



Satakunnan ammattikorkeakoulu
Satakunta University of Applied Sciences

TIINA SIRÉN

Varhaiskasvattajien dialoginen kasvatuskumppanuus

Koulutuksellinen interventio refleksiivisyyden herättäjänä

SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMA YLEMPI AMK
2023

TIIVISTELMÄ

Sirén, Tiina: Varhaiskasvattajien dialoginen kasvatuskumppanuus – koulutuksellinen interventio refleksiivisyyden herättäjänä

Opinnäytetyö, ylempi AMK

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma, ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Joulukuu 2023

Sivumäärä: 56

Tämän opinnäytetyön kimmokkeena toimi kahden varhaiskasvatuksessa johtamistyötä tekevän kollegan tapaamisesta ja nopeasti syvenevästä keskustelusta kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ensisijaisesta merkityksestä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Tästä keskustelusta syntyi molempien tarpeita vastaava prosessi, jossa toinen sai koulutuksellisen kehittämiskokonaisuuden johtamaansa varhaiskasvatusyksikköön ja toinen sai toimia kanssakehittäjänä kollegansa yksikössä.

Dialoginen kasvatuskumppanuus koulutus toteutettiin Pirkanmaalaisessa varhaiskasvatusyksikössä. Kehittämisen tavoitteena oli herätellä ja syventää varhaiskasvattajien refleksiivisyyttä kumppanuusperustaisesti dialogisuuteen ja dialogiin. Koulutuksellinen kehittäminen tässä tutkimuksellisessa kehittämis-toiminnassa perustui periaatteiltaan Kaskelan ym. (2006) kehittämään Kasvatuskumppanuus koulutukseen, jonka tavoitteena oli syventää ja edistää kasvattajien välistä dialogista kumppanuutta lapsen parhaaksi. Koulutusprosessi toteutettiin kolmena iltana työpäivien jälkeen.

Tämä tutkimuksellinen kehittämistoiminta toteutettiin toimintatutkimusta muokailleen ja koulutus toimi interventiona, jonka tarkoitus oli suunnata koulutukseen osallistujien huomio käytännön työn tutkimiseen yksilöllisen ja yhteisöllisen reflektion tuella. Koulutuskerrat toimivat itsessään kehittämisen tiedontuotantona ja reflektion apuvälineenä käytettiin tietoisuuden kehää. Koulutusten jälkeen järjestettiin ryhmäkeskustelu osalle koulutukseen osallistujista täydentämään tiedonhankintaa koulutusten vaikuttavuuden arviointia varten.

Koulutuksissa tuotetun tiedon ja ryhmäkeskustelun purun jälkeen esiin nousi sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä pohdintoja dialogisesta kasvatuskumppanuudesta. Yksilöllisiä pohdituttavia asioita olivat oma tapa olla ja puhua vuorovaikutustilanteissa sekä kyvystä aidosti kuunnella toista ihmistä. Yhteisöä koskevia ja yhteisön kehittymiseen liittyviä pohdintoja oli luottamuksen ja kunnioituksen merkityksestä työyhteisössä sekä dialogisen puheen tärkeydestä yhteisössä. Dialoginen kasvatuskumppanuuskoulutus herätti koulutukseen osallistujien pohdintoja syvällisesti ja toive tämän tyyppiselle yhteiselle keskustelulle ja kehittämiselle oli ilmeinen.

Avainsanat: varhaiskasvattajien kasvatuskumppanuus, dialogisuus, dialogi

Abstract

Sirén, Tiina: Early childhood educators' dialogic partnership – an educational intervention to stimulate reflection

Thesis, Master's Degree

Degree Programme in Social Services, Master's Degree

December 2023

Number of pages: 56

The inspiration for this thesis arose from an encounter between two colleagues working in leadership positions in early childhood education and care, and a rapidly deepening discussion about the importance of encounters and interaction in an early childhood education setting. The discussion evolved into a process meeting the needs of both participants, with one emerging with an educational development process for the early childhood education and care unit they lead, and the other acting as a co-developer in their colleague's unit.

The dialogic educational partnership training was organised in an early childhood education and care unit in the Tampere region. The aim of the development exercise was to stimulate and deepen the reflective capabilities of early childhood educators through a partnership-based approach to dialogicality and dialogue. The educational development aspect in this research-based development exercise was based on the principles of the educational partnership training developed by Kaskela et al. (2006), with the aim of deepening and promoting the dialogic partnership between educators for the benefit of the child. The training took place over three evenings after regular working hours.

This research-oriented development exercise followed the principles of action research, and the training served as an intervention to direct the participants' attention to the study of their practical work, supported by individual and collective reflection. The training sessions themselves served as a knowledge generation tool for development, and the Wheel of Awareness was used to facilitate reflection. After the training sessions, a group discussion was organised for some of the participants to complement knowledge gathering for the purpose of evaluating the effectiveness of the training.

After analysing the information generated in the training sessions and the group discussion, both individual and collective reflections on the dialogic partnership in education emerged. Individual reflections dealt with an individual's own way of being and speaking in interaction situations, and the ability to genuinely listen to others. Reflections on community and its evolution focused on the importance of trust and respect in the work community, and the importance of dialogic speech within the community. The dialogic education partnership training provoked deep reflection among the participants, and the desire for this kind of joint discussion and co-development became very evident.

Keywords: educational partnership between early childhood educators, dialogicality, dialogue

ALKUSANAT

Afrikkalainen sanonta ” Jos haluat kulkea nopeasti, kävele yksin. Jos haluat päästä pitkälle, kulje yhdessä toisten kanssa” koskettaa tuntojani syvästi. Sain mahdollisuuden olla osa yhden yksikön varhaiskasvattajien kasvutarinaa. Mieleeni ovat painuneet yhteiset pohdinnat, oivallukset, pienet epäilykset mutta ennen kaikkea mielessäni ja sydämessäni kaiku pirskahteleva nauru, joka yhdisti ja rakensi meitä yhteisellä matkallamme, lämmin kiitos siitä.

Haluan myös kiittää opiskelutovereitani tästä matkasta, jonka kuljimme yhdessä, toisten kanssa pidempään kuin toisten. Saimme kuitenkin rakennettua ammattimme perustaa, sosiaalista myös yhdessä meidän kesken. Siitä tuli kuin liima, joka ei aina näy mutta pitää meidät yhdessä, ainakin mielissämme, kun kuljemme pitkiä polkujamme yhteisesti jaetussa ammatillisuudessamme.

Kiitos Satu lämpimästä, monipuolisesta ja jämäkästä ohjaamisesta niin opinnoissa kuin opinnäytetyön tekemisessä, sitä tarvitsin.

Kiitos Merja ammatillisen kasvuni ohjaamisesta kanssa kulkien ja ymmärtäen.

Kiitos Pasi, kun muistutit, että elämässä tulee aina jotakin, joka voi mahdollisesti hidastaa opintoja, niinhän tässä vähän kävi.

Kiitos Seppo monipuolisista opetustavoista, ohjasit meitä oppimaan yhdessä.

Suurin kiitos sinulle Päivi, että mahdollistit tämän prosessin hienon henkilöstösi kanssa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 RESONOIVA VARHAISKASVATUS	8
3 DIALOGISUUS JA DIALOGI KASVATUSKUMPPANUUDEN PERUSTANA	12
3.1 Kasvatuskumppanuudesta	12
3.2 Dialogisuus kokonaisvaltaisena kohtaamisena	14
3.3 Dialogi kuulevana kommunikaationa	16
4 KOULUTUKSESELLISEN KEHITTÄMISTYÖN PERUSTELUT	20
5 TUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISTOIMINTA	22
5.1 Kehittämistä tutkimusta hyödyntäen	22
5.2 Toimintatutkimusta mukaillen	23
6 ARVIOINTIA VAI REFLEKSIIVISYYTTÄ	25
6.1 Arvioinnista ja refleksiivisyydestä	25
6.2 Tietoisuuden kehä refleksiivisyyden herättäjänä	26
7 DIALOGISEN KASVATUSKUMPPANUUDEN PROSESSI	29
7.1 Valmistautuminen	29
7.2 Koulutuksellisen kehittämistoiminnan prosessi	31
7.2.1 Ensimmäinen koulutuskerta	31
7.2.2 Toinen koulutuskerta	34
7.2.3 Kolmas koulutuskerta	35
8 TULOKSIA TUNNUSTELLEN	38
8.1 Viimeisen koulutuskerran antia	38
8.2 Tietoisuuden kehän antia	39
8.3 Ryhmäkeskustelun antia	42
9 POHDINTAA	45
LÄHTEET	48
LIITE 1: KOULUTUSKUTSU	53
LIITE 2: ENNAKKOTEHTÄVÄ	55

1 JOHDANTO

Dialogisuudesta ja dialogista on puhuttu paljon suomalaisen työelämän foorumeilla vuosien saatossa, kuten myös varhaiskasvatuksessa. Pohdittavaksi näkökulmaksi jää, ovatko dialogisuus ja dialogi siirtyneet ammatillisiksi suhtautumis- ja työtavoiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) dialogi on mainittu vain kerran varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistä koskevassa kappaleessa. Elämme globaalien kriisien värittämää aikaa, jolloin dialogisuutta ja dialogia edistävät tavat olla yhteydessä toisiin ihmisiin ovat tarpeellisempia kuin koskaan aiemmin, eikä varhaiskasvatus ole tämän vaateen suhteen poikkeus. Kompleksinen ja digitalisoitunut maailma osoittaa, että tarvitaan uudenlaisia kohtaamisen ja kuulemisen tapoja vahvistamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria dialogisempaan suuntaan.

Tällä hetkellä elämme koronan jälkeistä aikaa ja tietoiset muistot eristäytymisestä alkavat haalentua. Koronan vaikutukset ihmisten elämään pitkällä aikavälillä ovat kuitenkin mittavat. Erityisesti lasten ja nuorten kohdalla huoli on aiheellinen, kun tarkastellaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Suomen punaisen ristin teettämän yksinäisyysbarometrin mukaan korona on syventänyt nuorten yksinäisyyden kokemusta merkittävästi. Tämä tutkimustulos korreloi varmasti myös lasten ja perheiden elämään tulevaisuudessa, kun koronan jälkeisestä ajasta tulee enemmän tutkimuksellista tietoa. Kuten todettua, koronan kaikista vaikutuksista ei ole varmuutta mutta tämän hetken nuorten rajut väkivaltateot toisiaan kohtaan aiheuttavat suurta huolta yhteiskunnassa ja samalla herättävät kysymyksen, miten voidaan vaikuttaa lasten ja nuorten ymmärrykseen toisen ihmisen koskemattomuudesta sekä kunnioittavasta suhtautumisesta kaikkia ja kaikkea kohtaan.

Varhaiskasvatus on universaalina palveluna aitiopaikalla mahdollisuudellaan vaikuttaa pienten lasten sosiaalisiin taitoihin. Varhaiskasvatuksessa toimivien

ammattilaisten oma suhtautumistapa ja omat taidot ihmissuhteissa olemisesta ovat suora peilauspinta lasten orastaville ja kehkeytyville taidolle olla ja elää moninaisissa ihmisyhteisöissä nyt ja tulevaisuudessa.

Tämän kehittämistoiminnan tavoitteena oli koulutuksen keinoin herätellä dialogisuuteen ja dialogiin perustuvaa kumppanuutta varhaiskasvattajien yhteisössä. Koulutuksellinen dialoginen kasvatuskumppanuusprosessi oli ennen kaikkea pyrkimystä vaikuttaa osallistujien oivallusten ja ymmärryksen lisääntymiseen ja avata uusia näkökulmia ja välineitä dialogiseen vuorovaikutukseen varhaiskasvattajien kesken. Koulutuskokonaisuuden yksi keskeisimmistä tarkoituksista oli kutsua varhaiskasvattajia tunnistamaan omia taustaoletuksiaan ja ennakkokäsityksiään suhteissa olemisesta ja antaa välineitä sekä kehoitukseen että kielelliseen kohtaamiseen työyhteisössä. Varhaiskasvattajien dialoginen kasvatuskumppanuus on perusedellytys hyvinvoivalle lapselle. Tämä koulutuksellinen kehittämistoiminta oli omalta osaltaan myös vastaamassa kuntatasoisten vuorovaikutukseen asetettujen tavoitteiden edistymisestä.

Tässä kehittämistyön raportissa tarkastellaan ensin teoreettisesti varhaiskasvatustyön kehittymistä henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän jälkeen jäsennetään kasvatuskumppanuutta, dialogisuutta ja dialogia kehittämistyön tietoperustana. Lopuksi on kuvaus kolmen kerran koulutuskokonaisuudesta, jossa kehittämistyön tietoperusta konkretisoituu koulutuksen keinoin varhaiskasvattajien tueksi oivaltaa, ymmärtää ja jäsentää dialogista kasvatuskumppanuutta. Kehittämisprosessin aineiston keruu ja tiedon tuotanto tapahtui koulutusten aikana dokumentoimalla koulutuksissa syntynyttä reflektiota dialogisesta kasvatuskumppanuudesta sekä koulutusten jälkeisestä ryhmähaastattelusta, joka syvensi tietoisuutta kehittämisprosessin vaikuttavuudesta.

2 RESONOIVA VARHAISKASVATUS

Tavat olla vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa ovat muotoutunut historiallisesti ja kulttuurillisesti pitkän ajan kuluessa. Erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa muokkaavat varhaiskasvatussyksiköiden toimintakulttuuria aina johonkin suuntaan. Miten tiedostettuja tavat ovat, vaikuttaa siihen, minkälaista vuorovaikutusta yksikössä esiintyy. Jokainen varhaiskasvattaja vaikuttaa vuorovaikutuksellaan yhteisönsä toimintakulttuuriin. Varhaiskasvattajien on hyvä olla tietoisia omasta tavastaan olla vuorovaikutuksessa, sillä lapset jäljittelevät ja mallintavat näitä tapoja omassa vuorovaikutuksessaan. Varhaiskasvatuksessa kaikkien työtapojen, kuten vuorovaikutuksen, tulee tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 28.)

Varhaiskasvatustyön kehittymistä on tarkasteltu monesta näkökulmasta ja yksi laajimmista otannoista on Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän raportti, joka keräsi vuonna 2014 merkittävästi tietoa ensimmäisen varhaiskasvatuslain valmistelemista varten. Raportin tiivistelmästä käy ilmi, että selvityksen keskiössä oli varhaiskasvatus historiallisena, yhteiskunnallisena ja institutionaalisena palveluna. Raportissa otettiin kantaa myös johtamiseen ja laatuun sekä sisällöllisiin teemoihin, kuten erityisvarhaiskasvatukseen, pedagogiikkaan ja monikulttuurisuuteen varhaiskasvatuksessa. Henkilöstöä selvityksessä tarkasteltiin koulutussuunnittain ja ainoan vuorovaikutuksellisen huomion sai yhteistyö huoltajien kanssa.

