissa eikä mallia ole tarkoitettu orjallisesti noudatettavaksi tarkistuslistaksi. (Virkki, 2015, 9). Baen (2009) mukaan vuorovaikutussuhteet, luottamus ja kunnioitus määrittävät osallisuuden toteutumista. Hänen tutkimuksensa mukaan lasten itsensä kokema osallisuus on suurinta leikissä, jossa he voivat ilmaista itseään ja päättää asioista.

Uuden Vasun yhtenä tavoitteena on vahvistaa vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksen toiminnassa. Varhaiskasvatuslaki edellyttää, että huoltajilla on mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin säännöllisesti. Osallisuus lisää luottamusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä turvallisuuden ja välittämisen tunnetta. Vanhempien osallisuutta voidaan vahvistaa useilla yksinkertaisilla keinoilla. Vanhemmille olisi hyvä järjestää nykyistä enemmän vertaisryhmiä ja muita ryhmämuotoisia toimintoja. Vanhempien osallisuus tukee perheiden arkea ja vanhempana selviytymistä, joten osallisuutta vahvistamalla on mahdollisuus tukea koko perheen hyvinvointia. (Vuorenmaa 2016.)

Toimijuus, osallistuminen ja osallistaminen

Varhaiskasvatustieteen taustalla vaikuttavat useat tieteenalat. Käsitteet lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Toimijuus ja osallisuus käsitteinä ovat peräisin sosiologiasta ja käsitteinä siirtyneet varhaiskasvatukseen (Virkki 2015, 3-4). Varhaiskasvatusikäinen lapsi tarvitsee valintojen ja ratkaisujen tekemiseksi aikuisen tukea ja tätä kautta toimijuus kytkeytyy osallisuuteen (Virkki 2015, 8). Tässä luvussa tarkastelemme toimijuuden, osallistumisen ja osallistamisen käsitteitä.

Lasten toimijuuteen varhaiskasvatuksessa vaikuttavat lasten yksilölliset kyvyt, aikuisten käsitykset lapsen kykeneväisyydestä toimintaan, ajatteluun ja vaikuttamiseen. Toimijuudessa on kyse tietoisesta ja tavoitteellisesta vallankäytöstä, yksilö vaikuttaa tietoisesti ympäristöönsä ja oppimiseensa. Toimijuuteen liittyvät aloitteellisuus, taito avun pyytämiseen, ideoiden ja ajatusten esittäminen, vapaaehtoisuus sekä vastuullisuus. Varhaiskasvatuksessa tulee kuitenkin huomioida lapsen kypsyys suhteessa vallankäyttöön ja nähdä lapsen toimijuus kehkeytyvänä ymmärryksen ja merkitysyhteyksien lisääntymisen myötä. Oppimisympäristön ja varhaiskasvatuksessa vallitsevan toimintakulttuurin merkitys toimintamahdollisuuksien luomisessa lapselle on merkittävä. Ne voivat rajoittaa tai mahdollistaa toimijuutta ja niitä tulee arvioida säännöllisesti. Myös aikuisen vuorovaikutustavalla on suuri merkitys lapsen toimijuuden rakentumisessa. (Virkki 2015, 5-7.)

Osallistuminen toteutuu silloin, kun lapsi on aktiivisesti mukana ryhmän ja yhteisön toiminnassa. Osallistuminen näyttäytyy leikissä tai ohjatussa toiminnassa mukana olemisena ja aktiivisen toimijan roolissa. Tärkeintä osallistumisessa on avoimuus, aito vuoropuhelu sekä lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen. (Koskinen 2007, 136.) Osallistaminen on toimintaa, jossa lasta tuetaan ja kannustetaan osallistumaan päätöksentekoon. Tarve osallistua on syntynyt muualla kuin lapsen mielessä. Lapselle voidaan tarjota mahdollisuus äänestää esim. retkikohteesta. (Koskinen 2007, 136.)

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa lasta oma-aloitteisuuteen. Henkilöstön tehtävänä on huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Lasten itseluottamus kasvaa ja käsitys itsestä kehittyy osallistumisen ja vaikuttamisen myötä. (Opetushallitus 2016.)

Seuraavaksi kuvaamme varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja osallisuuteen liittyviä kehittämishankkeita. Hankkeiden teemoina ovat lapsen osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmassaan, vanhempien osallisuus, pedagogisen keskustelun kehittäminen työyhteisössä ja henkilöstön osallisuus vuorohoidossa.

Kehittämishankkeiden kuvaukset

Case: Lapsen osallisuus omassa varhaiskasvatussuunnitelmassaan

Tarve lapsen vasu-keskustelun käytäntöjen uudistamiselle on Hämeenkyrön kunnassa noussut varhaiskasvatuksen henkilöstöltä ja itänyt ajatuksissa jo pidemmän aikaa. Ilmestyessään syksyllä 2016 valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarjosivat velvoittavuudellaan hyvässä mielessä välttämättömän syyn asian kehittämiseen tarttumiseksi. Kehittämishankettamme ovat ohjanneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) esiteltyt ajatukset lapsen osallisuuden lisäämiseksi. Uuden vasun hengessä käytyjen keskustelujen myötä, aloimme työyhteisössämme pohtia, millaisilla konkreettisilla keinoilla osallisuus toteutuu ja lapsen ääni tulee kuulluksi hänen omassa vasuprosessissaan. Erään 5-vuotiaan lapsen suora kommentti ennen vasu-keskustelun alkua oli varsin pysäyttävä. *“Oikeestaan te voisitte kysyä multakin näistä asioista, koska oikeestaan mä tiän niistä aika hyvin ku mä osaan kertoa ittestäni aika paljon.”* Koska kehittäminen vaatii konkreettisia toimenpiteitä, päätimme aloittaa kokeilun, jossa lapset ovat fyysisesti paikalla ja mukana vasu-keskustelussa. Osalle työntekijöistä ja vanhemmista tämä aiheutti ihmetystä ja vastustusta, koska aikaisemmin keskustelut oli käyty vain aikuisten kesken.

Lapsen mukanaolo vasu-keskustelussa on toteutunut monella eri tavalla lapsen iästä tai luonteesta ja vanhempien toiveesta riippuen. Lapsi on ollut mukana osan aikaa keskustelun aluksi, lopuksi tai koko keskustelun ajan. Välillä keskustelua on käyty ryhmän leikkihuoneen lattialla istuskellen, jolloin lapsi on saanut tutussa ryhmätilassa kulkien esitellä omia lempitouhujaan päiväkodissa. Niiden lasten kohdalla, jotka eivät kommunikoi puhumalla, korostuu havainnoinnin merkitys osallisuuden lisäämiseksi. Kehittämishankkeen aikana onkin alettu kehitellä myös “Mun Vasu” -pedagogisen dokumentoinnin työkalua lapsen osallisuuden lisäämiseksi vasu-prosessissa. Tarkoituksena on saada pedagogisen dokumentoinnin avulla lapsen arki ja siinä tapahtuvat pienet kohtaamiset näkyväksi vasun kirjauksissa ja vasu-keskustelussa.

Koska lapsen vasu on prosessi eikä suinkaan sama asia kuin pelkkä yksi keskustelu, vanhemmille on annettu myös mahdollisuus halutessaan jutella lapseen liittyvistä asioista vain aikuisten kesken. Tästä toiveestaan heitä on pyydetty kertomaan ennen vasu-keskustelua ja sille on varattu sopiva ajankohta erikseen.

Hankkeen aikana saatujen kokemusten perusteella voimme päätellä, että lapsen mukanaolo vasu-keskustelussa on koettu myönteisenä. Lapsen vahvuuksiin ja taitoihin on ollut luontevaa keskittyä lapsen ollessa paikalla. Keskusteluissa vallinnut ilmapiiri on henkilökunnan kokemusten mukaan ollut myös vapautuneempi. Ilman tiukasti keskustelua ohjaavaa lomaketta keskustelussa pohditut asiat ovat olleet aidosti lapsen yksilöllisistä lähtökohdista nousseita. Myös tuen tarpeisiin liittyvistä asioista on puhuttu yhdessä lapsen kanssa ja näin haluttu viedä eteenpäin ajattelutapaa, että lapsen on tärkeä myös itse kuulla ja tietää, millaisia taitoja hänen tällä hetkellä olisi hyvä harjoitella. Lastentarhanopettajat ovat huomanneet myös, että tavoitteiden asettaminen pedagogiselle toiminnalle riittävän konkreettisella tasolla on toteutunut paremmin lapsen läsnä ollessa.

Case: Vanhempien osallisuus

Lempäälän kunnassa tehtiin syksyllä 2016 vanhemmille ja lapsille kyselyt, joissa kysyttiin heidän ajatuksiaan ja toiveitaan koskien mm. osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Pihlajamäen ja Myllykolun päiväkotien vastauksista nousi esille toive saada enemmän tietoa oman lapsen päiväkodin arjesta sekä mahdollisuutta verkostoitua toisten vanhempien kanssa.

Mietimme yhdessä koko henkilökunnan kanssa mahdollisimman matalan kynnyksen tapaa toteuttaa vanhempien toive. Päätimme kokeilla jokaisessa tiimissä kerran kuukaudessa "aamukahveja" joissa vanhemmat kohtaisivat toisiansa ja voisivat keskenään verkostoitua. Samalla he voisivat osallistua oman lapsensa arkeen edes pienen hetken ja "aamukahvit" voisivat toimia myös tiedotuskanavana, jossa me voisimme tuoda vanhemmille tietoa muun muassa uudesta varhaiskasvatuslaista. Vanhemmat toivat aamupalaleipänsä mukanaan ja me tarjoamme heille kahvit, joten toiminnasta ei aiheudu mitään taloudellisia kustannuksia.

Pyrimme itse olemaan päiväkodin johtajan ominaisuudessa mahdollisimman usein paikalla ja samoin varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä perhetyöntekijä vierailivat niissä mahdollisuuksien mukaan. Lapset nauttivat, kun saivat syödä vanhempiensa kanssa yhdessä aamupalaa ja esitellä heille kavereitaan ja heille merkityksellisiä paikkoja päiväkodissa. Siirryin elokuussa päiväkodin johtajaksi kahteen minulle uuteen päiväkotiin. Meillä on tarkoitus ottaa myös siellä sama käytäntö ja tarjota vanhemmille matalan kynnyksen mahdollisuus osallistua oman lapsensa arkeen päiväkodissa sekä

luoda vanhemmille mahdollisuus verkostoitua ja saada toinen toisiltansa vertaistukea arjessa. Myös Pihlajamäen päiväkodissa toimintatapa jatkuu edelleen.

Kehittämishanke ja saamamme palaute on osoittanut, että näinkin yksinkertainen tapa voi lisätä vanhempien osallisuuden tunnetta ja auttaa heitä verkostoitumaan keskenään. Aiomme jatkaa "aamukahveja" edelleenkin. Huoltajien verkostoituminen ja yhteinen toiminta erilaisissa tilaisuuksissa vahvistaa yhteistyötä ja antaa tukea henkilöstön työlle. Luottamuksen rakentaminen näinkin pienellä keinolla rakentaa ja vahvistaa vanhempien osallisuuden tunnetta.

Case: Pedagogisen keskustelun kehittäminen työyhteisössä osallisuuden lisäämiseksi

Pedagogisen keskustelun kehittäminen nousi esille Jokivarren päiväkodissa kehityskeskusteluissa sekä talon toiminnan haasteiden ja onnistumisten kartoituskyselyssä. Uusi vuoropäiväkotikoti oli avattu syyskuun lopussa 2015. Päiväkotikiinteistön tekninen haltuunotto oli vienyt paljon yhteistä keskusteluaikaa. Samalla oli muodostettu uusi iso työyhteisö, johon kuului nyt vanhojen pienten lakkautettujen yksiköiden henkilöstöä tai muista varhaiskasvatustyksyksiköistä siirtyneitä sekä uutta vasta rekrytoitua henkilöstöä. Kaikki oli uutta, paljon oli sovittavia käytännön asioita. Meillä oli aloituksen tueksi yhteistä koulutusta tiimityöstä ja varhaiskasvatuksen arvoperustasta. Kuitenkin uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) sekä kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (kuntavasus) saivat meidät havahtumaan yhteisen pedagogisen keskustelun vähyyteen arjen keskellä. Yhdessä Jokivarren alueen varhaiskasvatuksen alue-esimiehen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa päädyttiin valitsemaan pedagogisen keskustelun työvälineeksi lastentarhanopettajien palaverit kerran kuukaudessa (pedatiimit). Aikaisemmin oli ollut ammattiryhmien palavereja, mutta ei säännöllisesti ja tavoitteellisesti.

Pedatiimeihin on valittu aihe etukäteen, jotta jokainen on voinut omalta osaltaan valmistautua tapaamisiin. Pedatiimien aiheet ovat pääasiassa nousseet kuntavasusta. Joidenkin tapaamisten alku on mennyt koko talon akuuteista käytännön asioista sopimiseen. Isona aiheena keväällä 2017 on ollut Papilio- tunnekasvatusmenetelmän aloittaminen päiväkodissamme.

Kaikki pedatiimeihin osallistuneet lastentarhanopettajat ovat kertoneet kokeneensa tapaamiset erittäin tarpeellisiksi. He ovat tunteneet saavansa vertaistukea, uusia näkökulmia ja oivalluksia omaan työhön sekä käytännön vinkkejä lapsiryhmän arkeen. Erilaisten ihmisten tapa toteuttaa työtä, on herätellyt ja haastanut myös omaa ajattelua. Opettajuuden ja pedagogiikan pohtiminen yhdessä on koettu merkitykselliseksi. Esimiehen näkökulmasta tapaamiset ovat antaneet tukea esimiestyöhön ja tuonut erilaisia näkökulmia käsiteltäviin asioihin. Tuki on ollut myös mahdollisuutta tutustua paremmin työntekijöiden ajatteluun ja heidän työskentelytapoihin.

Säännöllinen keskustelufoorumi on mahdollistanut alkua vahvempaan yhteisöllisyyteen ja sitoutumiseen uudessa työyhteisössä.

Lastentarhanopettajat toivoivat, että tämän toimintakauden pedatiimeissa käsitellään lapsi- ja ryhmävasuja. Teemoiksi ovat nousseet käytännön kokemusten jakaminen lasten osallisuudesta ja erilaisista arjen ratkaisuksista. Sekä lastentarhanopettajat että esimies kaipaavat rohkeaa ja avointa keskustelua opettajuudesta ja pedagogiikasta. Esimiehen näkökulmasta vasun korostama arviointi vaatii opettelua ja keskustelua. Pedatiimeissa on mahdollisuus yhdessä pohtia arvioinnin käyttämistä työn kehittämiseen ja lapsiryhmän toimintatapojen muokkaamiseen. Yhteisenä toiveena kaikilla on pedatiimien jatkuminen sekä moniammatillisten pedatiimien perustaminen. Päiväkodissa pidetyt moniammatilliset tapaamiset uuden vasun käyttöönotossa ovat osoittaneet, että koko työyhteisössä on vahva motivaatio kasvatukselliselle keskustelulle.

Case: Henkilöstön osallisuus vuorohoidossa

Rinteen vuoropäiväkodissa on menossa laaja muutosprosessi monella eri tasolla. Aikaisemmin päivä- ja vuoropuoli ovat olleet hallinnollisesti saman johtajan alaisuudessa, mutta syyskuun 2017 alusta lähtien päiväpuoli siirtyi toisen johtajan alaisuuteen. Tämä on mahdollistanut vuorohoidon pedagogiikan kehittämistä aiempaa paremmin. Päiväkodissa toteutetaan myös työvuorouudistusta, joka on alkuvaiheessa herättänyt paljon vastustusta. Vuorohoidon lapsimäärät ovat kasvussa ja pedagogiikan kehittäminen Vasun velvoittamalle tasolle vaatii uudenlaista arvioinnin ja suunnittelun kulttuuria. Vuorohoidolle ominaista on vaihtelevuus, hektisyys/rauhallisuus, tiedon kulun merkityksen korostaminen ja jaettu asiantuntijuus. Näiden tekijöiden havaitseminen ja arviointi ovat keskeisiä teemoja päiväkotimme toiminnan kehittämisessä.

Osallisuuden teemoja on käsitelty vahvasti vuoden verran, mutta niiden juurtuminen vaatii vielä aikaa. Samalla on ollut havaittavissa, että muutokset ovat aiheuttaneet ehkä jonkinlaista osattomuuden tunnetta sekä epävarmuutta omasta asiantuntijuudesta. Tämän vuoksi lähdimme tänä syksynä työstämään toimintamme perusteita henkilöstön osallisuudesta käsin. Henkilöstö kertoi aktiivisesti, millaista tukea ja mitä välineitä he kokevat tarvitsevansa voidakseen toteuttaa toimintaa Vasun mukaan. Lisäksi syksyn suunnitteluillassa käytettiin henkilöstöä osallistavia menetelmiä, jotta henkilöstön osallisuudelle saataisiin vahva pohja. Työvuorosuunnitteluun osallistettiin kaikki vuorotyötä tekevät.