Elina Helimäki (1990, s. 19–24.) jäsensi yli kolmekymmentä vuotta sitten varhaiskasvatustyön kehittymistä Toikon ja Engeströmin kehittävän työntutkimuksen teorian pohjalta. Teoria jäsensi historiallisesti työtoiminnan kehitystyyppit käsityömäiseksi, rationalisoiduksi, humanisoiduksi ja teoreettisesti hallituksi. Työtoiminnan kehitystyyppit ajoittuivat mallinnuksen mukaan 1960-luvulta 1990-luvulle. Varhaiskasvatusta tarkasteltaessa jäsenyyksellä pyrittiin selvittämään, mikä on varhaiskasvattajan päätehtävä, mitkä ovat varhaiskasvattajan periaatteet tehdä työtään, minkälaisen tiedon varassa varhaiskasvattajat

työskentelevät sekä minkälaisissa yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteissa kussakin työtoiminnan kehitystyypeissä työskennellään. Jäsennys kuvaa mielenkiintoisesti vuorovaikutuksen suuntia ja yhteistyön tapoja varhaiskasvatuksen kehittyvässä historiassa.

Käsityömaisen varhaiskasvatuksen nähdään ajoittuvan vuosisadan alusta 1960-väliselle ajanjaksolle. Tälle varhaiskasvatustyön orientaatiolle on ollut tyypillistä sopeuttaa lapsi varhaiskasvatukselle sopivaksi eli varhaiskasvattajien ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus oli yksisuuntaista, aikuiselta lapselle suuntaisesti. Kasvatustoiminnassa kasvattaja on ollut työn keskiössä eikä yhteistyötä muiden kasvattajien kanssa juurikaan tehty. Varhaiskasvatuksen rationalisoidun työn mallissa haettiin ammatillista näkökulmaa hyvin organisoidusta ja tehokkaasta työotteesta. Myös kasvattajien suhde lapsiin muodostui ammatillisuuden korostuessa etäiseksi. Eri ammattiryhmien roolit olivat hierarkkiset, joten yhteistyötä tehtiin pääsääntöisesti vain oman ammattiryhmän edustajien kanssa.

Humanisoitu varhaiskasvatustyö kehittyi kumoamaan rationalisoidun varhaiskasvatustyön ääriammatillistuneet käytännöt. Lapsi haluttiin nähdä ainutkertaisena yksilönä ja hänen kasvu- ja kehitysmahdollisuuksiaan haluttiin parantaa. Lasten keskinäinen vuorovaikutus oli työn keskiössä, vaikka kasvattajat pitivät oman vuorovaikutuksensa vielä tässä vaiheessa yksisuuntaisena suhteessa lapsiin. Kasvatusyhteisöä ei vielä tässä vaiheessa rakennettu tavoitteellisesti vaan kasvattajien vuorovaikutus keskenään oli asia- ja tilannekohtaista. Tärkeää oli purkaa hierarkkiset työn tekemisen tavat ja huolehtia töiden jakautumisesta tasapuolisesti.

1990-luvun alkupuolella, hiukan ennen lama-aikaa alettiin hahmottelemaan uudenlaista tapaa jäsentää varhaiskasvatustyötä. Maailma ja yhteiskunta alkoivat selkeästi monimutkaistumaan ja tarvittiin enemmän osaamista ja tietoa yhteiskunnallisesta elämästä mutta myös teoreettisesti tutkittua tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Vanhempien mukaan ottaminen lapsen kasvu- ja oppimisprosesseihin alkoi viritä tämän työmallin myötä ja suunnitelmallinen

yhteistyö muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken nähtiin välttämättömäksi.

Tiimityö rantautui käsitteenä ja tämän jälkeen toimintana varhaiskasvatukseen 1990–2000-luvun taitteessa. Erityisesti tutkimuksellisesti oltiin kiinnostuneita moniammatillisesta tiimitoiminnasta, jossa perustehtävä toteutuu eri ammattiryhmien ydinosaamisen tunnistamisella siten, että yhteisesti jaettu ydinosaaminen tulisi näkyväksi käytännön varhaiskasvatustyössä. Tutkimuksellisesti oltiin huolissaan työorientaatiosta, jossa koulutuksen tuottamaa osaamista ja asiantuntijuutta ei hyödynnetä, vaan työtoiminta rakentuu työvuoroihin sidottuihin tehtäviin, jolloin kaikki tekevät samoja työtehtäviä. Kokemusperäinen tieto ja osaaminen nähtiin vallitevaksi tiimityötä ohjaavaksi orientaatioksi (Karila & Kupila 2010, s.25.)

Lähestyttäessä nykyaikaa on tiimitoiminta edelleen varhaiskasvatuksen keskeinen työmuoto. Parrilla ja Fonsén (2016, s. 81.) tiimisopimusmallinnuksessaan nostavat tiimin keskinäisen vuorovaikutuksen laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeiseksi edellytykseksi. Heidän mukaansa on tärkeää sopia, miten palautetta annetaan tiimissä ja miten ristiriitoja ratkotaan, kun sellaisia tiimissä ilmenee. Vaikka keskiössä on hyvän vuorovaikutuksen tavoittelu varhaiskasvatuksessa toimivien tiimien sopimuksen teossa niin vuorovaikutusta lähestytään korjaavalla tavalla. Taustaoletuksena tuntuu näyttäytyvän, että ongelmia tiimin vuorovaikutuksessa tulee väistämättä ilmenemään.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri koulutuksen omaavia henkilöitä, joilla on erilaista ja eripituista kokemusta varhaiskasvatuksen toimintaympäristöstä. Koulutus ja työ- ja elämäkokemus ovat tuottaneet jännitteitä varhaiskasvatukseen ja erityisesti henkilöstön koulutuksellinen tausta on ollut keskustelussa jo pitkään. Tavat olla vuorovaikutuksessa työyhteisöissä saavat myös vaikutteita varhaiskasvatuksen historiasta. Pitkään alalla olleet voivat olla tottuneet tekemään töitä ja töihin liittyviä päätöksiä pääsääntöisesti yksin, toiset taas voivat kokea luontevimmaksi yhteistyökumppanikseen oman ammattiryhmän edustajan ja osalle on tärkeää, että työt jakaantuvat tasapuolisesti kaikkien kanssa ja työstä keskustellaan yhtä lailla kaikkien kanssa. Voidaankin todeta,

että monenlaiset asiat resonoivat varhaiskasvatuksen arjen työssä ja niillä on moninaisia vaikutuksia vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen kanssatyöskentelijöiden kesken.

Vuorovaikutusta on tarkasteltu ja tutkittu suurimmalta osin lasten ja varhaiskasvattajien välisenä vuorovaikutussuhteena ja tutkimuksellinen kiinnostus tätä elintärkeää suhdetta kohtaan jatkuu edelleen.

3 DIALOGISUUS JA DIALOGI KASVATUSKUMPPANUUDEN PERUSTANA

3.1 Kasvatuskumppanuudesta

Kasvatuskumppanuus käsitteenä tuli varhaiskasvatuksen, silloisen päivähoidon piiriin 2000-luvun puolella välissä, kun seitsemän kuntaa osallistui Kasvatuskumppanuus-hankkeeseen. Hankkeen alkuperäinen tarkoitus oli jäsentää kumppanuuteen perustuvaa kasvatusyhteistyötä henkilöstön ja vanhempien välillä. Kumppanuusperustainen yhteistyö nimettiin myös vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Kaskela & Kekkonen 2006, s. 3–4). Kasvatuskumppanuus ajattelussa haluttiin edistää kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen kehittämistä, varhaiskasvattajien ammatillista vuorovaikutusta ja vahvistaa kodin ja päivähoidon yhteisestä kasvatustehtävää. Kehittämistyön keskiöön nousi ajatus, että ennen käytetty sana yhteistyö syvenisi kumppanuusperustaiseksi, tasavertaiseksi ja dialogiseksi vuorovaikutussuhteeksi kasvattajien ja vanhempien välillä, jossa kuitenkin oli keskiössä lapsen ääni ja etu (Kaskela & Kekkonen 2006, s. 11–25). Kasvatuskumppanuus-käsitteestä luovuttiin vuonna 2016, kun uusi Varhaiskasvatussuunnitelma jalkautui varhaiskasvatusta ohjaavaksi normiksi.

Kumppanuuskäsite ei ollut alun alkaenkaan helppo käsite silloisen päivähoiton toimintaympäristössä. Kekkonen avasi (2012, s. 49–50). väitöstudkimuksessaan kumppanuuskäsitteen monisyistä merkityksenantoa. Tutkimuskirjallisuudessaan hän selvensi, miten kumppanuus voitiin nähdä liike-elämään kuuluvana kumppanuutena, sopimuksellisenä kumppanuutena tai sitten läheisiin ihmisiin suuntautuvana henkilökohtaisena ja emotionaalisenä kumppanuutena huoltajien kanssa. Kumppanuussuhde oli kaikissa malleissa tilannekohtaista ja kokonaisuudessaan riskialtista, koska varhaiskasvatuksen historiassa on vahva ennalta tietämisen tarve ja toisaalta taas vahva auttamisen halu, joka voi häivyttää ammatillisen suhteen huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus haluttiin nähdä kehittyvän kansalaisyhteiskunnan dialogiseksi foorumiksi, johon kaikilla on pääsy ja jossa ammattilaiset rakentavat relationaalista suhdetta

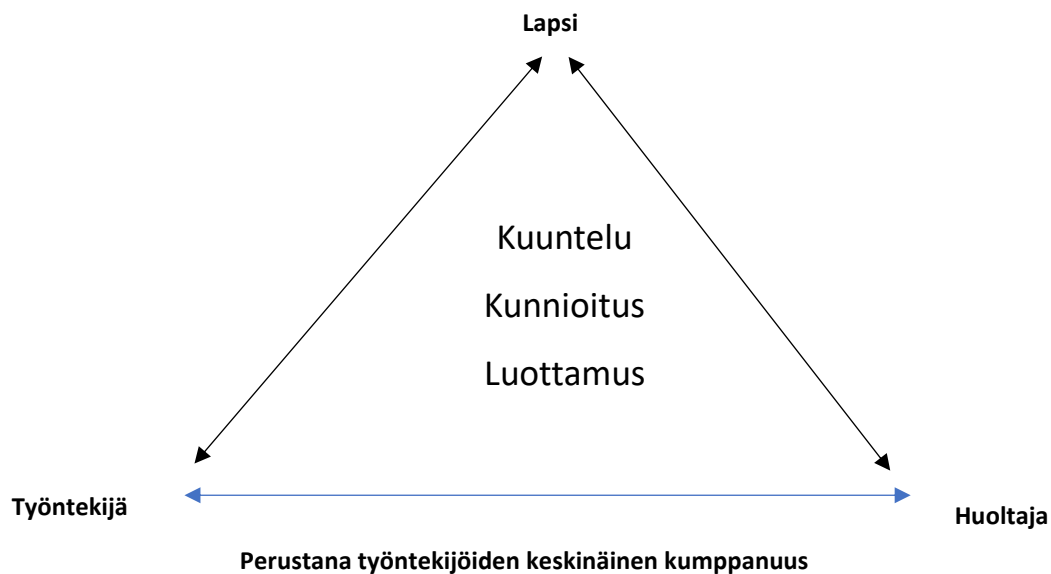
huoltajiin vastavuoroisesti ja ammatillisesti. Kumppanuus nähtiin ennen kaikkea kielellisenä työvälineenä julkisessa instituutiossa tapahtuvassa kanssakäymisessä, joka perustui relationaalisuuteen ja kutsui huoltajat vastavuoroiseen kanssakäymiseen kasvatustammattilaisten kanssa.

Varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä syntyvän ja rakentuvan monenlaisia kumppanuuksia, kuten varhaiskasvattajien välinen kumppanuus, yhteistyöverkostojen välinen kumppanuus tai johtamistason välillä tapahtuvaa kumppanuutta. Näissä kaikissa kumppanuuksissa voi ilmetä liike-elämälle ominaista molemminpuolista hyötymisen tavoittelua tai sopimukseen perustuvaa yhteistyötä, joka purkautuu toisen osapuolen sääntöjen noudattamattomuuteen. Ehkä tunnistettavinta kumppanuutta erityisesti varhaiskasvattajien välisessä kumppanuudessa on henkilökohtaisiin ja emotionaalisiin suhteisiin suuntaavaa kumppanuutta, joka on enemmän kolmansia osapuolia poissulkevaa kuin relationaalisuuteen ja vastavuoroiseen kumppanuuteen suuntaava suhdetoiminta (Kekkonen 2012, s. 49.)

Kumppanuudelle perustuvan yhteistyön keskeisiksi ohjaaviksi periaatteiksi muodostui kuuleminen, kunnioitus ja luottamus. Näistä kolmesta nähtiin kumppanuuden ja muodostuvan dialoginen kohtaaminen vanhempien kanssa. Kumppanuusperustainen työskentely nähtiin yhteisöllisenä prosessina, jossa myös kasvattajilla oli mahdollisuus luoda dialogista kumppanuutta keskenään jakuen kokemuksia ammatillisen kasvattajuuden rakentumisesta (Kaskela & Kekkonen, 2006, s. 32–40).

Kasvatuskumppanuutta alettiin kouluttaa ensin hankekunnissa, mutta koulutukset laajenivat pian muihinkin kuntiin ja kaupunkeihin. Koulutukset olivat kolmiosaisia, joihin kuului peruskurssi, työmenetelmän ohjaus kurssi sekä kasvatuskumppanuuden kouluttajakoulutus. Alkuperäinen kasvatuskumppanuuden peruskurssi oli laaja, kahdeksanpäiväinen kokonaisuus, joka sisälsi ohjaavien periaatteiden saattamana moninaisesti kasvattajien osaamisen vahvistamista kumppanuusperustaisessa työskentelyssä (Kaskela & Kekkonen 2006, s. 50-51.) Tähän koulutukselliseen kehittämisprosessiin valikoitui alkuperäisestä peruskurssista pääasiallisesti ammatillisen vuorovaikutuksen

vahvistumisen tavoite sekä tietoisuustaitojen edistäminen varhaiskasvattajien kesken mutta tärkeimpänä oli luoda koulutuksellisen kehittämistoiminnan avulla tiloja, jossa osallistujille olisi mahdollisuus kehittyä keskinäisessä dialogisessa kumppanuudessaan, joka on kaikkien kumppanuuksien perusta (Kuvio 1).



Kuvio 1. Dialoginen kasvatuskumppanuus

3.2 Dialogisuus kokonaisvaltaisena kohtaamisena

Koulutuksellista kehittämistoimintaa tässä opinnäytetyössä voidaan myös tarkastella dialogisuus- ja dialogikäsitteiden avulla. Näitä kahta käsitettä käytetään verraten usein synonyymeinä toisilleen, mutta dialogisuus käsitteenä suuntautuu maailmankuvaksi ja suhtautumistavaksi toiseen. Dialogi se sijaan asemoituu tavaksi olla vuorovaikutuksessa eli kommunikaation muodoksi (Seikkula & Arnkil 2009, s. 88). Tämän jäsennyksen tuloksena voidaan ajatella, että kuuleminen, kunnioitus ja luottamus rakentuvat dialogisuuskäsitteeseen ja onnistunut dialogi eli kommunikaatiosuhde tarvitsee dialogisuutta kehittyäkseen turvallisesti yhteisön voimavaraksi.

Edelliseen viitaten tässä kehittämistyössä lähestytään teoreettisesti dialogisuutta ensisijaisesti kokonaisvaltaisen kohtaamisen näkökulmasta, tämän jälkeen kielen ulottuvuudesta käsin. Dialogisuus käsitteen valossa suuntaamme tosiin ihmisiin koko kehollamme liikkein, elein, ilmein ja erilaisin äänen painoin. Nämä keholliset kohtaamiset tapahtuvat hetkissä ja jo näissä nopeissa kohtaamisissa ihminen tietää, onko hän tullut kuulluksi ja nähdyksi (Arnkil & Seikkula 2014, s. 123.) Toisin sanoen olemme lähtökohtaisesti suhteissa toisiin ihmisiin syntymästämme lähtien, ilman ulos tuotettua kieltä. Kieli kommunikaationa on dialogissa tärkeää mutta kokonaisvaltainen kehollinen kohtaaminen ilman ennakkokäsityksiä ja tai hyötymisen tavoittelua ovat dialogisuuden perusta.

Kai Alhanen (2016, s. 134–139.) pohtii kirjassaan Dialogi demokratiassa, miten luottamuksellinen avoimuus syntyy ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Hän esittelee Daniel Yankelovichin käsitteen empaattinen ele. Empaattinen suuntautuminen ja virittäytyminen toista ihmistä kohtaan edellyttää ennen puhetta eleitä, jotka kutsuvat toista ihmistä kohtaamiseen. Ihmiskehon kokonaisvaltaiset eleet, kasvon ilmeet ja rohkaisevat nyökkäykset kertovat toiselle kutsua yhteyteen. Alhanen painottaa, että ennen sanoja eli dialogia tarvitaan kehollinen kokemusyhteys toisen kanssa.

Maailmasuhteissa elämisen ja kokonaisvaltaisen kohtaamisen puolesta puhujina ovat olleet merkittävät dialogifilosofit Martin Buber ja Emmanuel Levinas. Buber (1995, s. 25–26.) lähestyi dialogisuutta perussanojen Minä - Sinä ja Minä - Se välityksellä. Hänen kirjoituksissaan Minä - Sinä perussanat sanotaan olemuksella, kun taas Minä-Se sanoja ei voida ilmaista olemuksella. Minä - Se perussanat kuvaavat ihmisten ulkoista kokemusmaailmaa, jossa toinen ihminen määrittyy nimettyjen esineellisyyksien ja ominaisuuksien mukaan. Buber sanoi Minä – Se perussanan kuuluvan ihmisten kokemukseen maailmasta, kun taas perussanat Minä-Sinä saa aikaan yhteyden maailmaan eli ihmisten väliseen autenttiseen tässä ja nyt kohtaamiseen. Ihminen on molemmilla perussanoilla yhteydessä toisiin ihmisiin tässä maailmassa mutta oleellista on se, kumman suuntaamisen ihminen valitsee vallitsevaksi yhteydeksi toiseen

ihmiseen, esineellistävän kohtaamisen vai dialogisuuden hengessä Sinän kohtaamisen (Hankamäki 2003, s. 47–48.)

Emmanuel Levinas puhui kasvojen kohtaamisesta. Hänen sanoi, että toisen kasvojen kohtaaminen ei tarkoita toisen kasvojen näkemistä. Suhde toiseen ihmiseen ei ole tiedollinen suhde, sillä toista ihmistä ei voi määritellä tiettyjen yleiskäsitteiden tai – määrittelyiden mukaan sillä ihminen on aina ainutlaatuisen itsensä. Levinas puhui myös toisen kasvojen vieraudesta. Hänen mielestään ei ollut tarpeellista yrittää kokea, mitä toinen kokee vaan, ihmisen on oltava toisen apuna, vastattava ehdoitta toisen ihmisen eettiseen kutsuun (Wallenius 2004, s. 51–56.) Levinas kyseenalaisti kielen merkityksen dialogisessa kohtaamisessa. Hänen mukaansa ihmiskeho on kokonaisuudessaan kasvot. Kehollinen suhteeseen asettautuminen tapahtuu esitietoisella tasolla, ennen tietoista ja tiedollista toiseuden tavoittelua (Hankamäki 2003, s. 94–95.) Relationaalinen mieli- tutkimuksessa havaittiin pariterapiaistunnoissa, että osallistujien sympaattinen hermosto reagoi toisiin osallistujiin synkronoituen positiiviseksi yhteydeksi ja tämä tapahtui tietoisien kontrollin ulkopuolella (Seikkula 2022, s. 103.) Aivotutkimuksen kehittymisen vuoksi voidaan todeta, että Levinas oli oikeassa esitietoisien tason kohtaamisen merkityksestä toisiin ihmisiin suuntautumisessa.

Yhteenvedona dialogisuudesta voidaan sanoa, että toinen ihminen on aina enemmän kuin, mitä hänestä voidaan nähdä. Toinen ihminen on vieras toiselle ihmiselle, vaikka toisen ymmärtämisen pyrkimys olisi aitoa ja pyyteetöntä. Tästä syystä toisen ihmisen ehdoton kunnioitus on perusasennoituminen dialogisuuteen sillä toisten ihmisten autenttisia suhteissa syntyneitä kokemuksia maailmasta ei voi ottaa itselleen (Arnkil & Seikkula 2014, s. 30.)

3.3 Dialogi kuulevana kommunikaationa

Edellä kuvatussa kappaleessa dialogisuus kuvattiin kokonaisvaltaisena kohtaamisena, jossa yhteys toiseen tapahtuu aidosti ja ehdoitta vastaamalla toiselle ihmiselle koko kehollaan ja mielellään. Dialogi tarvitsee dialogisuutta

kehittyäkseen ihmisten väliseksi kommunikaatioksi. Dialogi ei ole mitä tahansa puhetta tai keskustelua vaan se on kokemusten jakamista ja yhteisten merkitysten rakentamista yhteisissä kielellisissä kohtaamisissa. Erityisen merkityksellistä dialogi ihmisten kesken on silloin, kun ollaan pulmallisten, monimutkaisten tai tunteellisten asioiden äärellä. Uskomusten, arvojen ja arvostusten yhteinen tutkiminen kokemuksia avaten ja jakaen auttaa yhteisöjä päivittämään merkityksenantoa omalle perustehtävälle (Alhanen 2016, s. 13–14.)

Dialogista ei voida puhua ennen kuin puhutaan kuulemisesta. Kuuleminen on ehtoitta ja kunnioittaen suhteeseen asettumisen jälkeen dialogin tärkein elementti. Ihminen tarvitsee kuulevaa yhteyttä toiseen ihmiseen, joka on ihmistä vahvistavaa ja voimauttavaa ennen kaikkea siksi, että jokainen tarvitsee kokemuksen, että minusta ja minun sanomisestani ollaan kiinnostuneita (Arikka 2021, s. 24–25). Kuuleminen vaatii ihmiseltä paljon, eritoten nykyaikana, jota heijastelee nopea tempoisuus ja sirpaleisuus joka elämänalueella. Tässä haastavassa ajassa on vaikeaa olla samaan aikaan kiireetön, keskittynyt, utelias, rehellinen ja samalla kertaa hienotunteisen tilannetajuinen, joita Alhanen kuvaa vaatimuksiksi, kun keskustellaan ihmiselämän perustavanlaatuisista kysymyksistä (2016, s. 32.) Pysähtyminen toisen äärelle vaatii ihmiseltä sietämään hiljaisuutta, joka antaa kanssakeskustelijalle aikaa muotoilla rauhassa omia ajatuksiaan ja pohdintojaan. Kuulemisessa on myös kyse oma itsen jarruttelemista, jotta ei keskeytä toista omilla ajatuksillaan tai vastauksillaan. Haastavinta kuulemisessa ja kuuntelemisessa on käsitellä omia reaktioita, mitä toisen kerronta voi itselle aiheuttaa. Mielen aktivoituminen sisäiseen ja ulkoiseen vastarintaan toisen puhetta kohtaan voi johtaa tilanteeseen, jossa ei aidosti kuunnella tai kuunnellaan puuskittaisesti negatiivisten tunteiden johdattamina (Heikkilä & Heikkilä 2001, s.108–109.)

Kuuntelemisen ja kuulemisen haasteet voivat johdattaa ei toivottuihin vuorovaikutustilanteisiin. Tällöin voi helposti astua yhteiseen tilaan monologi tai jopa väittely. Monologia kuvaa kysymysten esittäminen usein itsestään selvistä asioista, joihin on jo olemassa vastaus. Monologia kuvaa myös informaation hankinta päätöksen tekoa varten, joita täydennetään yksisuuntaisilla tarkennuksilla. Monologi voi myös äityä väittelyksi, jossa keskusteluun osallistuvat

pitävät omaa näkemystään asiasta ainoana ja oikeana, jolloin ajaudutaan tilaan, jossa suljetaan toisia ihmisiä pois keskustelusta (Seikkula 2022, s. 149.) Paulo Freire kuvaa voimallisesti dialogin ja monologin avaavaa ja sulkevaa suhdetta toisiinsa.

Dialogi on eksistentiaalinen välttämättömyys. Ja koska dialogissa kohdanneiden osapuolten yhdistetty reflektio ja toiminta kohdistuu maailmaan, jota halutaan muuttaa ja inhimillistää, ei sitä voida pelkistää yhden ihmisen ajatuksiksi, jotka hän ”tallettaa” toisiin ihmisiin. Dialogi ei voi myöskään olla pelkkää keskustelun osapuolten ”kulutettaviksi” tarkoitettujen ajatusten vaihtoa. Se ei voi myöskään olla vihamielistä, poleemista väittelyä sellaisten ihmisten välillä, jotka eivät ole sitoutuneet maailman nimeämiseen, eivätkä totuuden etsintään vaan ovat pikemminkin julistamassa omaa totuuttaan. Koska dialogi on yhteyttä niiden välillä, jotka nimeävät maailmaa, se ei voi olla tilanne, jossa jotkut nimeävät sen toisten puolesta. Se on luovaa toimintaa eikä väline, jolla joku hankkii salakavalasti valtaa toisten yli.

Dialogi kommunikaatiosuhteena on yksilöiden kokemusten jakamista ja niiden yhteen soinnuttamista. Jokaisella ihmisellä on omat ainutlaatuiset kokemuksensa sekä henkilökohtaisessa elämässä että työelämässä, jotka vaikuttavat kunkin ihmisen vuorovaikutussuhteisiin. Tämän opinnäytetyön konteksti on työssä, joten on tarkoituksenmukaista suunnata huomio tähän. Alhanen kirjoittaa (2016, s. 52.), että dialogin tarkoitus on tutkia ihmisten kokemusten merkityseroja. Tällöin voidaan joutua liikehtimään monologin ja dialogin rajapinnalla yritettäessä kokea erilaisia ja usein vieraitakin kokemuksia merkityksineen. Onnistunut rajapintojen ylitys voi parhaimmillaan saada aikaan vapaata, toisiaan täydentävää vuoropuhelua, joka synnyttää uusia ideoita dialogisessa vuorovaikutuksessa.

Kekkonen (2017, s. 66–67.) mainitsee seitsemän dialogia tukevaa toimintatapaa, jotka auttavat dialogin syntymistä ja ylläpitämistä varhaiskasvatusyhteisöissä. Ensimmäisenä on tärkeää erottaa kuunteleminen ja puhe toisistaan, jotta ihmisten kokemukset saavat rauhassa työstyä ihmisten mielissä. Toisena

dialogia edistävänä asiana on liittyminen toisen puheeseen tässä ja nyt subjektina välttäen me-puhetta. Kolmantena ja neljäntenä näkökulmana on suora puhuminen ja yhteisen kielen luominen, jotka edesauttavat yhteisten ymmärryksen syntymistä käsillä olevassa tilanteessa. Kolmessa viimeisessä dialogia edistävässä ja tukevassa toimintatavassa ovat keskiössä piiloon jääneet näkökulmat ja niiden tutkiminen, eri näkökulmien välisten merkitysten tutkiminen ja niistä syntyvä kokonaisuus ja rohkeus käsitellä ristiriitoja, koska ristiriidat voivat olla oiva oppimisen paikka koko yhteisölle.

4 KOULUTUKSESELLISEN KEHITTÄMISTYÖN PERUSTELUT

Koulutuksellinen kehittämistoiminta toteutettiin varhaiskasvatusyksikössä, joka sijaitsee noin 20 000 asukkaan kokoisessa kunnassa Pirkanmaalla.

Varhaiskasvatusyksikkö pitää sisällään kaksi päiväkotia, joissa toisessa tarjotaan sekä ympärivuorokautista että päivisin toimivaa varhaiskasvatusta. Toisessa päiväkodissa on päivisin tarjottavaa varhaiskasvatusta kunnan lapsiperheille. Kehittämistoiminta toteutettiin ensimmäisenä mainitussa päiväkodissa ja koulutukselliseen kehittämistoimintaan osallistui 17 varhaiskasvatuksen ammattilaista kaikista varhaiskasvatuksessa työskentelevistä ammattiryhmistä.

Tarve vuorovaikutuksen kehittämiseksi oli noussut jo aiemmin, kun kunnan varhaiskasvatuksen hallinto ja varhaiskasvatuksen lähijohtajat nostivat yhteisen keskustelun ja arvioinnin pohjalta vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehitettäviksi asioiksi lähitulevaisuudessa. Myös kunnan talousarvioon oli kirjattu yhdeksi tavoitteeksi korona-ajan jälkeen yhteisöllisyyden edistäminen kunnan varhaiskasvatuksessa. Näiden kehittämispäätösten seurauksena varhaiskasvatukselle tehtiin Varhaiskasvatuksen laadun ja arvioinnin perusteiden ja suositusten pohjalta tavoitteita kaikille varhaiskasvatusyksiköille ja varhaiskasvattajille. Arvioinnissa vuorovaikutukseen ja siihen liittyviin ilmiöihin oli tavoitteiksi nostettu yhdenvertaisuus kohtaamisissa, kunnioittava vuorovaikutus, kyky kuunnella toista, rohkeus puheeksiottamiseen ja ammatillinen käyttäytyminen haastavissakin vuorovaikutustilanteissa sekä kyky reflektoida omaa työtä.

Suurin osa arviointikriteereistä liittyivät varhaiskasvattajien väliseen vuorovaikutukseen, joten tässä asiassa nähtiin kehittämistyön ydin. Ymmärryksen ja osaamisen lisääminen dialogisuuteen ja dialogiin sopi erityisen hyvin kehittämistoiminnaksi tämän tyyppisissä vuorovaikutuksen esteissä. Voitaneen todeta, että varhaiskasvattajien vuorovaikutustaidot ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen perusedellytys, joten dialogisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää. Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kohtaamis- ja dialogitaidot ja niiden refleksiivinen ja reflektiivinen kehittäminen olivat keskiössä. Kehittämistoiminnan toteuttamistapana oli

varhaiskasvattajien dialoginen kasvatuskumppanuus -koulutus ja kehittämis-kokonaisuus. Prosessin tarkoitus oli herätellä kumppanuusperustaista ja dialogista kohtaamista varhaiskasvattajien yhteisössä. Tavoitteena oli avata näkymiä jokaisen varhaiskasvattajan omaan tapaan olla vuorovaikutuksessa pienten lasten kasvatusyhteisössä muiden varhaiskasvattajien kanssa dialogin keinoin. Keskeisesti haettiin vastausta siihen, että edistikö koulutus dialogista kumppanuutta ja miten ne kuuluivat ja näkyivät ammatillisessa ajattelussa.