Henkilöstön palautteen perusteella laadittiin arviointiin ohjaava tiimipalaveripohja, joka otettiin käyttöön kaikissa ryhmissä. Palaveripohjaa arvioidaan loppuvuoden opettajapalaverissa ja sitä kehitetään tarpeen mukaan. Vasukeskustelujen pitäminen vanhempien kanssa on herättänyt

paljon keskustelua ja siihen toivottiin avuksi apukysymyksiä, joiden pohjalta keskustelu etenisi. Apukysymykset laadittiin ja nekin otettiin heti käyttöön.

Päiväkodin suunnitteluillassa käytettiin osallistavana menetelmänä arvostavaa haastattelua. Tässä jokainen työntekijä pääsi kertomaan omista vahvuuksistaan työssään sekä siitä, mikä juuri meidän päiväkodissamme on parasta. Näiden haastattelujen pohjalta henkilöstö laatii ryhmissä vision siitä, millainen päiväkotimme on nyt ja mitä he haluaisivat kehittää jatkossa.

Työyhteisömme vahvuuksia ovat kohtaaminen, yhteisöllisyys, joustavuus ja vahva leikkikulttuuri. Haluamme kehittää henkilöstön omien vahvuuksien esiintuomista sekä asiantuntijuuden jakamista. Haluamme oppia toisiltamme ja lisätä ryhmien välistä yhteistyötä. Näiden ajatusten perusteella toimintaa lähdetään suunnittelemaan siten, että mahdollistetaan henkilöstölle aikoja, jolloin he voivat pitää pieniä koulutuksia omista kiinnostuksenkohteistaan. Ryhmien välistä yhteistyötä ja toisilta oppimista päätettiin lisätä talon sisäisellä benchmarkkauksella. Henkilöstön osallistamisessa tärkein havaintomme oli se, että aito osallisuus ja motivaatio kehittää omaa osaamista heräsi vasta kun henkilöstö lähti pohtimaan omia vahvuuksiaan. Kun henkilöstö kertoi omista vahvuuksistaan ja osaamisestaan myös kehittämiskohteiden esiin tuominen oli helpompaa.

Lähteet

Bae, B.2009. Children`s right to participate – challanges in everyday interaction. European Early Childhood Education Research Journal 17 (3), 391–406.

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9-29.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6.

Koskinen, Sanna 2007. Lähiympäristöön vaikuttavaa ympäristökasvatusta. Teoksessa Gretschel A, Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto. Hakapaino Oy.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Juvenes Print.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S.. Delaktighet som värdering och pedagogik. Pedagogisk Forskning i Sverige, 8 (1-2), 70-84.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Lasten päivähoidosta annetun lain muutos 580/8.5.2015.

Virkki,P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Joensuun yliopisto.

Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampereen yliopisto.

Oppimisympäristöjen kehittäminen lasten osallisuuden näkökulmasta

Anu Kokko, Reetta Kerkola-Ruutiainen ja Minna Volotinen

Johdanto

Tässä tekstissä tarkastellaan lasten osallisuuden mahdollisuuksia fyysisen oppimisympäristön muokkaamisessa. Lisäksi tarkastellaan oppimisympäristön sekä osallisuuden käsitteitä erilaisissa asiakirjoissa ja tutkimuksissa. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristökäsite sisältää varhaiskasvatuksessa muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Vasu 2016). Tässä keskitytään fyysisen oppimisympäristön kehittämiseen ja arviointiin. Fyysistä oppimisympäristöä suunniteltaessa on aina mietittävä pedagoginen peruste asioille. Raittila (2011, 2017) käyttää pedagogisen toimintaympäristön käsitettä kuvaillessaan oppimisympäristöä. Osallisuuden käsitettä pohditaan Turjan ja Vuorisalon (2017) näkökulman mukaan.

Erilaisia oppimisympäristöön ja toimintakulttuuriin liittyviä tutkimuksia on tehty jonkin verran, mm Jyrki Reunamon (2014) johtama päivähoidon arkea ja sen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä kartoittava projektitutkimus. Koulujen oppimisympäristöistä on muutamia tutkimuksia, mutta varhaiskasvatusympäristöstä tehtyjä tutkimuksia ei juuri löydy. Etsittäessä oppimisympäristön kehittämistä lasten osallisuuden näkökulmasta ei tutkimuksia löytynyt.

Julkaisuun lopussa kuvaillaan Tampereen yliopiston lastentarhaopettajien täydennyskoulutuksen oppimistehtävinä Tampereella, Pirkkalassa ja Vesilahdella toteutettuja kehittämishankkeita.

Oppimisympäristö

Raittila käyttää artikkelissaan (2011, 2017) käsitettä varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö tarkastellessaan oppimisympäristöä. Pedagoginen toimintaympäristö ei ole pelkkä neutraali tila. Se on tietoisesti ja tiedostamatta tietynlaiseksi rakennettu ja rakentunut paikka, joka syntyy arjen käytännöissä ja sitä rakentavat kaikki toiminnassa mukana olevat. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) määrittelevät, että oppimisympäristöt ovat aikaan ja paikkaan ankkuroituja ja ympäröivään kulttuuriinsa moninkertaisesti sidoksissa. Tieto- ja viestintäteknologia on osa monipuolista ja lasta osallistavaa oppimisympäristöä. (Vasu 2016) Teknologia on tullut osaksi lasten

toiminta- ja oppimisympäristöä. Se ei kuitenkaan tarkoita vain uusien laitteiden tuomista ryhmään ja niiden käyttöönottoa. Lähtökohtana tulee olla, että teknologia voi tukea oppimista ja laitteiden käytölle pitää aina olla pedagoginen tarve ja tavoite. (Kronqvist & Kumpulainen 2011.)

Perinteinen päiväkotitila käsitetään noin 20 lapsen ja 3 aikuisen ryhmälle suunnitelluksi tilaksi, joissa toimitaan pitkin päivää erilaisissa toiminnoissa. Syöminen, leikkiminen, musiikki, maalaaminen ja piirtäminen tehdään samoissa tiloissa päivän aikana. Nykyään lasten toimintaa järjestetään monin eri tavoin pienemmissä ryhmissä. Erityisesti pienryhmätoiminta on muuttanut toimintakäytäntöjä. Parityöskentely on yksi muoto pienryhmätoiminnasta ja se on muokannut niin fyysistä toimintaympäristöä kuin varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaympäristöön liittyviä periaatteita. (Raittila 2011.)

Varhaiskasvatuslaki (36/1973, 580/2015) määrittelee, että kasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä ja kehitys huomioon ottaen. Lisäksi laissa sanotaan, että toimitilojen ja toimintavälineiden on oltava asianmukaisia ja niissä on huomioitava esteettömyys. Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) perusteiden mukaan oppimisympäristöjä pitää suunnitella ja rakentaa yhdessä lasten kanssa. Ympäristön tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua sekä ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. Oppimisympäristön pitää mahdollistaa myös rauhallinen oleilu ja lepo.

Oppimisympäristöissä voidaan toteuttaa monenlaista pedagogista toimintaa ja ne muuntuvat tarpeen mukaan toimimaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä. Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja kehitetään siten, että lasten kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta voidaan edistää. (Vasu 2016.) Mitä enemmän lapsi keksii ja pystyy löytämään leikkimahdollisuuksia sitä enemmän ympäristö tarjoaa affordansseja eli toiminnan mahdollisuuksia ja sitä monipuolisempi se on leikin kannalta. Sama ympäristö tarjoaa eri lapsille erilaisia affordansseja. (Kronqvist & Kumpulainen 2011.)

Bergin (2017) mukaan kaupunkien tilasuunnitteluohjeissa korostuivat eniten ajatukset turvallisesta, terveellisestä sekä käytännöllisestä päiväkotitilasta. Vähiten huomiota saivat pedagogisuuteen ja esteettisyyteen liittyvät tekijät. Lasten tuottamassa tilapuheessa korostuivat käytännöllisyyteen ja lapsen aktiivisuuteen liittyvät tekijät. Myös turvallisuus kuului lasten puheesta. Suurin osa lasten puheesta liittyi kuitenkin esteettiseen tilaan.

Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Vuonna 2015 päivitettyyn varhaiskasvatuslakiin on kirjattu, että lapselle on taattava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Samoin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) korostetaan lapsen mahdollisuutta olla mukana toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Osallisuuden käsitettä tarkastellaan tässä lasten ja aikuisten yhteistoiminnan näkökulmasta varhaiskasvatuksessa.

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja edellyttää vastavuoroisuutta lasten ja aikuisten välillä. Osallisuuteen sisältyy kaikkien osapuolten mahdollisuus vaikuttaa aidosti omaan ja yhteiseen yhdessäoloon ja toimintaan, mikä edellyttää sekä kuulluksi tulemistä että toisten kuulemistä. Kuulluksi tuleminen onkin osallisuuden keskeinen peruslähtökohta. Lasten aito kuuleminen mahdollistaa sellaisen pedagogisen toiminnan, joka ottaa huomioon lasten yksilölliset lähtökohdat ja ajattelun. Kasvattajina meillä on vastuu lasten toimintaympäristöjen rakentamisesta niin, että ne antavat tilaa lapsille ja heidän toimijuudelleen. Kasvattajalla tulee olla syvälinen ymmärrys lasten oppimisesta ja kehityksestä. Paras lopputulos saavutetaan kun lapset osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen yhdessä aikuisten kanssa.

Oleennaista on lasten osallisuus päätöksentekoon, mahdollisuus olla mukana aina toiminnan suunnittelusta arviointiin asti. Osallisuudessa on kyse myös kasvamisesta demokraattiseen ajattelu- ja toimintatapaan; Monenlaiset, usein keskenään erilaiset kiinnostuksenkohteet, tarpeet, tavoitteet ja näkökulmat edellyttävät yhteisiä neuvotteluita ja sovittelutaitojen harjoittelua. Lasten tulee myös kokea osallisuutensa merkitykselliseksi ja heillä tulee olla mahdollisuus kieltäytyä osallisuudesta niin halutessaan. Osallisuuden edellytyksenä on myös lasten pääsy materiaaliin resursseihin ja vaikuttamaan niiden hankintaan tai käyttötapaan. Toimintamateriaalien tulisi olla lasten ulottuvilla, tilat sekä välineet tuttuja sekä yhteisesti käytettävissä ja saatavilla. Lisäksi osallisuus edellyttää myönteistä, hyväksyvää ja luottamuksellista tunnetilaa, jotta jokainen uskaltaa tulla mukaan toimintaan, esittää ajatuksiaan, ehdotuksiaan ja saa myönteisiä kokemuksia osallisuudesta sekä itsestään toimijana. Kokemukset osallisuudesta herättävät erilaisia tunteita, kuten yhteenkuuluvuutta, hyväksytyksi tulemistä sekä iloa ja ylpeyttä niin omasta kuin ryhmän yhteisestä osaamisesta ja haasteista selviämisestä. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Lasten osallisuus oppimisympäristön muutoksessa Koulukadun päiväkodissa

Koulukadun päiväkotitoiminta toimii vuonna 1904 rakennetussa puutalossa, jossa tilat ovat pienet ja sokkeloiset. Päiväkodissa toimii kolme ryhmää; 0–2 -vuotiaiden, 2–3 -vuotiaiden sekä 4–5 -

vuotiaiden ryhmät. Koulukadun päiväkodin kehittämishankkeena oli oppimisympäristön kehittäminen, jossa lähtökohtana oli lasten osallisuus sekä pitkäkestoisten leikkien mahdollistaminen. Kehittämishankkeen kohteeksi otettiin 2–3 -vuotiaiden sekä 4–5 -vuotiaiden ryhmätilat. Pienimpien lasten ryhmätilat jäivät ennalleen, omaksi tutuksi ja turvalliseksi oppimisympäristökseen. Lapset toimivat oppimisympäristön kehittämishankkeessa yhdessä aikuisten kanssa sekä suunnittelu-, toteutus- että arviointivaiheessa. Turjan ja Vuorisalon (2017) tulkinnan mukaiset edellytykset osallisuuteen toteutuivat kehittämishankkeen kaikissa vaiheissa.

Oppimisympäristön kehittämiseksi sai alkunsa lasten aloitteesta, sillä heistä rauhaa, eikä juuri tilaakaan, kotileikille ollut. Myös rajummille mylläys- ja riehuntaleikeille toivottiin tiloja. Oppimisympäristön kehittämiseen myönnettyillä rahoilla hankittiin huonekaluja ja tarvittavia välineitä sekä koti- ja kauppaleikkiin että mylläyshuoneeseen. Lapset olivat mukana niin hankintojen valinnassa kuin sisustusvaiheessakin.

Kehittämistyössä edettiin Kotterin Kahdeksan askelta muutokseen -mallin mukaisesti (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2016). Malli auttoi työyhteisöä etenemään kohti yhteistä päämäärää ja suhtautumaan rakentavasti osin haasteelliseltakin tuntuneeseen muutokseen. Kaiken aikaa käytiin avointa keskustelua ja pidettiin henkeä yllä työyhteisössä, kaikilla on yhteinen päämäärä. Oli myös lupa ”erehtyä” ja koittaa taas uudestaan jollain toisella tapaa.

Päiväkodin alakerrassa ollut palaverihuone muutettiin mylläyshuoneeksi. Kotileikki-tilan löytyminen oli haasteellisempaa. Lopulta toinen ryhmien ruokahuoneista päätettiin muuttaa koti- ja kauppaleikkihuoneeksi ja porrastaa ruokailut toiseen, jäljelle jäävään ruokahuoneeseen. Ruokailujen porrastus aiheutti muutoksia toimintakulttuuriin, ennen kaikkea aikuisille. Ulkoilut oli jo aiemmin porrastettu, joten porrastaminen toimintatapana oli tuttua. Toisen ruokatilan muutos koti- ja kauppaleikkihuoneeksi vapautti muihin ryhmätiloihin lisää tilaa, Leikkipaikkojen uudelleensijoittelu mahdollisti paitsi enemmän leikkirauhaa sekä -tilaa myös pitkäkestoisen leikin, koska tavaroita ei tarvinnut enää siirtää pois toisten leikkien tieltä. Lisäksi porrastetut aamu- ja välipalat lisäsivät joustoa ”aikatauluihin”, aamuisin perheille aikaa saapua puurolle ja iltapäivällä lapsille nousta omaan tahtiinsa välipalalle.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti lapset toimivat kehittämishankkeessa yhdessä aikuisten kanssa niin suunnittelu-, toteutus- kuin arviointivaiheessakin. Oppimisympäristön kehittäminen on Koulukadun päiväkodissa jatkuvaa, tiloja muovataan ja kehitetään jatkuvasti. Aikuiset kuuntelevat lasten toiveita ja vastaavat lasten kulloisillekin tarpeille ja toiveille. Lapset ovat kaiken aikaa mukana niin ideoinnissa, päätöksenteossa, suunnitelmien toteutuksessa kuin tilojen arvioinnissakin.

Lasten osallisuus oppimisympäristön muokkaamisessa Pirkkalan vuorohoidossa

Kehittämishankkeen ympäristönä oli vuorohoitoryhmä Pereen päiväkodissa Pirkkalassa. Lapsia ryhmässä oli hankkeen aikana enimmillään 56 ja henkilökuntaa 14. Kehittämishankkeeseen oppimisympäristön muokkaamisesta lasten osallisuus ja uusi vasu huomioiden päädyttiin, koska henkilökunta oli tyytymätön työskentelyolosuhteisiin eivätkä tilat vastanneet koko ajan kasvavan lapsimäärään tarpeita ryhmässä. Toiveena oli monikäyttöiset ja lasten tarpeisiin vastaava tilankäyttö, jossa tavaroiden ja lelujen jatkuva siirtely vähenee ja tila innostaisi toimintaan. Tavoitteena oli lasten osallisuus. Hankkeessa keskityttiin fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseen.

Vaikka kaikki kaipasivat muutosta ja olivat ajatusten takana, asiat eivät suju niin helposti kun kyseessä on 14 ihmisen tiimi. Oman roolin löytyminen prosessissa ei ollut aina helppoa. Yhteentörmäyksiä tuli, aina ei ymmärretty toisen näkökulmaa, vasua tulkittiin omista lähtökohdista eikä aina löydetty sen keskeistä viestiä saati ajateltu lapsen osallisuudesta samalla tavalla. Tärkeää olisi tällaisessa tilanteessa, että kaikilla on yhteinen tulkinta vasusta ja yhteinen ymmärrys lasten osallisuudesta, tähän on viitannut myös J.P. Kotter (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2016). Erehtyminen on toki sallittua ja niiden purkamisella ja arvioinnilla vain saadaan kehitystä aikaiseksi. Alkuun päästiin hyvin, mutta sitten olosuhteet olivat sellaiset, että keväällä 2017 hanke keskeytettiin ja keskityttiin vain selviämään suurten lapsiryhmien keskellä. Syksyllä 2017 kehittämishanketta taas jatkettiin, rakentamalla uutta vanhojen kokeilujen pohjalle.