Korona tuli kylään – hankkeessa tutkittiin koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatuksessa 2020–2021 välisenä aikana. Tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvattajien keskinäinen yhteistyö väheni merkittävästi päiväkotien sisäisten rajoitustoimien vuoksi (Nurhonen ym. 2021, s.10–12.) Koulutuksellinen kehittämisprosessi antoi koronavuosien jälkeen varhaiskasvattajille mahdollisuuden yhteisölliseen kohtamiseen ja asettumista yhteisen työn äärelle jakaen ajatuksia, kokemuksia ja merkityksiä turvallisessa dialogisessa tilassa.

5 TUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMISTOIMINTA

5.1 Kehittämistä tutkimusta hyödyntäen

Tutkimuksellista kehittämistoimintaa voidaan kuvata ammattikäytännön ja tutkimuskäytännön kohtaamiseksi. Työn kehittämisessä on pääsääntöisesti kyse asioista, jotka ovat syystä tai toisesta koettu tai todettu toimimattomaksi. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta näyttäytyy tästä näkökulmasta tarkasteltuna teorian, kokemuksen ja ammattikäytäntöjen välisenä vuoropuheluna (Vilkkä 2021, s. 18.) Ojasalon ym. mukaan (2014, s. 19–20.) tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa on tarkoitus saada aikaan parannuksia käytäntöön tai saada kokonaan uusia ratkaisuja työelämän tarpeisiin. Perinteinen tutkimus tuottaa erilaisista ilmiöistä uutta tietoa ja teoriaa mutta myös tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa on oleellista dokumentoida kehittämistyötä, jotta työelämään saadaan uudenlaista ammatillista tietoa, jota voidaan hyödyntää edelleen tulevaisuuden työelämän kehittämisessä. Toikko & Rantanen (2009, s. 22–23.) nostavat tiedon tuottamisen tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa keskeiseksi tavoitteeksi, vaikka siinä käytännön pulmat ja kysymykset ohjaavat tiedontuotantoa. Kehittämistoiminnan tutkimukseen nojautuva raportointi tuottaa uutta tietoa ja tätä tietoa voidaan hyödyntää parhaassa tapauksessa laajemmassa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan logiikka nojautuu vahvasti kehittämiseen ja tutkimus on avustavassa roolissa kehittämistoiminnassa ja sen raportoinnissa. Tiivistetysti sanottuna tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa ei ole kyse suoranaisestä perustutkimuksen tiedon soveltamisesta, koska kehittämistoiminta on itsessään tiedontuotantoa, joka perustuu työelämän käytännöissä ilmenneistä kysyvistä ihmettelystä.

Tiedontuotannon monisyinen merkitys on yksi näkökulma tutkimukselliseen kehittämistoimintaan. Muita näkökulmia ovat kehittämisprosessi itsessään sekä prosessiin osallistuvien ihmisten toimijuus prosessissa. Kehittämistoimintaa toteutusta voidaan tarkastella lineaarisen mallin, spiraalimallin, tasomallin ja spagettimaisen mallin avulla. Ennen kehittämisprosessin valintaa tehtäessä

on pohdittu kehittämistoiminnan perusteluja, miksi juuri nyt on aika kehittää toimintaa. Tämän jälkeen on pohdittava itse kehittämistoiminnan organisointia eli ketkä osallistuvat ja miten sekä millä resursseilla kehittämistoimintaa toteutetaan. Kehittämistä pohdittaessa on luonnollisesti mietittävä mitä on itse kehittämistoiminta. Tutkimuksellista kehittämistoimintaa käynnistettäessä on jäsennettävä arvioinnin roolia kehittämistoiminnassa sekä sitä, miten kehittämistoiminnasta syntyneitä tuloksia levitetään (Toikko & Rantanen 2009, s. 57–58).

Tämän opinnäytetyön kehittämisprosessi aaltoili lineaarisen mallin ja spiraalimallin välimaastossa. Lineaarinen malli on perinteinen projektien toteutustapa, jossa etukäteen määritellään tavoite, toteutustapa sekä projektin päättäminen arviointineen, jonka jälkeen alkaa itse kehittämisprojekti. Spiraalimalli alkaa samalla tavalla kuin lineaarinenkin malli mutta tätä mallia käytetään pitkissä kehittämisprosesseissa, koska kehittämisen aikana syntyy uusia kehiä, jolloin kehittämisen perustelut, organisointi, toteutus ja arviointi joutuvat toistuvasti uudelleen tarkastelun kohteeksi. Spiraalimallissa kehittämiseen osallistuvien reflektion kehittyminen on keskiössä eikä kehien eri vaiheissa tavoitella tiedemaailman ehdotonta totuutta vaan kehittäminen jatkuu vuorovaikutuksellisesti ja reflektiivisesti kohti seuraava vaihetta (Toikko & Rantanen 2009, s. 64–67.)

5.2 Toimintatutkimusta mukaillen

Kehittäminen tässä opinnäytetyöskentelyssä tapahtui toimintatutkimusta mukaillen. Toimintatutkimusta on yleisesti käytetty kehittämistyön lähtökohtana, koska se pyrkii ratkaisemaan käytännön ongelmia, jotka voivat olla sosiaalisia, eettisiä tai ammatillisia ongelmia. Pulmalliset tilanteet käytännössä toimivat kehittämis- ja muutostyön moottoreina toimintatutkimuksellisessa lähestymistavassa. Toimintatutkimuksen lähtökohtana on usein ihmisten työelämään liittyvä ilmiö, joten se sopii lähestymistavaksi, kun halutaan muutosta sosiaaliin tilanteeseen sekä työmenetelmiin, että työkäytänteisiin. Toimintatutkimus on kiinnostunut siitä, miten asioiden ja käytäntöjen tulisi näyttäytyä eikä vain siitä, miten ne ovat (Ojasalo ym. 2014, s. 58–59.) Toimintatutkimuksella

voi olla kuitenkin erilaisia lähestymistapoja kehitettävään asiaan tai ilmiöön. Kehittäminen voi kohdentua laajaan muutosprosessiin tai toisaalta kehittäminen voi kohdistua yksittäisen työntekijän tai -yhteisön toiminnan edistämiseen (Toikko & Rantanen 2009, s.30).

Toimintatutkimuksen kaksi keskeistä piirrettä ovat reflektio ja interventio. Reflektion tarkoitus on herätellä kehittämistoiminnassa olevien ihmisten tapoja ajatella omia toimintatapojaan ja reflektiivisen ajattelun avulla uudelleen jäsentäen kehittää omaa toimintaa. Toimintatutkimuksessa keskeinen ajatus on ihmisen itsereflektiivinen toiminta, jossa hän suuntaa katseensa omaan toimintaansa, havainnoi sitä tietoisesti ja tämän jälkeen hän tarkastelee orastavasti uudelleen omaa toimintaansa. Toimintatutkimusta voidaan tarkastella yhteisöllisenä tai itsereflektiivisenä prosessina. Yhteisöllisessä suuntautumisessa ajatellaan, että kaikki osallistujat ovat toiminnan tutkijoita ja kehittäjiä, kun taas itsereflektiivisyyttä painottavassa toimintatutkimuksessa nähdään yksilön reflektion tuottavan muutosta itse toimintaan (Heikkinen 2010, s. 219–224).

Interventio toimintatutkimuksessa tarkoittaa samoin kuin yleiselläkin tasolla väliintuloa, joka mahdollistaa muutoksen. Interventiolla on toimintatutkimuksessa kahtia jakautunut luonne, jossa todellisuutta muutetaan, jotta sitä voidaan tutkia mutta toisaalta todellisuutta tarkastellaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Tätä kahtia jakautuneisuutta voidaan ymmärtää paremmin, kun tarkastellaan sosiaalisen toiminnan luonnetta, jolla on taipumusta jäädä totuiksi tavoiksi toimia, ikään kuin tehdään, kuten on aina tehty. Tätä sosiaalisen toiminnan luonteen taipumusta voi myös kutsua institutionalisoitumiseksi, jos tarkastellaan julkisia toimia tai palveluita. Interventio parhaillaan tekee näkyväksi jotakin sellaista, mikä ei ole ollut nähtävissä ennen väliintuloa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, s. 44–45.) Interventioita voi olla monenlaisia mutta Koskela tuo esiin (2013, s. 57), että kokonaisuudessaan toimintatutkimus voidaan jakaa kahteen kehityssuuntaukseen, joita ovat hankepainotteinen suuntaus ja koulutuspainotteinen suuntaus. Toimintatutkimuksessa koulutus menetelmänä pyrkii interventiona muuttamaan osallistujien vakiintuneita ajattelumalleja ja lisäämään kriittistä reflektiota.

6 ARVIOINTIA VAI REFLEKSIIVISYYTTÄ

6.1 Arvioinnista ja refleksiivisyydestä

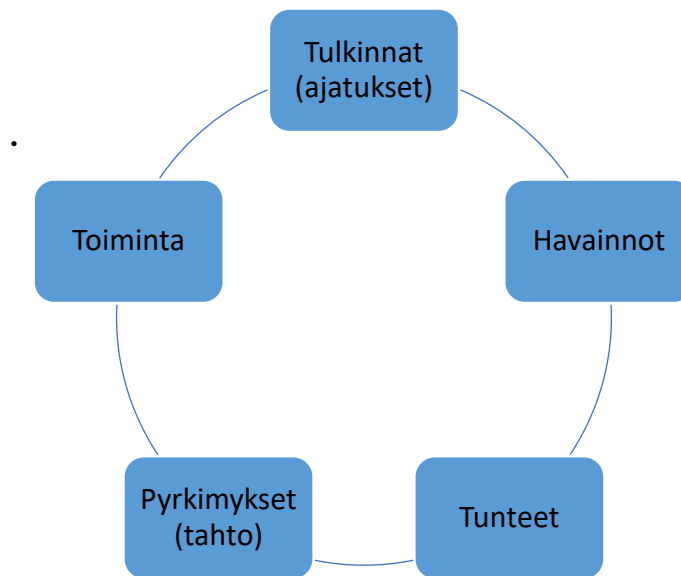
Arviointi on kehittämistoiminnan prosesseissa keskeisessä asemassa, kuten aiemmin todettiin. Tässä kohdin arvioinnin kohteena ei ollut koulutuksen tuella toteutetun kehittämistoiminnan perustelut, organisointi ja tekeminen, vaan tarkastelussa oli kehittämisprosessiin osallistuvien oman oivaltavan ajattelun kehkeytyminen koko kehittämisprosessin aikana. Tästä syystä voidaan sanoa, että kehittämiseen osallistuvat toimivat omine kokemuksineen ja pohdintoineen peilinä koko kehittämistoiminnan arvioinnille. Vaikka tämä kehittämisprosessi oli rakenteiltaan lineaarinen niin kehittämisprosessiin osallistujien oma oivaltamisprosessi tuskin kulki johdonmukaisen suoraviivaisesti oman toiminnan arviointiin vaan tarvittiin laaja-alaista oman ajatteluun ja toimintaan heijastelevaa pohdintaa.

Arviointi käsitteenä on laaja-alainen ja moniulotteinen riippuen siitä, mitä asioita ollaan arvioimassa. Virtanen ym. (2015, s. 5–9.) pohtivat artikkelissaan elinikäisen oppimisen teemoja korkeakouluyhteisöissä vertaisarvioinnin näkökulmasta. He nostivat keskeiseksi haasteeksi edelleen perinteisten arviointimenetelmien käytön, kuten summatiivisen arvioinnin, joka edustaa vähemmän parhaassa tapauksessa säilyttävää oppimista, jonka tarkoitus on osaamisen diagnosointi, kontrollointi ja valikointi. Tämän tyyppisestä arvioinnista on todennäköisesti kaikilla kokemusta ja se ohjaa sitä, minkälaista merkityksenantoa kukin sanalle arviointi antaa. Puhuttaessa ajatusten, tunteiden ja havaintojen ja kokemusten monimutkaisesta vyyhdestä oman toiminnan tai oppimisen tarkastelussa voi arviointi-sana käsitteenä tuottaa epävarmuutta ja jopa ahdistusta monelle kouluaikojen summatiivisen arvioinnin kokeneena, mielissä hättäinen ajatus, että vastasinko oikein vai väärin. Näiden tunnereaktioiden vuoksi arviointi voi muotoutua vaikeasti tartuttavaksi asiaksi pohdittaessa omaa toimintaa.

Refleksiivisyys ja reflektiivisyys tarkoittavat pääpiirteissään samaa asiaa mutta pieniä eroja löytyy näiden käsitteiden väliltä. Reflektiivisyydestä puhuttaessa tarkoitetaan ihmisen sosiaalista toimintaa muiden ihmisten kanssa, jolloin hän rakentaa omaa sisäistä todellisuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ulkoinen maailmaa peilautuu ihmiselle käsityksinä, mielikuvina, uskomuksina ja tunteina, joiden välityksellä ihminen pyrkii ymmärtämään ulkoista maailmaa mielessään. Refleksiivisyys tarkoittaa ensin itseen päin suuntautumista, jonka jälkeen ihminen konstruoi ympäristön tuottamia heijastuksia tiedostamalla omia ajattelu- ja tunnemallejaan. Refleksiivisyys ja itsereflektio ovat käsitteinä ja ihmisen toimintana lähellä toisiaan (Tiuraniemi 2002, s. 9.) Refleksiivisyyteen liittyy vahva sisäinen puhe. Archerin (2012, s. 14–15). mukaan sisäinen puhe on korvaamaton ihmiselle, koska se aktivoi ihmisen henkilökohtaisia voimavaroja. Sisäinen puhe tai sisäinen dialogi on ihmiselle välttämätöntä eikä sitä voi korvata millään muulla toiminnolla. Refleksiivisyyteen liittyvä sisäinen puhe tapahtuu ensisijaisesti yksilötasolla mutta se ei tarkoita, että ympäröivä maailma ja ihmiset olisivat siitä irrallaan. Köngäs (2018, s 70–71). nostaa reflektiivisyyden yläkäsitteeksi refleksiivisyydelle. Reflektiivisyys on jo tapahtuneiden asioiden tutkiskelua objektiivisesti, kun taas refleksiivisyydessä on kyse tulevaan katsomisesta omien kokemusten ja tunteiden saattelena. Molemmissa on kuitenkin kyse mielen heijastuksista, joita ihmisten erilaiset kokemukset ovat muovanneet.

6.2 Tietoisuuden kehä refleksiivisyyden herättäjänä

Tietoisuuden kehä on oivallinen väline refleksiivisyyden tunnusteluun ja jäsentämiseen. Kehän tarkoitus on tehdä ihminen tietoiseksi omasta kokemusmaailmastaan viiden osa-alueen välityksellä, joita ovat tulkinnat, (aisti)havainnot, tunteet, pyrkimykset (tahto) ja toiminta (Kuvio 2).



Kuvio 2. Tietoisuuden kehä

Tulkinnat muodostuvat tietoisuuden kehässä erilaisista merkityksistä, joita ihminen muodostaa ollessaan eri tilanteissa tai vuorovaikutussuhteessa toisen ihmisen kanssa. Tulkinnat rakentuvat esimerkiksi ihmisen saamista vaikutelmista, elämän varrella rakentuneista uskomuksista ja olettamuksista sekä odotuksista, jotka koskevat tulevaisuutta. Havainnot puolestaan ovat niin sanottua ensitietoa tilanteista, koska tehdessään havaintoja ihminen käyttää aistejaan monikanavaisesti. Havaintojen haaste on siinä, että niitä seuraa nopeasti tulkinta ja tällöin havainto muuttuu tulkinnan kautta toisenlaiseksi kuin se ihmiselle ensimmäisen kerran tosiasiallisesti välittyi. Tietoisuus tunteista on ehkä kaikkein haastavin osa-alue tietoisuuden kehässä. Ihminen kokee monenlaisia tunteita päivän aikana ja usein hänellä on vielä yhtä aikaa erilaisia tunteita mielessään ja kehossaan. Tunteiden tiedostaminen voi auttaa ymmärtämään tilanteita paremmin ja tunteiden muuttuminen on mahdollista, kun tarkastelee aistihavaintoja ja niistä syntyneitä tulkintoja. Pyrkimyksiä voi kuvata myös sanalla tahto. Molemmat ilmaisut kuvaavat ihmisen asennetta päästä jotakin kohti tai jostakin pois. Pyrkimykset, kuten tahtokin ovat monitahoisia, joihin liittyy paljon ajatuksia ja tunteita. Tämän takia niitä voi olla vaikea tunnistaa. Pyrkimykset auttavat ihmistä suuntaamaan toimintaan ja toiminta auttaa tiedostamaan, minkälaisia pyrkimyksiä tai tahtoa ihmisellä on erilaisissa tilanteissa.

Toiminnan tarkoitus on suunnata ihmisen tietoisuutta kohti tekemistä, joka voi olla tapahtunut menneisyydessä tai on tapahtumassa parhaillaan tai on tapahtumassa tulevaisuudessa. Myös pyrkimyksillä ja toiminnalla on taipumus sekoittua keskenään mutta niitä erottaa se, että pyrkimystä kuvaa aikomus, kun taas toimintaan liittyy sitoutunut päätös toimia jollakin tavalla (Miller ym. 1990. s. 27–36.)

7 DIALOGISEN KASVATUSKUMPPANUUDEN PROSESSI

7.1 Valmistautuminen

Valmistautuminen koulutusten pitämiseen alkoi tarkentamalla kehittämisen perusteluja eli tukeeko koulutus teoreettisesti riittävän hyvällä tavalla osallistujia suuntaamaan kumppanuusperustaiseen ja dialogiseen työorientaatioon. Kehittämistoiminnan perustelujen rinnalla kulki luonnollisesti itse koulutusker-tojen organisointi, jossa välttämättömänä apuna toimi varhaiskasvatusyksikön johtaja. Hänen avullaan mahdollistuivat resurssit, mikä tässä tapauksessa tarkoitti ensisijaisesti koulutuksille järjestettävää aikaa. Eniten suunnittelu- ja valmistautumisvaiheessa huolta aiheutti arvioinnin rooli koulutusprosessissa. Konkreettiseksi arviointimenetelmäksi valikoitui alusta lähtien tietoisuuden kehä, jonka tarkoitus oli osallistujien itserefleksion saattaminen osaksi arviointiprosessia. Tietoisuuden kehä osoittautui kahtia jakautuneeksi menetelmäksi, koska se toimi koulutusten toteutumisen arviointina mutta samalla jatkuvan arvioinnin kautta syntyvän tiedontuotannon lähteenä koko kehittämisprosessille. Tiedontuotannon laajentamiseksi ja syventämiseksi valmisteluvaiheessa varmistui ryhmäkeskustelun järjestäminen kolmen koulutuskerran päättymisen jälkeen.

Dialoginen kasvatuskumppanuus koulutuskokonaisuus piti alkaa ensimmäisen kerran keväällä 2022 mutta koronan uusi aalto siirsi koulutusta seuraavaan ajankohtaan, josta ei ollut vielä tuossa vaiheessa selvyyttä pandemian epävarmojen vaikutusten vuoksi. Suomen varhaiskasvatuksessa kauttaaltaan oli vältetty fyysisiä kohtaamisia koko pandemian ajan eikä tässäkään koulutusprosessissa haluttu ottaa riskejä laajemman tartunta-aallon välttämiseksi. Lopulta aloitusajankohdaksi valikoitui kevät 2023. Henkilöstölle oli pidetty pieni Teams-infotilaisuus keväällä 2022 (Liite 1), kun pandemiatilanteen ajateltiin olevan maltillinen. Keväällä 2023 ei pidetty enää uutta infotilaisuutta vaan varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle lähetettiin päivitetty informatiivinen koulutuskutsu.

Koulutukseen valmistautuminen edellytti kouluttajalta uudelleen syventymistä aikuisten ihmisten oppimiseen. Päivitetyssä Kasvatuskumppanuus-käsikirjassa muistutettiin, että ihminen on sosiaalinen oppija, joka konstruoi sekä jakaa omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toiminnalliset ja monikanavaiset menetelmät sopivat monenlaisille oppijoille mutta erityisen merkityksellisiä ne ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisille, jotka työssään eivät ole tottuneet staattiseen paikallaan olemiseen (Torkkeli & Lehtinen 2017, s. 11.) Toiminnallisuuden lisäksi koulutuksessa tärkein varmistettava asia oli itse koulutuksen dialogisuus. Perinteinen koulutus on usein vuorovaikutukseltaan yksisuuntainen, jossa koulutukseen osallistuvat kuuntelevat, mitä kouluttaja puhuu. Toki näissäkin tilaisuuksissa on mahdollisuus kuulijoiden sisäisen dialogin syntymiselle mutta kouluttajalla on valta-asema siihen, mitä kyseisessä tilaisuudessa käsitellään. Tämän koulutuskokonaisuuden tarkoitus oli luoda tiloja kohtaamiselle, jossa toisen ja toiseuden ehdoton kunnioittava kohtaaminen olivat dialogia avaava tila. Arnkiliä mukaillen (2020, s. 136). tämä suuntautuminen voidaan nähdä henkisen - asenteellisenä dialogisena tilana, jossa tunnustetaan kaikkien ihmisen perustavanlaatuisen erilaisuus ja otetaan se voimavaraksi, kun rakennetaan yhdessä monipuolisempaa ymmärrystä käsiteltävästä asiasta, aiheesta tai tilanteesta.

Tässä koulutuksellisessa kehittämisprosessissa hyödynnettiin alkuperäisen kasvatuskumppanuuskoulutuksen lähtökohtia, joita olivat osallistujien omat kokemukset, keskustelut oppimisen ja oivaltamisen väylänä sekä ryhmässä tapahtuva vastavuoroinen dialogi, jonka tarkoitus oli vahvistaa kasvatusyhteisöä kumppanuusperustaisesti (Kaskela & Kekkonen 2006, s. 54–56). Valmistautumisessa ja koulutusten suunnittelussa johtajuutuksena oli koulutuskertojen rakentaminen dialogisuutta edistävien kuulemisen, kunnioituksen ja luottamuksen teemoihin ja syventäminen ihmisten väliseen kommunikaatioon eli dialogiin.

Varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa oli sovittu, että yhteisöstä osallistuu sellaiset henkilöt, jotka ennalta tiedetysti pystyisivät osallistumaan kaikkiin kolmeen koulutuskertaan. Tämä päätös oli prosessin kannalta oleellinen, koska koulutus prosessi oli kokonaisuus, jonka osat muodostivat toisistaan riippuvan

kokonaisuuden. Osallistujia oli alkuperäisen suunnitelman mukaan yhteensä 17 ja edustus oli kaikista varhaiskasvatuksen ammattiryhmistä.

Ensimmäiseen tapaamiseen oli osallistujille lähetetty etukäteen ennakotehtävä, jossa jokaisen osallistujan tehtävänä oli tehdä oma elämänjana dialogisuuden ja dialogin kokemuksista oman elämänsä aikana (liite 2). Osallistujat pohtivat tehtävässä etukäteen kaikkia kokemuksia elämänsä aikana, jolloin olivat tulleet kokonaisvaltaisesti kohdatuiksi ja kuulluiksi sekä niitä kertoja, kun näin ei ollut välttämättä tapahtunut.

7.2 Koulutuksellisen kehittämistoiminnan prosessi

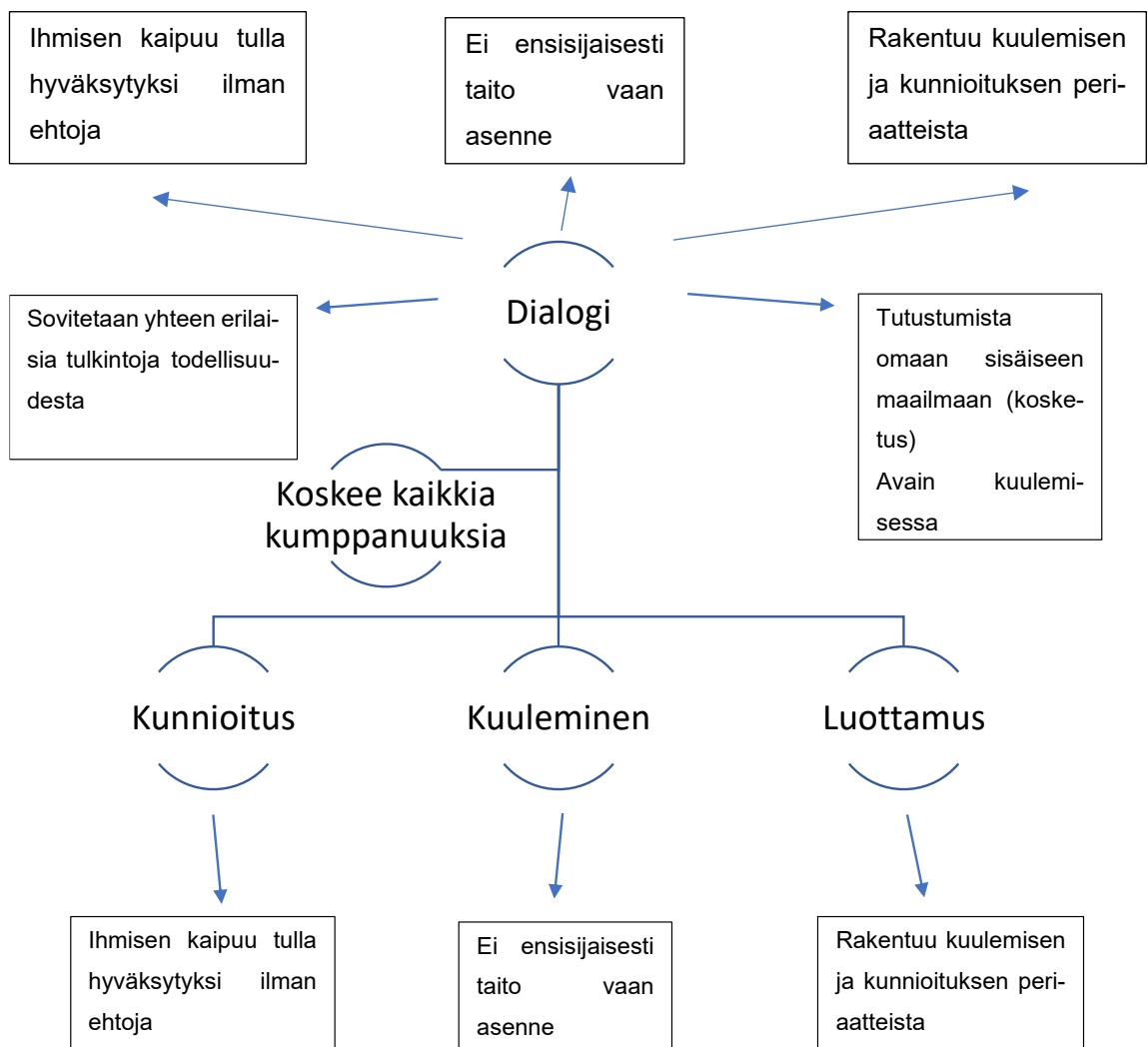
7.2.1 Ensimmäinen koulutuskerta

Ensimmäisessä tapaamisessa kokoonnuttiin pyöreään piiriin istumaan, jossa jokainen näki ja kuuli toisiansa esteittä. Dialogisuuden näkökulmasta tällaista fyysistä asemoitumista tulee miettiä tietoisesti, koska fyysisillä tiloilla on merkitystä eritoten kommunikatiivisen dialogin syntymiselle tai toisaalta syntymättä jäämiselle (Arniko 2020, s. 127.) Piirityöskentelyllä voidaan nähdä kolme periaatetta, joita ovat kaikkien osallistujien yhteinen johtajuus, yhteinen vastuu vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutuksessa syntyvistä kokemuksista sekä liittymisestä yhteiseen kokonaisuuteen (Raitanta & von Weissenberg 2023, s. 96.) Piiriin asettumisen jälkeen jokainen teki itselleen nimikyltin istumapaikkansa eteen. Tämän jälkeen oli muutaman minuutin pariporina, jossa parit kertoivat muutaman itselle tärkeän ja muille jaettavaksi haluamansa asian itsestään. Parit esittelivät vuoron perään toisensa koko ryhmälle ja lopuksi jokainen kertoi, millä mielellä on lähdössä ihmettelemään kumppanuusperustaisen dialogisuuden ja dialogin ainutkertaista ja ihmeellistä maailmaa.

Aloituksen jälkeen ryhmä jakaantui pareiksi jakamaan ja keskustelemaan omaa dialogista elämänjanaansa. Ennen parikeskustelua osallistujia muistutettiin, että oman elämänjanan jakamisessa on vahva eettinen vapaus ja vastuu eli jokainen kertoo vain niistä asioista parilleen, joita haluaa jakaa toisen

ihmisen kanssa. Kanssakulkeva kouluttaja myös muistutti kaikkia, että kunnioitetaan sitä, mitä kuulemme ja otetaan kuulemamme yhteiseksi voimavaraksi. Keskustelujen ja elämänjanan jakamisen jälkeen parit saapuivat yhteiseen piiriin istumaan ja jokainen kertoi vuorollaan, miltä oman elämänjanan jakaminen tuntui. Kenenkään osallistujan elämänjanaa ei käsitelty koko ryhmän kesken vaan se jäi parityöskentelyssä olleiden keskinäiseksi luottamukselliseksi dialogiksi.

Elämänjana työskentelyn jälkeen otettiin keskusteltaviksi ja käsiteltäväksi kasvatuskumppanuuteen liittyvät ydinteemat. Isolle paperille piirrettiin kasvatuskumppanuuden periaatteet, joita ovat kunnioitus, kuuleminen ja luottamus, jotka todentuvat dialogisuudessa ja dialogissa toisten kanssa.