Ensin suunnaksi otettiin tyhjistä täydeksi. Tammikuun alussa tilat riisuttiin melko paljaksi leluista ja muusta tavarasta. Yhdessä mietittiin mitä tehdään ja missä, keskusteltiin, kirjattiin ideoita, leikattiin *kuvia lehdistä, luettiin kirjoja ja piirrettiin toimintaa ympäristöön. Vähitellen tilaa alettiin täyttää*. Lapset halusivat paljon tilaa liikkumiselle, joten päädyttiin säilyttämään iso osa leluista varastossa, josta ne haettiin leikkiin ja palautettiin takaisin. Lasten ääni kuului, aikuiset herkistyivät kuulemaan lapsia ja heidän ideoita toteutettiin yhdessä. Hankkeen tavoite oli toteutumassa melko hyvin.

Syksyllä 2017 ryhmien lapsimäärät on palautettu järkevälle tasolle ja hanke jatkuu ja on levinnyt myös koko taloon. Tiloja mietitään ja pohditaan koko talon näkökulmasta tavoitteena koko talon tehokkaampi hyödyntäminen. Kehittämistyö on jatkuva prosessi.

Toimintaympäristön kehittäminen Arviointiympyrän avulla Satumetsän päiväkodissa

Tässä kehittämisprojektissa keskityttiin pääsääntöisesti fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseen, mutta se vaikuttaa oleellisesti myös kaikkiin muihin oppimisympäristön osaluoihin sekä toimintakulttuuriin. Koska Vesilahdella on siirrytty parityöskentelymalliin, koettiin että perinteiset kahden ryhmän tarpeisiin suunnitellut tilat eivät toimineet kunnolla. Päiväkodissa toimii

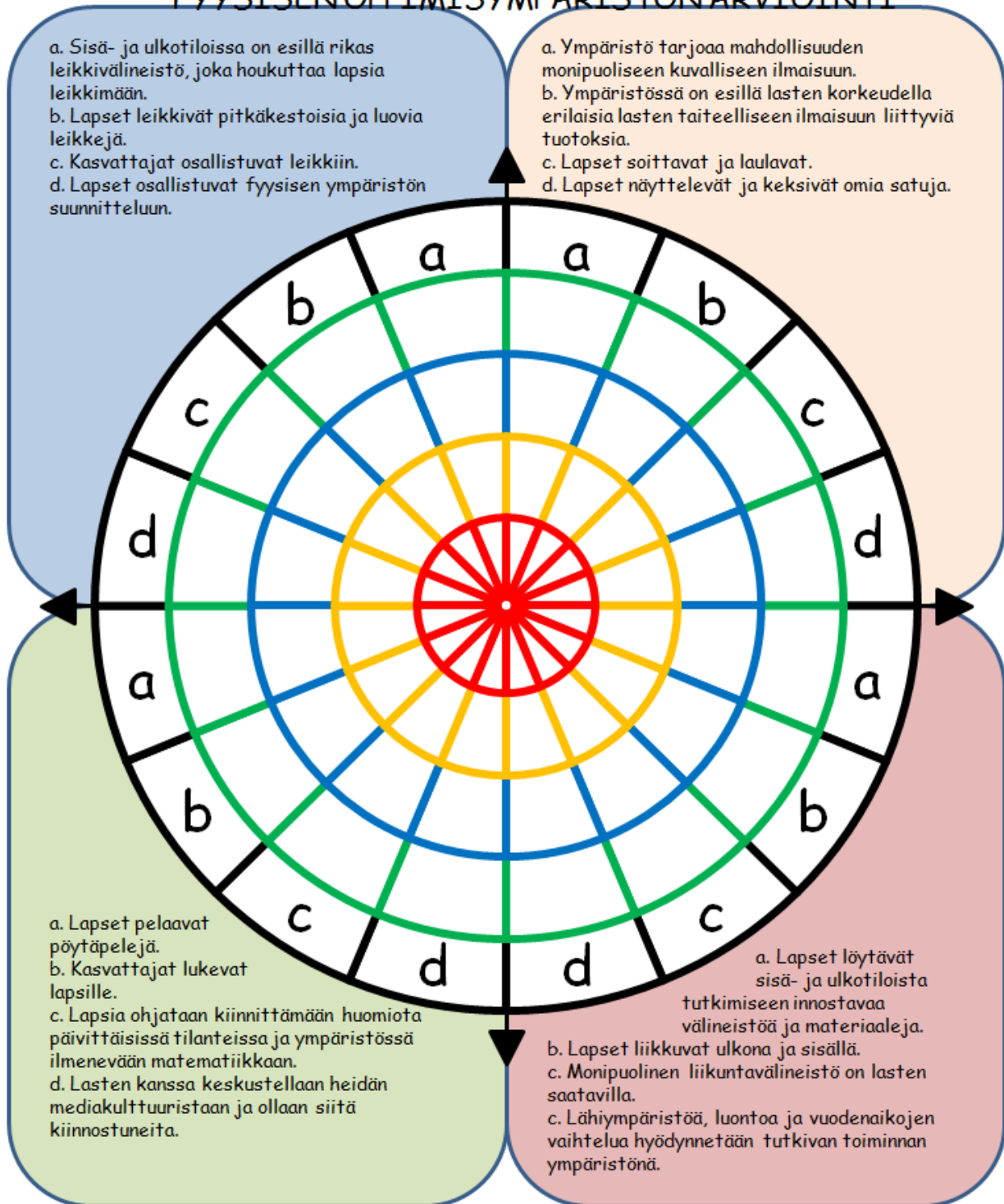
nyt kolme ryhmää, jotka on jaettu iän mukaan (4-5v, 3-4v ja alle 3v). Kun lapsilta kysyttiin päiväkodin tiloista, yksi vastaus oli, että ”päiväkodissa tulee olla kaunista”. Lasten toimintaympäristö tulisi jo suunnitteluvaiheessa tehdä joustavaksi, jotta se olisi helposti muokattavissa kulloisenkin lapsiryhmän tarpeen mukaan (Berg 2017).

Arviointi on yksi lähtökohta toiminnan ja tilojen kehittämiseksi. Arviointiympyrä on konkreettinen väline arvioitaessa kuinka usein kasvattajatiimi mahdollistaa arvioinnin kohteena olevan asian. Alkuperäisen arviointiympyrän näkökulmana on kielen ja vuorovaikutuksen kehittyminen siten, että lapsen oma toimijuus, osallisuus, ajattelu ja ilmaisu mahdollistuvat lapselle ominaisissa tavoissa toimia (Gyekye & Nikkilä 2013). Vesilahdella muokattiin arviointiympyrän arviointia koskevia kohtia mm. Edivan leikin ja varhaiskasvatusympäristön arviointilomakkeissa mainittujen kriteereiden mukaan (Parrila & Fonsén 2016).

Oppimisympäristön kehittäminen alkoi vuoden 2017 alusta arvioimalla ympäristöä arviointiympyrän kriteereiden mukaisesti. Ajatuksena oli, että havainnoinnin ja arvioinnin kautta henkilökunnalle ilmenee juuri ne kohdat, jotka vaativat erityistä huomiota. Projekti jatkui toimintavälineiden inventaariolla ja luetteloinnilla. Lapset otettiin mukaan valitsemaan uusia leluja. Kunnan omaan arviointiympyrään (liite 1) koottiin viiteen oppimisen alueeseen liittyviä kysymyksiä. Uusi oppimisympäristön arviointi tehtiin maaliskuussa. Arviointiympyrä on otettu käyttöön Vesilahden kunnassa osana pedagogisen oppimisympäristön arviointia.

Liite 1. Arviointiympyrä: Fyysisen toimintaympäristön arviointi Vesilahden kunnassa

FYYSISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN ARVIOINTI



Kuinka usein kasvattaja MAHDOLLISTAA tämän toiminnan?
 Arviointiasteikko: päivittäin, viikoittain, kuukausittain, harvemmin

Muokattu Gyekye & Nikkilän 2015 Arviointiympyrää - Vesilahden varhaiskasvatus / Salla Paasovaara-Pösö

Lähteet:

Berg A. 2017. Lastenko Tiloja? Päiväkotien tilasuunnittelun lähtökohtien yhteys tilasuunnittelussa korostuviin tekijöihin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2016. Kahdeksan askelta muutokseen. Lähde: Kotter, J.P. (1996). Muutos vaatii johtajuutta. Luentomoniste 31.10.2016.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa. Pedatieto Oy.

Kronqvist E-L. & Kumpulainen K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print

Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Juva: PS-kustannus.

Raittila R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–94.

Raittila R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 283–292.

Reunamo J. 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Juva: PS-kustannus.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.

Varhaiskasvatustilaki 33/1973. Lasten päivähoitolaista annettu lain muutos 580/8.5.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 17.9.2017

Toimintasuunnitelman arviointi

Heidi Kankaanpää, Marika Kulo, Tuula Meriläinen, Terhi Niemenmaa ja Nina Toivonen

Johdanto

Tämän tekstin tarkoituksena on taustoittaa työryhmän kehittämää toimintasuunnitelman arviointiin liittyvää lomaketta kaupunkimme varhaiskasvatuksen käyttöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa annetaan varhaiskasvatuksen järjestäjälle tehtäväksi seurata ja arvioida säännöllisesti varhaiskasvatussuunnitelmia ja niiden toteutumista eri toimintamuodoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 60). Opiskeluun liittyvänä tehtävänä ryhmämme laati keväällä 2017 kaupunkimme uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvän toimintasuunnitelman, jonka jatkotehtäväksi arviointilomake liittyi. Toimintasuunnitelman tarkoituksena on seurata varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista eri yksiköissä ja arviointilomakkeen avulla yksiköt voivat itse seurata ja arvioida omaa toimintaansa. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma suuntaa varhaiskasvatuksen arviointia entistä enemmän kehittävän arvioinnin periaatteisiin, joita avaamme tässä artikkelissa tarkemmin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat, että arvioinnin on oltava oma-aloitteista, suunnitelmallista ja säännöllistä. Toisaalta perusteissa todetaan, että arvioinnin avulla kehitetään toimintaa ja toiminnan laatua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 60.) Kasvatusalalla on perinteisesti arvioitu toimintaa ja hankkeita prosessin lopuksi toteamalla, että saavutettiin ennalta asetetut tavoitteet. Toiminnan arviointi on ollut ns. toteavaa arviointia. Toteavan arvioinnin ongelmana on ollut, että tuloksia ei ole pystytty hyödyntämään tarpeeksi. Hanke tai toiminta on jo loppunut kun arvioinnin avulla on päästy tekemään johtopäätöksiä ja jatkosuunnitelmia tulevaan. (Atjonen, 2015, 20-22.)

Artikkelissa kuvaamme kolmea eri esimerkkiä siitä, kuinka toimintasuunnitelmaa on jalkautettu päivähoidon eri yksiköissä. Esimerkeissä sovelletaan kehittävän arvioinnin periaatteita.

Laadun arvioinnista

Avedis Donabedian (1980, 85,90) esittää laadun arvioinnille kolme elementtiä tai ulottuvuutta, jotka ovat rakennelaatu, prosessilaatu ja tuloslaatu. Näitä kolmea arvioinnin elementtiä ei hänen mukaansa ole tarkoitus käsittää laadun ominaisuuksina, vaan lähestymistapoina hankittaessa tietoa siitä, mitkä tekijät tuottavat tai määrittelevät laatua.

Sovellettaessa Donabedianin ajatusta varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien ja toimintakulttuurin laadun arviointiin, viitataan rakennelaadulla niihin tekijöihin, jotka liittyvät esimerkiksi henkilöstön kelpoisuuksiin, aikuinen-lapsi suhdelukuihin sekä turvallisuudelle ja terveellisyydelle asetettuihin kriteereihin. Rakennelaatu käsittää riittävät resurssit ja asianmukaisen toimintasuunnitelman, jotka usein käsitetään merkittävimpinä laadun takaajina. Organisaation sisäiset tai ulkoiset laadun seurannan menetelmät ovatkin jo itsessään osa rakenteita ja usein laadun varmistaminen onkin vain struktuuriin kohdistuvaa toimintaa. (Donabedian, 1980, 95, 100.)

Prosessilaadun arvioinnissa huomio keskitetään varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Tarkastelu kohdistuu mm. opetussuunnitelmien sisällöllisiin painotuksiin: pedagogisiin käytänteisiin ja niiden laatuun, leikin asemaan, lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, vertaissuhteisiin ja osallisuuteen sekä siihen millaisia kokemuksia lapselle näistä muodostuu. Tuloslaadulla puolestaan tarkoitetaan, Donabediania (1980, 100) mukaillen, varhaiskasvatuksen hyötyjä lapsille, huoltajille, yhteisölle ja yhteiskunnalle.

Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnilla tuotetaan tietoa laadun vahvuuksista ja tehdään näkyväksi varhaiskasvatusyksiköiden ja ryhmien kehittämisen kohteet. Kun kehittämiskohteet on saatu selville, rakennetaan välineitä, joiden avulla voidaan tuottaa toivottavaa laatua. Eri vastaajaryhmien antamien arvioiden erot tuottavat tärkeää tietoa, huoltajien ja henkilöstön antamat arviot voivat olla hyvinkin erilaisia. Arviointitulokset toimivat pedagogisen kehittämissuunnitelman pohjana, mutta lisäksi tarvitaan työkaluja, joiden avulla kehittämistoimintaa toteutetaan. Kehittämissuunnitelmaan tulee kirjata toteutettavat toimenpiteet, myös aikataulut on tärkeää. Myös kehittämistoimintaa on arvioitava: aika ajoon pysähdytään, tarkastellaan asetettuja tavoitteita ja katsotaan, tuottavatko tehdyt toimenpiteet tavoiteltua tulosta vai pitääkö suuntaa ehkä muuttaa. (Hujala & Fonsen, 2011, 327-328.)

Kohti kehittävän arvioinnin periaatteita

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat arviointia aiemmasta ns. toteavasta arvioinnista kehittävään arviointiin. Laadunarviointi ja arvioinnin pohjalta toteutettava kehittäminen muodostavat perustan pedagogiselle johtamistyölle. Hujala & Fonsenin mukaan (2011, 327) pelkkä oman työn pohtiminen ei kuitenkaan ole riittävää, vaan arvioinnin tueksi tarvitaan välineitä, joiden avulla arjen käytänteet ja urautuneet toimintatavat paremmin avautuvat. Laadunarviointi toimii peilinä, jonka kautta kasvatustodellisuutta voidaan tarkastella toisin silmin. Laatua arvioitaessa otetaan kysymyksenasettelun kautta kantaa aina myös siihen, mistä rakentuu hyvä kasvatus.

Räisänen (2005, 110) on todennut kehittävän arvioinnin soveltuvan parhaiten pitkäkestoisiin hankkeisiin, joissa on kyse toiminnan muutoksesta. Se soveltuu mm. opetussuunnitelmien ja toimintakulttuurin arviointiin. Arvioijat voivat toimia itse prosessin käynnistäjinä, ylläpitäjinä sekä opastajina. Arvioijat tuovat kehittämiseen arvioinnin näkökulman. (Räisänen, 2005, 110.) Myös Atjonen (2015, 40,72) nostaa esiin osallistavuuden ja prosessin merkityksen kehittävässä arvioinnissa. Hänen mukaansa vain osa arvioinnin kriteereistä asetetaan etukäteen ja osa syntyy arviointiprosessin aikana. Arviointi mukautuu kohteen tarpeisiin ja arvioinnissa kiinnitetään huomiota moniin muihinkin seikkoihin kuin pelkästään tavoitteiden toteutumisen arviointiin.

Räisänen (2005, 110, 119) mukaan kehittävä arviointi on jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön toiminnan ja arvioinnin välillä. Prosessin aikana kehittyy ymmärrystä arvioitavaan asiaan, jossa kokemuksen ja oppimisen kautta syntyy uudenlaista ajattelua. Arviointiprosessi on siis itsessään merkityksellinen, sillä tavoitellaan laadun parantamista ja kehittämistä. Arviointia toteutetaan monitahoisesti reflektoiden sen sijaan, että mitattaisiin ”absoluuttista” totuutta. Atjonen (2015, 72,77) tuo esille saman näkökulman: koska arviointia tapahtuu koko prosessin ajan, voidaan saatua tietoa hyödyntää keskellä prosessia ja suuntaa voidaan muuttaa saadun tiedon mukaisesti. Huomio ei kiinnity enää vain loppuraportteihin ja lopputulokseen.

Kehittävälle arvioinnille on myös tyypillistä, että se tapahtuu yleensä jonkinlaisena ryhmätyönä (Atjonen, 2015, 82). Arvioinnissa otetaan huomioon osallistujien tarpeet, odotukset ja koko kontekstin vaatimukset. Myös Räisänen (2005,111) korostaa kehittävän arvioinnin osallistavuutta ja vuorovaikutusta todetessaan, että arvioinnin kohteena olevien tulee itse osallistua aktiivisesti suunnitteluun, arviointiin ja sitä kautta kehittämistyöhön. Osallistavaa arviointia voidaan toteuttaa yksilöiden ja yhteisöjen itsearviointina, myös yksilöarviointi voi siis olla osallistavaa. Kehittävässä arvioinnissa menetelmät räätälöidään tarpeiden ja odotusten mukaisesti, toimivana menetelmänä Räisänen näkee teemakeskustelujen järjestämisen. Teemakeskustelut voivat täydentää tai jopa korvata ulkoisen arviointiryhmän arviointivierailuja. Yhteisötason arvioinnissa korostuu vuoropuhelu ja pyrkimys yhteisymmärrykseen, tavoitteena on työyhteisön ja sen jäsenten oppiminen ja voimaantuminen eli ”empowerment”. (Räisänen, 2005, 120.)