Työyhteisön jäsenten sisäisessä kasvatuskumppanuudessa oli tärkeää pysähtyä kumppanuuden periaatteiden äärelle ja peilata niitä varhaiskasvattajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Dialogisen kumppanuuden perustan oivaltamisen jälkeen ihminen kykenee aitoon kuulevaan dialogiin toisten kanssa.

Kasvatuskumppanuuden periaatteiden jälkeen syvennyttiin dialogisuuteen eli kokonaisvaltaiseen keholliseen kohtaamiseen. Osallistujat katsoivat kaksi videoklippiä dialogisuudesta, jotka eivät suoranaisesti liittyneet varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön. Osallistujia kehoitettiin mielikuvittelemaan dialogisuutta luonnehtivat tilanteet sekä omaan että yhteiseen työhön varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen osallistujat keskustelivat pareittain, minkälaisia ajatuksia heillä heräsi videot katsottuaan pohtien samanaikaisesti kohtaamisia omassa yhteisössään. Keskustelut koottiin yhteisesti kaikkien näkyville isolle paperille. Tästä johdettuna keskusteltiin teoreettisesti dialogisuudesta, toisen kasvojen kohtaamisesta koko olemuksella sekä toiseuden ehdoitta hyväksymisestä ja kunnioittamisesta. Ennen ensimmäisen koulutuskerran päättymistä tehtiin muutama kohtaamisharjoitus käytännössä koko koulutustilassa liikuen, jonka jälkeen pohdittiin mikä harjoituksissa oli helppoa ja mikä haastavaa kullekin osallistujalle.

Koulutuskerta päättyi kouluttajan kiitoksiin osallistujien sitoutuneisuudesta ja aktiivisuudesta, jonka jälkeen kaikki menivät kirjaamaan tietoisuuden kehälle sanalla tai lauseella koulutuskerran synnyttämät havainnot, tunteet, ajatukset ja tahtotilan. Tietoisuuden kehän tarkoitus oli suunnata kunkin osallistujan refleksiivistä ajattelua kohti tietoisempaa ymmärrystä omasta kokemusmaailmasta. Tästä syystä toimintaa koskevat pohdinnat jätettiin ensimmäiseltä kerralta pois, koska konkreettisen toiminnan pohtimisen aika ei ollut vielä ajan-kohtainen.

7.2.2 Toinen koulutuskerta

Toinen koulutus toteutui neljä viikkoa aloituskerran jälkeen. Koulutuskerta aloitettiin palauttamalla mieliin ensimmäisellä kerralla käsiteltyjä teemoja piirissä istuen. Dialogisuuden, luottamuksesta, kuulemisesta ja kunnioituksesta rakentuvan kumppanuuden jälkeen alettiin orientoitumaan dialogin maailmaan. Koulutuskerta toteutettiin kouluttajan tekemän PowerPoint-esityksen tuella.

Osallistujille näytettiin kolmetoista kysymystä hyvästä kuuntelemisesta ja tämän jälkeen he kävivät ajatustenvaihtoa pareittain, mitkä kysymykselliset väittämät tuntuivat helpolta kuuntelemisen suhteen ja mitkä asiat taas mahdollisesti tuntuivat haasteellisilta. Parikeskustelujen jälkeen jaettiin yhdessä piirissä, minkälaisia kokemuksia kullakin oli itsestään kuuntelijana.

”Minä kuuntelijana” – pohdinnan ja keskustelun jälkeen alettiin teoreettisesti tarkastella dialogia kommunikaation muotona. Dialogia lähestyttiin aitona kiinnostuksena toista kohtaan, uudenlaisten ajatusten ja ymmärryksen lisääntymisen kohtaamispaikkana, yhdessä ääneen ajattelun foorumina ja samaan aikaan mahdollisten pulmien ratkaisun hetkinä. Dialogia tutkittiin vielä erottamalla se muista keskustelun muodoista. Vertailtiin väittelyn ja neuvottelun eroja suhteessa dialogiin ja lopputulemana oli, että dialogissa ei yritetä vakuuttaa toista ihmistä omien ajatusten paremmuudesta eikä myöskään pyritä aina konsensukseen eli molempia keskustelun osapuolia tyydyttävään ratkaisuun tai sopimukseen. Tämän jälkeen tehtiin konkreettinen kuunteluharjoitus.

Yhtenä keskeisimpänä ajatuksena tässä koulutuksellisessa kehittämistoiminnassa on ollut jokaisen osallistujan sisäinen dialogi suhteessa omiin ennakkokäsityksiin ja uskomuksiin omasta tavasta olla yhteydessä muihin ihmisiin. Tästä syystä seuraavaksi tutkittiin mistä mielikuvat, olettamukset ja uskomukset kumpuavat, kun kohtaamme toisia ihmisiä ja aloitamme vuorovaikutuksen heidän kanssaan. Osallistujille näytettiin kolme erilaista kuvaa, joita oli mahdollista tulkita monella eri tavalla. Tämän jälkeen heidät jaettiin neljään ryhmään ja heidän tehtävänä oli keskustella ja kirjata, mitä kuvissa oli

mahdollisesti tapahtunut. Ryhmätyöskentelyn jälkeen kokoonnuttiin yhteiseen piiriin ja jaettiin kokemuksia siitä, miten todellisuutta mielissämme tulkitsemme.

Dialogi kommunikaationa ja työvälineenä ei ole kaikille helppoa, toisilta se luonnistuu helpommin kuin toisilta mutta kaikilta ihmisiltä se vaatii työtä ja ponnistelua, jotta kieli kutsuu avoimeen vuorovaikutukseen. Tämän takia oli koulutuskerralla tarpeellista tutustua avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin taitoharjoituksen avulla. Osallistujille annettiin kuvitteellinen mutta tuttu tilanne varhaiskasvatuksen arjesta ja heidän tuli harjoitella tilanteen selvittämistä ensin suljetuin kysymyksin ja tämän jälkeen avoimin kysymyksin. Tehtävä tehtiin pienemmissä ryhmissä ja kussakin ryhmässä oli havainnoitsija, joka jakoi kuulemaansa ja kokemaansa ryhmässä käydyistä keskusteluista.

Koulutuskerran lopuksi osallistujat palasivat ensimmäiseltä kerralta tutun tietoisuuden kehän äärelle ja kirjasi kehän eri osiin ajatuksiaan ja mietteitään kerasta samalla tavalla kuin ensimmäisellä koulutuskerralla mutta tällä kerralla mukana oli myös tietoisuuden kehästä toiminta -osio reflektoitavana.

7.2.3 Kolmas koulutuskerta

Viimeisellä koulutuskerralla lähdettiin tunnustelemaan, miten dialogista kasvatuskumppanuutta varhaiskasvattajien kesken voisi rakentaa ja edistää. Kerta toteutettiin Hyvien käytäntöjen dialogia hyödyntäen. Hyvien käytäntöjen dialogit on kehitetty dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi erilaisissa yhteisöissä. Menetelmän tarkoitus on kerätä yhteisöistä osaavaa hiljaista tietoa, luoda tiloja yhteiseen oppimiseen ja sen jakamiseen sekä levittää ja juurruttaa olemassa olevia hyviä käytäntöjä. (Koskimies yms. 2012, s. 10–15.) Alkuperäinen Hyvien käytäntöjen dialogit ovat vähintään kaksipäiväinen kokonaisuus, josta tähän koulutuskertaan valittiin muutamia tapoja rakentaa dialogista kasvatuskumppanuutta varhaiskasvattajien kesken.

Ensimmäiseksi osallistujat saivat tutustua Hyvien käytäntöjen dialogien menetelmään ja sen tavoitteisiin. Keskeiset lähtökohdat hyvien käytäntöjen

dialogeissa ovat dialogisuus ja huolta loitolla pitävät käytännöt (Koskimies ym. 2012, s. 16–22.) Tässä kohdin suurimman huomion sai huolten vyöhykkeistön esittely, koska dialogisuutta ja dialogia oli käsitelty kahdella edellisellä koulutuskerralla. Huolen vyöhykkeistöä on käytetty ennakoitdialogeissa subjektiivisen huolen paikantamisessa. Huolien kartoitus ei ole vain ongelmien kartoitusta vaan jokaisen työntekijän omien toimintamahdollisuuksien tunnustelua ihmisten kanssa auttamistyötä tehtäessä (Arnkil 2020, s. 29.)

Taulukko 1. Huolen vyöhykkeistö

Ei huolta 1	Pieni huoli 2	Tuntuva huoli 3	Suuri huoli 4
Ei huolta lainkaan.	Huoli tai ihmettely käynyt mielessä. Luottamus omiin mahdollisuuksiin on hyvä. Ajatuksia lisävoimavarojen tarpeesta.	Huoli on tuntuva. Omat voimavarat ehtymässä. Lisävoimavarojen ja kontrollin lisäämisen tarve.	Huoli on erittäin suuri. Omat keinot lopussa. Tilanteeseen saatava muutos heti.

Lähde: (Arnkil & Eriksson & Saikku 1998)

Menetelmän tavoitteiden ja lähtökohtien jälkeen esiteltiin kaksi keskeistä työskentelymuotoa, Learning Cafe ja Open Space, joilla tavoitellaan hyviä käytäntöjä yhteisöissä huolia kartoittamalla.

Hyvien käytäntöjen dialogiin perehtymisen jälkeen aloitettiin työ Learning Cafe työskentely. Ryhmä jakaantui kolmeen kahvilapöytään ja jokainen ryhmä sai valita emännän/isännän omaan pöytänsä, joka ei siirtyisi työskentelyn aikana pöydästä toiseen. Tehtäväksi anto oli, että pöytiä kiertämällä pohditaan, mistä dialogisista kohtaamisista arkemme koostuu. Huolet toimivat Learning Cafessa suunnannäyttäjinä. Jokaisessa kahvilapöydässä oli ”pöytäliina”, jossa kussakin pöydässä oli huolen vyöhyke pienestä huolesta tuntuvaan huoleen. Suuren huolen kahvilapöytää ei otettu tähän koulutukseen mukaan, koska suuria huolia ei voi käsitellä foorumissa, jossa kaikki mahdolliset osapuolet tai muuten huoliin ja asiaan liittyvät henkilöt eivät olleet mahdollisesti mukana.

Learning Cafen jälkeen kerätiin ”huolten pöytäliinat” seinälle yhdessä tarkasteltaviksi. Tehtävä osoittautui siinä vaiheessa olleen haasteellinen. Ei huolta pöytäliinassa oli viisi mainintaa lapsiin ja perheisiin liittyen ja kolme mainintaa asioista, jotka eivät liittyneet osallistujien dialogisiin kohtaamisiin vaan työn rakenteellisiin seikkoihin. Pienen huolen pöytäliinassa toistui sama eli suurin osa pienistä huolista liittyi lapsiin ja perheisiin. Muutama kirjaus oli työssä jaksamisesta ja huoli työtoverin jaksamisesta. Tuntuvan huolen pöytäliinassa kaikki huolet liittyivät lapsiin ja perheisiin, ainoastaan yksi maininta oli työssä jaksamisesta. Kouluttaja joutui tässä kohdin hellästi ohjaamaan katsetta dialogisen kasvatuskumppanuuden teemoihin ja tämän jälkeen saatiin kuusi asiaa lisää dialogiseen kohtaamiseen liittyen. Yhteisen pohdinnan jälkeen valittiin kolme tärkeintä asiaa, joita haluttiin tarkastella lisää huolia vähentäen hyvillä dialogisen kohtaamisen tavoilla. Arjen hyviä ja huolta loitolla pitävien käytäntöjen kartoitus tehtiin Open Space menetelmää mukaillen. Menetelmän perimmäinen tarkoitus on yhdistää kevyen kahvihetken ja tuloksellisen palaverin toisiaan täydentävä yhteisvaikutus (Koskimies ym. 2012, s. 24.)

Työskentely tapahtui kolmen erillisen pöydän ympärillä, joihin oli koottu yhteisesti valitut kysymykset:

- 1) Minkälaiset käytännöt ja kohtaamiset ovat auttaneet räiskymisten ja asioiden vellomisten vähenemiseen?
- 2) Minkälainen vuorovaikutus ja kohtaaminen auttaa jaksamaan töissä?
- 3) Minkälaista on hyvä sanaton ja sanallinen kumppanuus yhteisössämme?

Osallistujat kiersivät pöydissä käyden keskusteluja valituista aiheista. Open Space menetelmässä on kahden jalanlaki eli osallistujat saivat valita, kuinka kauan ja kuinka intensiivisesti he keskusteluihin osallistuvat. Keskustelujen jälkeen palattiin yhdessä tarkastelemaan ja tunnustelemaan, mitä keskustelut olivat tuottaneet. Tuttuun tapaan lopuksi keräännyttiin tietoisuuden kehän äärelle refleктоimaan koulutuskerran antia.

8 TULOKSIA TUNNUSTELLEN

8.1 Viimeisen koulutuskerran antia

Open Space menetelmän anti purettiin heti viimeisen koulutuskerran päätteeksi asettamalla valkopaperit seinälle yhteisen tutkimisen ja keskustelun edistämiseksi. Koulutuskerran työlään alun jälkeen osallistujat työstivät aiheita keskustellen ja oli tyydyttävää huomata, että eriäviäkin ajatuksia sekä mielipiteitä nostettiin keskusteluun mukaan rohkeasti. Keskustelun päätteeksi saatiin alla oleva jäsenitys huolia loitolla pitävistä käytännöistä (Taulukko 2).