Case 1

Tavoite Ravitseminen, ruokakasvatuksen käytäntöjen yhteisöllinen kehittäminen päivähoitoyksikössä

Ylöjärven varhaiskasvatuksen yhteisenä tavoitteena on lasten hyvinvointiin liittyen ravitseminen, ruokakasvatus. Järjestin yksikölleni vasuillan, jossa molemmat päiväkodit yhdessä miettivät vasun mukaista ruokailutilannetta. Sen jälkeen mietimme miten ruokailut tällä hetkellä järjestetään, mitä sääntöjä ja tapoja on olemassa. Näitä peilasimme vasun sisältöön. Sen pohjalta mietimme sitä, mitä ja miten ruokailutilanteita tulisi muuttaa ja mitä hyvää meillä jo on olemassa. Olin itse johtajana mukana kuuntelemassa keskusteluja, joissa kasvattajat pohtivat todella syvällisesti pedagogista toimintaa. Esimerkiksi kuinka jo ihan pienetkin lapset osaavat tai voivat opetella ottamaan ruokansa itse. Mietimme, että voivatko lapset voidella itse leipänsä ja että missä kohtaa ruokailua voileivän saa syödä? Voiko ruokajuomana lasten halutessa olla vesi maidon sijaan? Myös maistamisesta ja lautasen tyhjäksi syömisestä keskusteltiin. Monenlaisia mielipiteitä asioista oli, mutta omien tapojen ja uskomusten on väistyttävä vasun ajatusten tieltä.

Tämän toimintakauden alussa järjestin sekä lastentarhanopettajille peda-tiimejä että lähihoitajille omia tiimipalavereita. Näissä tiimeissä käsiteltiin toimintasuunnitelmaan liittyviä asioita ja yhtenä ruokakasvatus tavoitettamme. Kasvattajat miettivät ja arvioivat tämän hetkistä tilannetta ja sopivat yhteisistä linjoista, jotka kirjattiin suunnitelmaan. Räisänen (2005, 111) toteaa, että kehittävässä arvioinnissa otetaan huomioon osallistujien tarpeet, odotukset ja koko kontekstin vaatimukset. Arvioinnin kohteena olevien tulee osallistua aktiivisesti suunnitteluun, arviointiin ja sitä kautta kehittämistyöhön. Itse olin mukana muutamassa kokoontumisessa.

Päädyimme yhteisesti siihen, että annamme kaikille yli kolmevuotiaille mahdollisuuden itse säädellä ruuan määrää. Mahdollistamme yksilöllisesti myös pienempien lasten harjoitella ruuan ottamista. Kannustamme kaikkia maistamaan ja syömään monipuolisesti. Jokainen tiimi kirjaa toimintasuunnitelman b-osaan vielä tarkemmin miten omassa ryhmässä toimitaan.

Sovimme jaetun johtajuuden nimissä, että nimetyt lastentarhanopettajat kirjoittavat suunnitelman puhtaaksi. Päädyimme tekemään molempiin päiväkoteihin omat toimintasuunnitelmat, mutta ajatus jatkossa olisi, että teemme yhden yhteisen toimintasuunnitelman. Tätä mietimme siksi, että kaikkien yksiköiden toiminnan on oltava vasun mukaista. Haasteena meillä on yksiköiden erilaisuus, sillä toisessa talossa on vuorohoitoa ja toinen talo on pieni yksikkö. Tulevan kauden aikana pyrimme luomaan mahdollisimman yhtenäiset toimintatavat ja kokoonnumme molempien yksiköiden kanssa keskustelemaan toimintasuunnitelman eri kohdista.

Arvioimme tavoitteen ja uusien toimintatapojen toteutumista tiimipalaverissa ja yksiköiden yhteisessä iltapalaverissa. Hujalan ja Fonsenin (2011, 327) mukaan pelkkä oman työn pohtiminen ei kuitenkaan ole riittävää, vaan arvioinnin tueksi tarvitaan välineitä, joiden avulla arjen käytänteet ja urautuneet toimintatavat paremmin avautuvat. Jatkosuunnitelmanamme onkin tuottaa sekä toimintasuunnitelman että toimintatapojen arviointiin työkaluja.

Case 2

Tavoite: Toimintakulttuurin periaatteiden määrittelemisen prosessi arvioinnin perustana

Yksikön toimintakulttuuri muotoutuu lasten varhaiskasvatussuunnitelmista, toimintaympäristöstä sekä yksikössä rakentuneista ja omaksutuista toimintatavoista. Se perustuu yhdessä neuvoteltuihin arvoihin ja sääntöihin. Toimintakulttuuri on arvojen, periaatteiden, normien, oppimisympäristöjen, työtapojen ja yhteistyön muodostama kokonaisuus. (Vlasov 2017; Toimintakulttuurin kehittäminen. Luentomateriaali).

Ylöjärven varhaiskasvatuksessa jokaiselle yksikölle laaditaan toimintasuunnitelma, joka perustuu sekä valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan että Ylöjärven omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yksikön toimintasuunnitelman tekeminen osallistaa yksikön kasvattajia pohtimaan omaa ammatillisuuttaan ja toimintaansa sekä sen arviointia ja kehittämistä.

Päiväkotiemme suunnittelupäivässä viime tammikuussa jaoin kasvattajat sekaryhmiin (5 ryhmää) kahden yksikkömme välillä. Annoin heille tehtäväksi käsitellä vasusta nostettuja osa-alueita, jotka liittyvät tulevaan toimintasuunnitelmaan. Toimintakulttuuria työstävälle ryhmälle annoin materiaalia, jossa oli johdantona vasun tekstiä toimintakulttuurista sekä aihetta avaavia kysymyksiä, kuten miten tämä asia näkyy tai pitäisi näkyä meidän yksiköidemme toiminnassa. Päivän päätteeksi kävimme työryhmien tuotokset läpi yhdessä keskustellen ja asetin tulevalle projektille aikataulun.

Tämän jälkeen tein koosteet työryhmien pohdinnoista ja annoin ne molempien talojen lastentarhanopettajien pedagogisille ryhmille käsiteltäviksi kevään aikana pedagogisissa palaverissa. Elokuussa pidin lastentarhanopettajien kanssa yhteisen pedagogisen suunnitteluillan, jossa kävimme läpi Ylöjärven varhaiskasvatuksen toimintasuunnitelmalomaketta. Jaoin toimintasuunnitelmassa olevat osa-alueet heille käsiteltäviksi omissa tiimeissään siten, että myös lähihoitajien ajatukset tulevat huomioiduksi. Tässä tehtävässä hyödynnettiin siihen mennessä meillä tuotettuja materiaaleja. Toimintakulttuuria pohtiva työryhmä teki yhteistyötä arvoja ja laaja-alaista

oppimista käsittelevien työryhmien kanssa koska toimintakulttuurin periaatteet tulevat näistä osaluista kuten Vlasov (2017) luennollaan toi ilmi.

Työryhmien keskeiset tulokset lähetettiin minulle toimintasuunnitelmaan siirrettäväksi. Valmis toimintasuunnitelma käsitellään syksyn aikana yksiköissämme sekä lastentarhanopettajien pedagogisissa ryhmissä että tiimipalavereissa, joiden palaveri- muistioissa on arvioinnille ja kehittämislle oma osionsa. Tammikuussa 2018 yhteisessä suunnittelupäivässä arvioimme yhdessä toimintasuunnitelmaa kehittämisen näkökulmasta.

Toimintasuunnitelman toteuttaminen ja sen arviointi on merkittävää ja jatkuvaa. Arviointimenetelmänä tulemme käyttämään kehittävää arviointia kuten Räisänen, 2005, kuvailee. Kehittävä arviointi on jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön toiminnan ja arvioinnin välillä. Hän toteaa, että prosessin aikana kehittyy ymmärrystä arvioitavaan asiaan, jossa kokemuksen ja oppimisen kautta syntyy uudenlaista ajattelua.

Case 3

Tavoite: Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä. Suunnitelman ja lähtötilanteen arviointi.

Rinteen vuorohoitopäiväkodin Kaarnojen ryhmän oppimisympäristön muokkaaminen enemmän lasten leikkiä sekä vuorovaikutusta tukevaksi. Kaarnojen ryhmän kaikki 23 lasta ovat 2012 syntyneitä eli ryhmä on niin sanottu ”viskariryhmä”. Osaston tilat ovat valoisat ja avarat. Vuorohoidosta johtuen lasten määrät päivittäin vaihtelevat paljonkin. Ulkoilut porrastetaan ja toiminta tapahtuu pienryhmissä. Tarkoituksena olisi saada lapsille enemmän mahdollisuuksia liikunnallisiin leikkeihin, sekä enemmän aikaa pitkäkestoisimpiin leikkeihin.

Toimintamme suunnittelun tuleekin luoda sellaista toimintakulttuuria joka tukee ja edistää lasten osallisuutta. Lapsia havainnoimalla sekä heiltä kysellen kartoitamme millaisia leikkivälineitä he tarvitsisivat, sekä millaisia leikkejä he haluaisivat leikkiä. Tällä hetkellä osastolla olevat lelut eivät ole riittävät. Liikunnallisia leikkivälineitä ei ole osastolla ollenkaan, talossa on urheiluvälinevarasto salin yhteydessä. Salivuoro on jokaisella ryhmällä kerran viikossa, muina aikoina välineitä on hankala käyttää. Osastolta löytyy legoja, dubloja ja rakennuspalikoita jonkin verran, sekä pieni junarata. Roolivaatteita ei ole, jokunen lautanen ja muki löytyvät kotileikkimurkkauksesta sekä nukerattaat ja yksi nukke.

Suunnitteluillassamme pitääkin pohtia miten kehitämme osastollamme leikkiä uuden vasun pohjalta, sekä miten arvioimme toimintaamme. Kehittävässä arvioinnissa otetaan huomioon osallistujien tarpeet, odotukset ja koko kontekstin vaatimukset. Arvioinnin kohteena olevien tulee

osallistua aktiivisesti suunnitteluun, arviointiin ja sitä kautta kehittämistyöhön. (Räsänen, 2005,111.) Haasteena näkisin toiminnan muokkaamisen enemmän pitkäkestoista leikkiä mahdollistavaksi. Haastavana koen myös sen miten ryhmän aikuiset kokevat lasten äänimaailman sekä leikkeihin kuuluvien leikkivälineiden levittäytymisen.

Vasu-keskusteluista keräämme tietoa vanhemmilta lasten mielenkiinnon kohteista ja leikeistä joita lapset kotipiirissä leikkivät, jotta voisimme hyödyntää ja rikastuttaa leikkiaiheita myös päiväkodissa. Jatkossa arvioimme toimintaamme tiimipalavereissamme.

Jatkosuunnitelmat toimintasuunnitelman arviointiin

Raportin kirjoittamisemme loppuvaiheessa laadimme toimintasuunnitelman arviointilomakkeeksi keskustelurungon, jota yksiköt voivat käyttää arvioidessaan toimintasuunnitelman toteutumista (liite 1). Toivoimme arviointilomakkeesta monikäyttöistä, jota voidaan käyttää sekä ryhmän, tiimin ja koko yksikön arviointiin. Kirjasimme ehdotukseemme kehittävän arvioinnin periaatteita, ideoita lomakkeen käyttöön sekä varsinaiset kysymykset helpottamaan arviointia. Suunnittelemamme lomake on ensimmäinen ehdotus, jota työstetään varhaiskasvatuksen hallinnon ja kehittämispäällikön toimesta. Lopullinen toimintasuunnitelman arvioinnin muoto selviää loppusyksystä 2017.

Lähteet:

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Suomen yliopistopaino. Tampere.

Donabedian, A. 1980. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Health Administration Press Ann Arbor. Ann Arbor, Michigan.

Hujala, E. & Fonsen, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 314-329. Bookwell Oy. Juva

Räsänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa Lyytinen, H. & Räsänen, A. (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylän yliopiston paino. Jyväskylä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Juvenes Print –Suomen yliopistopaino Oy, Tampere.

Vlasov, J. Arviointi varhaiskasvatuksessa. Luentomateriaali. Tampereen yliopisto 15.9.2017.

TOIMINTASUUNNITELMAN ARVIOINTI

19.10.2017

Toimintasuunnitelman arviointi varhaiskasvatyüksiköissä ja perhepäivähoidossa tapahtuu kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Tällöin on tärkeää, että arvioinnin kohteena olevat osallistuvat sekä toiminnan suunnitteluun, toteutukseen että arviointiin ja siten myös kehittämistyöhön. Arviointi tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän kesken samassa kontekstissa kuin itse toimintakin.

Toimintasuunnitelman arviointi toteutetaan joko ryhmässä, tiimissä tai koko yksikön kesken keskustellen. Keskustelun puheenjohtaja ohjaa keskustelua tukikysymysten avulla. Arvioinnin kohteena voi olla yksi yksittäinen aihe (esim. päiväkodin suunnittelukäytännöt) tai laajempi kokonaisuus toimintasuunnitelmasta (esim. Pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus). Arviointia voidaan tehdä jonkin muun palaverin tai keskustelun yhteydessä tai täysin erikseen. Tärkeää on, että arvioinnin olennaiset asiat kirjataan toimintasuunnitelmaan (käsini tai koneella). Näin arviointi tulee dokumentoitua jatkotyöskentelyä varten.

ARVIOINTIKESKUSTELUN RUNKO

Sovitaan arvioitava aihe ja arvioinnin aikataulu sekä dokumentoinnin tapa.

Tukikysymyksiä:

- Miten toimintasuunnitelma on aiheen osalta toteutunut? Minkälaisia havaintoja ja dokumentteja meillä on aiheesta? Kuvaako suunnitelmaan kirjattu teksti meidän arkitodellisuutta?
- Missä asioissa olemme toimineet suunnitellusti? Miten takaamme, että tämä pysyy? Anna positiivista palautetta, inspiroidu onnistumisista!
- Missä asioissa suunnitelma ei ole vielä toteutunut? Pitääkö suunnitelmaa muuttaa vai miten saamme asian onnistumaan jatkossa? Kenen pitää tehdä ja mitä, jotta suunnitelma saadaan onnistumaan?

Lopuksi sovitaan yhdessä tarvittavat jatkotoimenpiteet ja vastuut.

Lopuksi

Tämän koulutusprosessin ja siihen liittyvän julkaisun tavoitteena on tukea varhaiskasvattajien asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittymistä tieteellisen tiedon ja kasvatustyön käytäntöjen välisen vuoropuhelun avulla. Kehittämisen lähtökohtana on uuteen varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjaan perustuvan toimintakulttuurin rakentuminen.

Työelämään liittyvä asiantuntijuus ja toimijuus nähdään omaan työhön vaikuttamisena ja valmiutena uuden oppimiseen. Nämä vaateet korostuvat erityisesti tilanteissa, joissa työkäytänteitä on muutettava tai kehitettävä. Onnistunut muutos edellyttää tietoisuutta omista toimintatavoista ja kykyä arvioida omien valintojensa vaikutuksia. (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014.) Varhaiskasvatuksen uusi lainsäädäntö ja velvoittava opetussuunnitelma-asiakirja edellyttävät juuri tällaista muutosvalmiutta, työn systemaattista kehittämistä ja sitoutumista tavoitteiden suuntaiseen toimintaan. Tämä muutos on prosessi, jossa henkilöstö oppii ymmärtämään lain ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet ja kykenee ammatillisessa toiminnassaan muokkaamaan ne pedagogisiksi käytännöiksi (Karila 2016). Muutosprosessissa vaikuttavat sekä yksittäisen kasvattajan ammatillinen osaaminen että yhteisöissä muokkautuvat käsitykset työn painopisteistä ja toteuttamisen tavoista. Johdonmukainen yhteisten käsitysten ja merkityksenantojen rakentaminen on perustana vastuiden jakamiselle ja jaetun pedagogisen johtajuuden tavoittelulle kehitettäessä varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuvaa yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Tämän julkaisun tekstit kuvaavat yhteistä tutkimukseen perustuvaa merkityksenantoa, joka on johdattanut työyhteisöjä pedagogisen työtavan kehittämisessä. Työn muuttumisen prosessit sisältävät kokeiluja, pohdintaa, yrittämistä ja onnistumista. Kannustava, uusia työtapoja etsivä ja kehittävään arviointiin kykenevä työilmapiiri mahdollistaa yksilöille ammatillisen hallinnan tunteen myös uusien haasteiden keskellä (Kupila 2017). Hallinnan tunne puolestaan on avain työhyvinvointiin ja ammatillisen toimijuuden toteutumiseen.

Lähteet

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014 Johdanto. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen –Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Printing House. 17-31.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallitus. Selvitykset ja raportit.

http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Kupila, P. 2017. Asiantuntijuuden identiteetti varhaiskasvatuksessa. Luento 11.10.2017.