Taulukko 2. Kolmannen koulutuskerran tulokset

Minkälaiset käytännöt ja kohtaamiset ovat auttaneet räiskymisen ja asioiden vellomisen vähenemiseen?	Minkälainen vuorovaikutus ja kohtaaminen töissä auttaa jaksamaan?	Minkälaista on hyvä sanaton ja sanallinen yhteistyö
•Keskittyminen olennaiseen eli oikeisiin asioihin •Avoimuus •Päätöksen teko ja sitoutuminen sovittuihin asioihin	•Tervehtiminen •Huumori •Avoin •Positiivinen palaute •Ystävällinen •Auttavainen •Luottamuksellinen •Jos jotain on sovittu niin tehdään sitten niin, ja jos ei sovi niin se keskustellaan ja sovitaan uudestaan •Tuttuus •Tietty rentous	•Sopimista sanoilla, eleillä ja ennen kaikkea katseella •Puhutaan työstä, avataan, ei oleteta •Työkaverin kunnioitus •Kysy ja oikeasti kuuntele, mitä toisella on sanottavana •Vastavuoroinen keskustelu •Oma-aloitteinen vastuunotto •Toimiva yhteen hioitunut, avoin työskentelutapa

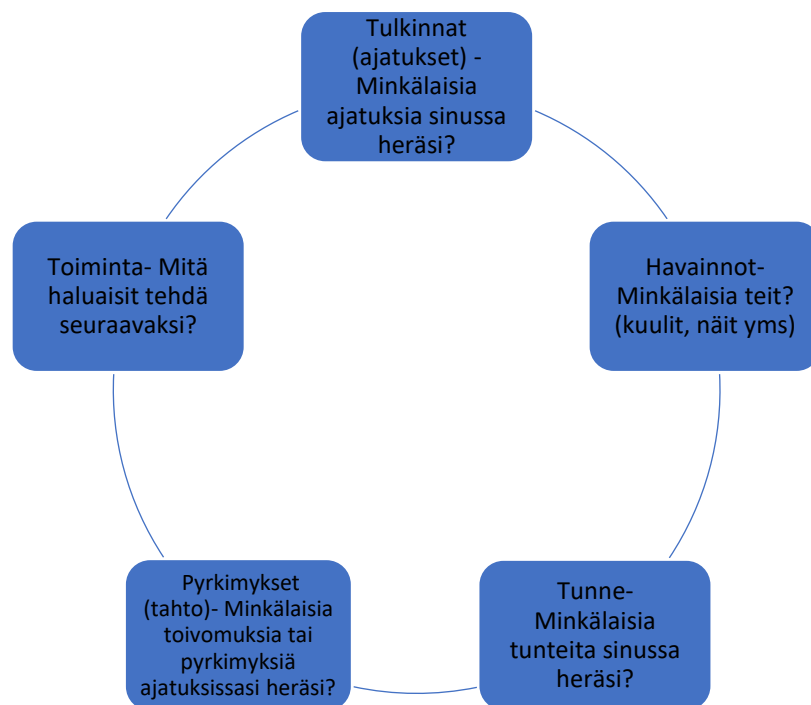
Viimeisellä koulutuskerralla osallistujilla oli haasteita suuntautua dialogisen kasvatuskumppanuuden äärelle mutta suora ohjaus auttoi osallistujia kiinnittämään huomionsa työyhteisön keskinäiseen kanssakäymiseen. Yhteisen työskentelyn aiheet kumpusivat todennäköisesti jostakin työyhteisön syvemmiltä tasoilta mutta olivat tuossa hetkessä juuri niitä asioita, joita oli tarpeellista käsitellä yhdessä. Ilahduttavasti löytyi tapoja lieventää mieltä askarruttaneita asioita ja niihin löytyi myös kumppanuuteen, dialogisuuteen ja dialogiin sopivia

tapoja toimia. Viimeisessä koulutuskerrassa tapahtui dialogisuuden yksi keskeisimmistä periaatteista, joka oli turvallisuus. Arnkilia mukaillen (2020, s.13). kohtaamiset ja avoin dialogi tarvitsevat ympärilleen vahvan turvallisuuden tunteen, joka ulottuu kaikkiin osallistujiin. Kerralla nostettiin vaikeitakin asioita yhteisesti jaettavaksi ja silti osallistujilta löytyi tahtotilaa etsiä myös ratkaisuja mieltä askarruttaviin työtilanteisiin.

8.2 Tietoisuuden kehän antia

Tietoisuuden kehä oli mukana tässä koulutuksellisessa kehittämisprosessissa kaikissa koulutuksissa sekä koulutusten jälkeisessä haastattelussa. Kehän tavoite oli auttaa osallistujien refleksiivisen, henkilökohtaisen tietoisuuden kasvamista viidellä osa-alueella. Jokaisen koulutuskerran lopuksi jokainen kävi merkitsemässä sanalla tai lauseilla kulloisenkin kerran tulkinnot, havainnot, tunteet, pyrkimykset ja toiminnan yhteiselle paperialustalle.

Kehällä oli tarkentavia kysymyksiä kompassina, jotka suuntasivat osallistujia tietoisuuden kehällä (Kuvio 4).



Kuvio 4. Tarkennettu tietoisuuden kehä

Tietoisuuden kehän vastaukset jaoteltiin refleksiivisiin, omaan itseen suuntautuviin ilmauksiin ja reflektiivisiin, hiukan yleisimpiin yhteisöllisiin ilmaisuihin koulutuskerroista. Kehiä tarkasteltiin kokonaisuutena eikä koulutuskerroittain, koska koulutusprosessi oli kokonaisuus, jonka tarkoitus oli herätellä refleksiivisyyttä suhteessa dialogiseen kasvatuskumppanuuteen eikä niinkään pohtia yksittäisen koulutuskerran tuloksia tai vaikuttavuutta. Pohdinnat koottiin taulukkoon suorina lainauksina yhdistäen samaa asiaa koskevat ilmaukset yhteen lainaukseen (Taulukko 3).

Taulukko 3. Tietoisuuden kehän tulokset

Tietoisuuden kehä	Refleksiivinen ilmaus	Reflektiivinen ilmaus
Tulkinnat (ajatukset)	- miettii omaa suhtautumisen tilanteisiin - odotan innolla, saiskinko jotain uutta keskustelutaitoihin - janajuttu laitto kyllä kovasti pohtimaan - oli hyödyllistä oivaltaa tulkintojen merkitys	- hyvää arvokeskustelua - ollaan hyvä, dialogiin pystyvä porukka - ollaan hyvällä polulla - tärkeä asia - tätä meille lisää
Havainnot	- ymmärsin jotakin uutta itsestäni ja tavastani olla vuorovaikutuksessa - yllättävän vaikea keskittyä kuuntelemaan - ilmeet ja eleet, kohtaamisen tärkeys	- iloa ja positiivisuutta - mielenkiintoista pohdintaa - koko porukka keskittyneesti mukana - hyvin lähtevät ihmiset mukaan pohdintoihin
Tunne	- luottamus - rauhallisuus - hyvä mieli - väsymys mutta samalla innostuminen	- mielenkiintoista - aika syvällistä - tällä porukalla aika turvallista

Pyrkimykset (tahto)	- tahtoa paremmaksi kuuntelijaksi, vaatii harjoitusta - kehittyä ihmisenä - pitää yllä hyvää ilmapiiriä - huomioida enemmän oman tahtotilan nousu kohtaamisissa	
Toiminta		- harmaa alue - kunpa olisi enemmän aikaa

Kaikkien koulutuskertojen tietoisuuden kehien tarkastelun jälkeen osoittautui, että osallistujien oma refleksiivisyys dialogisen kasvatuskumppanuuden suhteen sai herätteitä. Osallistujien ilmaukset omasta itsereflektiosta olivat kehittäjäkouluttajalle kuin juuri puhkeamaisillaan oleva kukka, joka janoaa lisää vettä ja ravinnetta päästäkseen aukeamaan kunnolla. Iloa tuotti myös se, että yhteisöllinen reflektiivisyys näkyi ja tuntui itse koulutuksissa mutta se myös näkyi vahvasti tietoisuuden kehän ylpeyttä resonoivissa pohdinnoissa, jotka ilmaisivat pystyvyyttä, turvallisuutta sekä kyvykkyyttä, että rohkeutta kehittyä kasvattajayhteisönä.

Tietoisuuden kehän eri osa-alueet tulivat täytetyiksi koulutuskertojen jälkeen hiukan vaihdellen. Ensimmäisen koulutuskerran jälkeen merkintöjä oli eniten koko kehällä, vaikka tästä kerrasta puuttui toimintaosio kokonaan osallistujien itsereflektoinnista. Eniten huomiota sai ajatukset ja tulkinnat, havainnot sekä pyrkimykset eli tahto. Tämä voi johtua siitä, että ajatuksia, havaintoja ja pyrkimyksiä on mahdollisesti helpompi ilmaista kuin monenlaisia ja monen aikaisia tunteita, joita eri tilanteissa virtaa runsaasti. Oma toiminta tai tuleva tekeminen sekoittui jonkun verran pyrkimyksiin. Osallistujat ilmaisivat enemmänkin tulevaisuuden toiveita omalle toiminnalleen, mikä on itsessään arvokas tahtotila. Oman toiminnan suuntaamisen pohtimisen haasteellisuus ei tullut yllätyksenä.

Ihmisen on vaikea suunnata ja suunnitella omaa tekemistään, jos sitä edistävät pohdinnat eivät ole jäsentyneet omassa mielessä riittävästi.

8.3 Ryhmäkeskustelun antia

Ryhmäkeskustelu toteutettiin kolme viikkoa viimeisen koulutuskerran jälkeen. Keskusteluun otti osaa viisi osallistujaa ja keskusteluun valikoituminen johtui siitä, että keskusteluun osallistuvat olivat ainoat, jotka olivat olleet kaikilla koulutuskertoilla mukana. Dialogisuuden periaatteiden mukaan tässä koulutuksellisessa kehittämistoiminnassa ei oltu kiinnostuneita mistään määreistä osallistujien suhteen, kuten ikä, työkokemus tai ammattinimike mutta iloksi kävi niin, että kaikki varhaiskasvatuksen ammattiryhmät olivat edustettuna keskustelutilanteessa. Keskustelu videoitiin ja litteroitiin santarkasti tekstiksi myöhemmin.

Ryhmäkeskustelu valikoitui menetelmäksi tietoisuuden kehän käytön vuoksi mutta myös dialogia edistävän luonteensa vuoksi. Ryhmäkeskustelussa vetäjän tarkoitus on luoda keskusteluun osallistujille otollinen tilanne ja kehys, jossa he keskustelevat vapaasti tietystä aiheesta, yleensä noin tunnin verran. Ryhmähaastattelussa sen sijaan haastattelija pitää vuorovaikutuksen suunnat hallussaan esittämällä samoja kysymyksiä vuorollaan kullekin osallistujalle. Ryhmäkeskustelussa voidaan käyttää erilaisia keskusteluun virittäviä, tutkimusaiheeseen liittyviä välineitä tai materiaaleja, jotta keskusteluun osallistuvat ovat vuorovaikutuksessa keskenään mahdollisimman aktiivisesti (Valtonen 2005, s. 223–224.) Tietoisuuden kehä toimi tässä keskustelussa virittäjänä sekä suuntaajana refleksiivisyyden ja reflektiivisyyden kartoittamisessa.

Ryhmäkeskustelu oli kahtiajakoinen. Aluksi keskustelijat kääntyivät ensisijaisesti itseensä päin ja puhuivat itsestään ja peilasivat itseään dialogiseen kasvatuskumppanuuteen tietoisuuden kehän teemojen avulla seuraavilla tavoilla.

”Mä en ollut tottunut jakamaan sitä...ja jouduin sitä opettelemaan ja opettelen edelleen”

”Mut se oli oikeesti voimaannuttavaa, se tuli yllätyksenä, miten voimaannuttavaa se mulle oli”

” Mutta kun tultiin sinne niin olin ihan kysymysmerkkinä, että mitä tämä on...”

” Vaikka tää pysäytti oman keskustelutaitojen hiomisen äärelle...”

Refleksiivisyys oli ilmeisen läsnä alun keskustelussa mutta sitten tapahtui käänne, jolloin keskustelijat alkoivat kääntymään ja kurottautumaan toisiaan kohti ja keskustelu muuttui toisiaan jatkavaksi. Keskustelu tuntui muuttuvan keskustelijoiden oman sisäisen dialogin ja heidän keskinäisen dialoginsa väliseksi ääniksi.

” No just se, mitä (etunimi) sanoi, et nostettais...”

” Joo, se puhdistaa ilmaa...”

” Toi oli ihan älyttömän hyvä kysymys...ja just myös itelle...”

” Joo, se helpottaa myös omaa oloa...”

Vaikka tietoisuuden kehä oli keskustelun kehyksenä, niin aiheet rönsyilivät siten, että kehän teemoista keskusteltiin vapaamuotoisesti ajatusten tullessa mieleen. Pohdinnat ajattelusta, havainnoista, tunteista, pyrkimyksistä ja toiminnasta kulki lomittain koko keskustelun ajan. Ryhmäkeskustelussa suurimman huomion sai oma toiminta ja yhteisön toiminta ja niissä heräävät tunteet, toisin kuin koulutuksen aikaisessa kehä työskentelyssä. Keskustelijoita pohditti erityisesti asioiden puheeksi ottaminen työyhteisössä. Pulmalliset työssä syntyneet vuorovaikutustilanteet ja niissä tehdyt tulkinnat olivat keskustelussa vahvasti läsnä. Keskustelijat olivat sitä mieltä, että asioiden auki puhumiseen tarvitaan erillistä aikaa ja samassa syntyi ehdotuksia koko yhteisön palaverien sekä tiimien palaverien rakenteeseen, joita voisi kehittää dialogisempaan suuntaan.

Itse koulutuksesta tuli keskustelujen lomassa mainintoja ja palautetta itseen, yhteisöön ja kouluttajaan liittyen. Kaikki keskustelijat nostivat esiin sen, että aluksi oli vaikea hahmottaa, minkälaisesta kasvatuskumppanuudesta tässä koulutuksessa oli kyse. Kaikki ajattelivat ensin, että koulutus liittyi työntekijän ja vanhemman väliseen kumppanuuteen mutta eräs keskustelijoista sanoi oivaltavasti, että kaikki kasvatuskumppanuudet liittyvät toisiinsa. Kouluttajalle tuli myös pohtivaa palautetta siitä, että ymmärrettiinköhän kaikki tehtävät oikein ja käsiteltiinköhän niitä oikealla tavalla. Muita suoria ilmauksia koulutukseen liittyen oli, että dialogisuuden tärkeys työssä vahvistui, oman puheen kuunteleminen asettuen toisen asemaan sekä yhdessä puhuminen ja tekeminen sekaryhmissä. Keskustelijat halusivat myös ilmaista, kuinka haastavaa oli osallistua koulutuksiin työpäivän päätteeksi, koska vireystila ei ollut silloin parhaimmillaan. Kouluttajalle pienenä ihmetyksenä tuli se, että kolmas koulutuskerta oli keskustelijoiden mielestä erityisen hyvä kerta, koska sillä kerralla syntyi rikasta keskustelua ja erilaisia ajatuksia osallistujien mieliin.

9 POHDINTAA

Tässä kehittämistyössä oli vahva eettinen vaade aiheen valikoitumisesta alkaen aina raportointiin asti sekä kaikessa, mitä näiden välissä tapahtui. Koko kehittämismatkan ajan kehittäjä kouluttajalla ei ollut ensisijaisesti mielessä, ovatko pilkut ja pisteet kohdallaan vaan onko kehittäjän valinnat, ja toiminta ollut riittävän eettistä kehittämisprosessin joka hetkessä. Syrjälän ym., (2006, s. 184). käyttämä käsite välittämisen etiikka sopii tämän kehittämisprosessin eettisyyden arviointiin. Välittämisen etiikassa on kyse suhteissa olemisesta tutkijan- ja tässä tapauksessa kehittäjän ja kehittäjien kesken. Suhteissa olemista luonnehtii kehittäjän osalta sensitiivinen suhtautuminen ja vastaaminen sekä tilanteiden ainutkertaisuuden tunnustaminen. Jatkuvan itsereflektion kohteena kehittäjä kouluttajalla oli omat dialogisuus- ja dialogitaidot eli pystyikö hän kutsumaan koulutuksessa olleita ihmisiä yhteyteen eleillä, ilmeillä ja kutsuiko koko keho avoimeen sanalliseen kohtaamiseen, jossa jokainen pystyi oman valintansa mukaan turvallisesti osallistumaan yhteiseen kehittämiseen. Turvallisuuden vaaliminen oli prosessin kantava teema, koska kehittäminen kohdistui sekä osallistujien ammatilliseen ajatteluun että omaan henkilökohtaiseen tarinaan. Turvallisuutta edisti se, että jokainen tiesi raportoinnin tapahtuvan täysin anonymisti.

Kehittämistoiminnan tavoitteena oli edistää dialogista kasvatuskumppanuutta varhaiskasvattajien yhteisössä koulutuksen keinoin. Koulutuskokonaisuuden tarkoitus oli perehtyä osallistujien osallisuutta vaalien dialogisuuteen ja dialogiin kumppanuusperustaisesti kantamalla mukana kunnioituksen ja luottamuksen ensisijaisuutta. Keskeisesti haettiin vastausta siihen, että edistikö koulutus dialogista kumppanuutta ja miten ne kuuluivat ja näkyivät ammatillisessa ajattelussa. Koulutuksellisen kehittämistoiminnan tarkoitus oli myös saada osallistujat havaitsemaan omia taustaoletuksiaan ja ennakkokäsityksiään ihmissuhteissa olemisestaan varhaiskasvatuksen työympäristössä.

Kehittämisprosessissa tavoitettiin refleksiivisyyden ja reflektiivisyyden herääminen dialogisessa kasvatuskumppanuudessa, mikä ilmeni koulutusten

aikaisissa pohdinnoissa, että ryhmäkeskustelussa. Osallistujien henkilökohtaisissa refleksiivisissä pohdinnoissa esiin nousivat dialogisuuteen ja dialogiin liittyvät omat tavat olla ja puhua vuorovaikutustilanteissa, oma kyky ja taito kuunnella toista ihmistä sekä tulkintojen tekeminen tilanteissa, joissa toisia ihmisiä kohdataan. Kumppanuusperustaisuuden tavoittelua kuului ja näkyi koko kehittämisprosessissa. Koulutukseen osallistujilla oli selkeä tahtotila kehittyä kasvattajayhteisössään kumppaneina, koska esiin nostettiin luottamuksen, kunniituksen ja dialogisen puheen merkitys yhteisönä kehittymiselle. Ryhmäkeskustelun pohdituttavin ja puhutuin teema oli mieltä painavien asioiden puheeksi ottaminen työyhteisössä. Puheeksi ottaminen ja ammatillinen käyttäytyminen olivat kuntatasoisia tavoitteita varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Näitä asioita oli alettu työstämään huomattavasti aiemmin ennen dialogisen kasvatuskumppanuuskoulutuksen alkamista. Huomionarvoista on ymmärtää, että kehittämisen prosessit työyhteisöissä vie aikaa, joten toivon mukaan tämä kehittämisprosessi antoi jatkoaiheita kuntatasoisten tavoitteiden työstämiselle.

Koulutuksellinen kehittäminen oli tässä prosessissa lyhyt ja siitä muodostui niin sanottu akilleen kantapää kehittämiselle. Kehittämistoiminta tapahtui toimintatutkimusta mukaillen lineaarisen ja spiraalisen kehittämisen välissä. Koulutuskerrat olivat suunniteltu lineaarisesti ajallisesti ja määrällisesti eteneviksi mutta koulutusten ja ryhmäkeskustelun sisällä käsiteltävät asiat ja ilmiöt kulkiivat spiraalimaisissa sykleissä, joiden sisällä reflektio tapahtui. Heikkinen (2010, s. 222). kritisoi spiraalimallia liian suoraviivaiseksi ajassa eteneväksi kehittämismalliksi. Perinteinen spiraalin mukainen kehittäminen ei ota huomioon työyhteisöjen arjessa ja itse kehittämisessä yllättäviä esiin nousevia asioita, joista ei ollut tietoa tai ymmärrystä kehittämistyöskentelyn alkaessa. Näitä sivupolkuja tai -spiraaleja syntyi myös tässä kehittämisprosessissa ja niiden työstämiseen olisi tarvittu enemmän aikaa. Yksilöllistä ja yhteisöllistä ajatusten heräämistä prosessissa syntyi runsaasti mutta itse toimintatilanteiden konkreettinen tarkastelu ja käsittely jäi liian vähäiseksi. Tämä ilmeni tietoisuuden kehästä, koska toimintaosio ei antanut osallistujille tarttumapintaa tehdä päätöksiä oman toiminnan suuntaamisesta konkreettiseksi tekemiseksi.

Tämän kehittämistoiminnan tulosten hyödyntäminen on suoraan verrannollinen siihen, miten selkeästi ja aukottomasti tämä kehittämisprosessi on kuvattu. Toikon ja Rantasen (2009, s. 126.) mukaan kehittämisprosessit voivat olla niin ainutlaatuisia, aikaan ja paikkaan sidottuja, että kehittämisen tulosten siirtäminen toisaalle ei ole sellaisenaan mahdollista. Kehittäjän on siis kuvattava kehittämisprosessi niin hyvin kuin mahdollista, jotta muut voivat tarkastella kehittämisprosessia ja sen tuloksia pohtimalla sopiiko tämän tyyppinen kehittämistoiminta omaan työyhteisöön. Tässä kehittämisprosessissa mukana olleet ilmaisivat, että yhdessä kehittäminen on juuri sitä, mitä he tarvitsevat kehittyäkseen yhteisönä dialogisempaan suuntaan. Positiivisia kaikuja on myös kuulunut kehittämisprosessin jälkeisestä ajasta, koska kuuleman mukaan koulutus tuntuu, näkyy ja kuuluu varhaiskasvatusyksikön arjessa.

Johdannossa todettiin varhaiskasvatuksen olevan aitiopaikalla vaikuttamassa lasten tämänhetkiseen ja tulevaan kasvuun inhimilliseksi, toisia ihmisiä kunnioittavaksi yksilöksi. Tästä syystä varhaiskasvatuksen tulisi paikantua vielä määrätietoisemmin lasten tukikohdaksi, jossa lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvattajat osaavat vastata ja sovittautua lasten keholliseen ja kielelliseen kutsuun kaikissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Tämän mahdollistaa dialogisuuden ja dialogin oivaltaneet varhaiskasvattajat, jotka ovat rakentaneet kasvatusyhteisöä toisiaan ehdoitta kunnioittaen ja kuunnellen. Tällainen dialogisuus on Alhasen (2016, s. 52) mukaan ihanne mutta pienetkin askeleet kohti ihannetta parantaa kohtaamisen ja keskustelun laatua. Kolmen koulutuskerran kokonaisuudessa otettiin näitä pieniä askelia kohti kumppanuusperustaista dialogisuutta ja tästä syystä olisi tärkeää, että varhaiskasvatuksessa tartuttaisiin laajemmin pidempiin kehittämisprosesseihin, joiden keskiössä olisi kokonaisvaltaisen kohtaamisen teemoja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseksi.

LÄHTEET

Alhanen, K. (2016). Dialogi demokratiassa. Gaudeamus.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamperg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-263-266-1>

Archer, M.S (2012). The reflexive Imperative in Late Modernity. Cambridge University Press. New York.

Arikka, L. (2021). Dialogi pelastaa maailman ja muita oivalluksia käymistäni keskusteluista. Kirjapaja.

Arkill, T. E. (2020). Kunnioittava ja toivoa herättävä kohtaaminen. Ennakointi-dialogin vetäjien käsikirja. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Opas 46.

Arkill, T.E & Seikkula, J. (2014). ” Nehän kuunteli meitä” Dialogeja monissa suhteissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. (1990). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Kirjayhtymä.

Buber, M. (1995). Minä ja Sinä. WSOY.

Freire, P. (2005). Sorrettujen pedagogiikka (toinen painos). Vastapaino.

Hankamäki, J. (2003). Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Yliopistopaino.

Heikkilä J. & K. (2001). Dialogi-Avain innovatiivisuuteen (toinen painos). WSOY.

Heikkinen, H.L.T & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä (s. 26–56). Atena.

Heikkinen, H.L.T (2010). Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin (3. uudistettu ja täydennetty painos, s. 214–229). PS-kustannus.

Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston kehittämishanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html> Haettu 1.9.2023.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006) Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus.

Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>

Kekkonen, M., Lehti, K. & Tirkkonen, J. (2017). Dialogisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Haapasalo, H. Petäjä, P. Vuorelma -Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.), Varhaiskasvatus katsomusten keskellä (s. 62–74). Lasten keskus.

Koskela, S. (2013). ”Mie teen vaan oman työni”: toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjaustyön kehittämisestä (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-39-5330-0>

Koskimies, M., Pyhäjoki, J., Arnkil, T. E. (2012). Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsill ees oo hermoja": etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. (väitöskirja, Lapin yliopisto).
<https://urn.fi/urn:isbn:978-952-337-064-7>

L 580/2018. Varhaiskasvatuslaki. Haettu 5.11.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Miller, S., Nunnally, E. W. & Wackman, D. (1990). Pariviestinnän parempi opas. Kirjapaja.

Nurhonen, H., Chydenius, H. & Lipponen, L. (2021). Korona tuli kylään-tutkimushankkeen loppuraportti. Helsingin yliopisto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Korona tuli kylaan tutkimushankkeen loppuraportti.pdf \(helsinki.fi\)](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/2021-12/korona_tuli_kyilaan_tutkimushankkeen_loppuraportti.pdf)

Ojasalo, K., Moilanen, T., & Ritalahti, J. (2014). Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. (3. uudistettu painos). Sanoma pro.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön (s. 59–87). PS-kustannus.

Raitaranta, A. & von Weissenberg, H. (2023). Alussa on kysymys. Kirjapaja.

Seikkula, J. & Arnkil, T. E., (2009). Dialoginen verkostotyö. Tammi.
<https://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201205084999>

Seikkula, J. (2022). Dialogi parantaa – mutta miksi? Mikä tekee dialogista ennennäkemättömän vaikuttavan vaikeissa kriiseissä. Kuva ja mieli.

Styrman, T. & Torniainen, M. (2018). Kunnioittavan kosketuksen käsikirja. Ammatillinen hoitokohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla. PS-kustannus.

Syrjälä, L, Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), Etiikkaa ihmistieteille (s. 181–202). Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 211.

Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim). Taitavan toiminnan psykologia (165–195). Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Haettu 9.10.2023. <http://tiuraniemi.fi/Am-maref.pdf>

Toikko, T.& Rantanen, T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere University Press <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7732-4>

Torkkeli, A, & Lehtinen, T. (2017). Kasvatusyhteistyötä kumppanuuden hengessä. Kouluttajan käsikirja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällän analyysi (uudistettu laitos). Tammi.

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut, millainen metodi? Teoksessa J. Ruusvuori & L. Tiittula (toim.), Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (s. 223–241). Vastapaino.

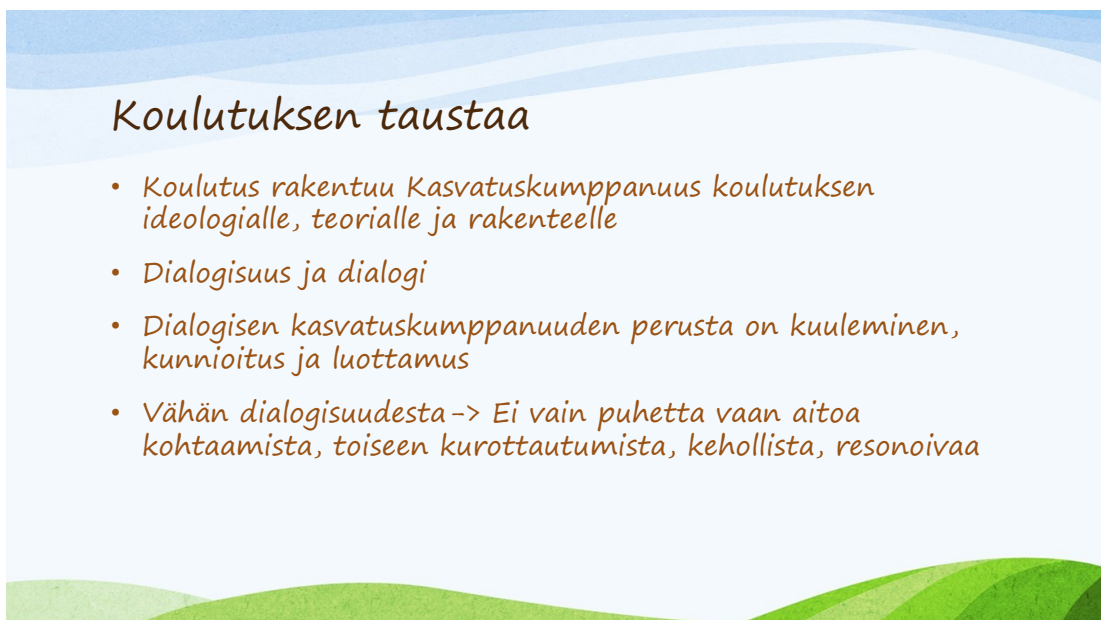
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf

Vilka, H. (2021). Tutki ja kehitä (5., päivitetty painos). PS-Kustannus.

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015) Minkälainen arviointi tukee elinikäistä oppimista. Yliopistopedagogiikka. haettu 10.9.2023 <https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>

Wallenius, T. (2004). Filosofian toinen. Levinas ja juutalaisuus. Eurooppalaisen filosofian seura.

LIITE 1: KOULUTUSKUTSU



Koulutuksen toteuttaminen

Tapaamiskerrat:

- Kesto 1,5-2 tuntia
- Ajoittuu keväälle 2023
- Koulutus on nimensä mukaisesti dialoginen; keskustelemaa ja toiminnallista

1. tapaaminen	2. tapaaminen	3. tapaaminen
Elämän jana	Dialogista	Kumppanuus
Kuuleminen, kunnioitus ja luottamus	Dialogisia kohtaamisia	Yhteisö
Dialogisuus	Erilaiset mielikuvat ja tulkinnat	Dialogisuus tulevassa

Kiitos, että saan lähteä
kanssanne tutkimaan,
oivaltamaan ja
kehittämään
dialogisuutta ja dialogia!

Dialogisin kumppanuus terveisin Tiina

LIITE 2: ENNAKKOTEHTÄVÄ

MINUN TARINANI – DIALOGISEN ELÄMÄNJANAN TEKEMINEN

Tee oma elämänjasi, jonka avulla kerrot elämäsi varrella olevista kohdista, jolloin olet tullut erityisen hyvin kohdatuksi ja kuulluksi. Merkitse omaan elämänjanaasi myös ne kerrat, jolloin et ole tullut kohdatuksi ja kuulluksi.

Elämänjana on sinun tekemäsi kuva kokonaisvaltaisen kohtaamisen ja kuulluksi tulemisen kokemuksista elämäsi varrella. Elämänjana voi näyttää esimerkiksi viivalta, joelta, puulta, polulta tai miltä tahansa hyväksi katsomaltasi kuvalta, jossa näkyy monenlaiset kohtaamiset elämäsi varrella.

Ota tekemäsi elämänjana mukaan 29.3.2023 tapaamiseemme.

Omista elämänjanoista keskustellaan pareittain eikä niitä ole tarkoitus esitellä koko työyhteisölle.

Ystävällisin terveisin Tiina

