

Arvotietoisuus toimintakulttuurin kehittämisessä

Satakielipedagoginen varhaiskasvatus

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin
turvaaminen
Opinnäytetyö ylempi AMK
Kevät 2018
Anna Maija Vauhkonen

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

VAUHKONEN, ANNA MAIJA: Arvotietoisuus toimintakulttuurin
kehittämisessä
Satakielipedagoginen
varhaiskasvatus

85 sivua, 1 liitesivu

Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Hämeenlinnan kaupungin tuli laatia 2016-2017 aikana valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) pohjalta paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Vasu). Hämeenlinnaista varhaiskasvatustyötä on ohjannut vuodesta 2012 lähtien Satakielipedagogiikka -kasvatuskäytännönä. Satakielipedagogiikka ja valtakunnallisten perusteiden edellyttämät asiat tuli yhdistyä käytännönläheisellä tavalla uudessa varhaiskasvatushenkilöstöä velvoittavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa, joka tuli ottaa käyttöön 1.8.2017 alkaen.

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys sekä nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli varhaiskasvatushenkilöstön arvotietoisuuden lisääminen. Kehittämishanke toteutettiin Vasu-projektiin sisäistettynä prosessina ja hanke toimi koko organisaation yhteisen toimintatavan selkeyttämisen osakehittäjänä. Kehittämishankkeen teoretietoja, tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan hyödyntää varhaiskasvatustyöskentelyn arvotietoisuuden kehittämistyössä.

Kehittämishanke toteutettiin laadullisena tutkimuksena.

Tiedonkeruumenetelminä olivat teemahaastattelut, ryhmäkeskustelut ja vasutyöryhmien muistiot. Analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysi. Tulokset osoittivat, että yhteinen pedagoginen keskustelu sekä oman työn ja koko työyhteisön toiminnan reflektointi koettiin tärkeäksi laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumiseksi ja ylläpitämiseksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että arvotietoisuus toimintakulttuurin kehittämisessä ja toiminnan arvioinnissa on keskeistä. Arvoihin pohjautuvaa keskustelukulttuuria tulisi kehittää sekä arvojen näkyä enemmän käytännön toimintana ja konkreettisina tekoina kuin sanoina.

Avainsanat: Varhaiskasvatussuunnitelma, toimintakulttuuri, kollektiivinen asiantuntijuus, arvoperusta, satakielipedagogiikka

Lahti University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services
Ensuring children's and young people's welfare

VAUHKONEN, ANNA MAIJA: Value awareness in the development
of working culture
Nightingale-pedagogy in early
childhood education

85 pages, 1 page of appendices
Spring 2018

ABSTRACT

The City of Hämeenlinna was meant to prepare a local early childhood education plan on the basis of the national early childhood education plan (2016) during 2016-2017. Early childhood education in Hämeenlinna has been guided by the concept of Nightingale -pedagogy since 2012. Nightingale -pedagogy and the basis of the national early childhood education plan were supposed to unite in a practical way in the new local early childhood education plan which came into effect on 1 August 2017.

The aim of this thesis was to create a value base and a learning concept based on the Nightingale -pedagogy for an early childhood education plan and to highlight the relevance of values in the working culture development project. The purpose of the thesis was to increase the value awareness of early childhood education personnel. The thesis was implemented as an internalized process of the early childhood education plan -project clarifying common ways of working throughout the whole organization. The theory, results and conclusions of this thesis can be used in the development of value awareness in the early childhood education units.

The study was conducted as a qualitative analysis. The data was collected using theme interviews, group discussions and memos of the early childhood education plan -project group. The data was analyzed with content analysis. The results showed that common pedagogical discussion and reflection of individual's own work as well as actions of the whole working community are important aspects to fulfill to maintain high quality early childhood education. It was concluded that value awareness is essential in the development of working culture and the evaluation of ways of working. A value based discussion culture should be elaborated and values should be more visible in practice and in concrete actions instead of mere words.

Key words: Early childhood education, working culture, collective expertise, value base, Nightingale -pedagogy

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Kehittämishankkeen kohdeorganisaatio	3
2.2	Kehittämishankkeen tausta	4
2.3	Kehittämishankkeen tavoite ja tarkoitus	7
3	KEHITTÄMISHANKKEEN TIETOPERUSTA	9
3.1	Varhaiskasvatusta ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat	9
3.2	Hämeenlinnalainen Satakielipedagogiikka	17
3.3	Toimintakulttuurin arvoperusta	22
3.4	Kollektiivinen asiantuntijuus työyhteisöjen kehittämisessä	27
4	KEHITTÄMISMENETELMÄT	31
4.1	Laadullinen tutkimus	31
4.2	Tiedonkeruumenetelmät	32
4.3	Aineiston analyysimenetelmät	36
5	KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS	38
5.1	Kehittämishankeprosessin eteneminen	38
5.2	Aineiston analyysi	50
5.3	Tulokset	53
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7	HANKKEEN ARVIOINTIA	73
7.1	Prosessin arviointi	73
7.2	Eettisyys ja luotettavuus	77
7.3	Hyödynnettävyys	79
7.4	Jatkokehittämissuositukset	81
8	POHDINTA	83
	LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Kansainvälisesti varhaiskasvatus tunnustetaan lasten syrjäytymistä ehkäisevänä ja eriarvoisuutta tasoittavana toimintana ja palveluna. EU:n jäsenvaltioiden tulisi taata yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen ja kehittää aktiivisesti varhaiskasvatuksen laatua. Kansainvälisissä arvioinneissa (OECD) ja keskusteluissa on esitetty Suomen vahvuutena universaali varhaiskasvatuspalvelu, ainutlaatuinen ja tasa-arvoinen oikeus maksuttomaan ja korkeatasoiseen esiopetukseen sekä oikeus varhaiskasvatuksen yhdenvertaiseen oppimiseen ja pedagogiseen toimintaan. (Estola, Alila & Kinos 2014, 57.) Pohjoismainen EduCare -malli, jossa on yhdistetty opetus ja hoito yhdeksi kokonaisuudeksi, on saanut runsaasti kiitosta ulkomailla. Koulutuksen kansainvälisissä laadullisissa ja määrällisissä vertailuissa Suomi sijoittuu yleensä kärkipäähän. (Tuononen 2015.)

Suomessa vuoden 2013 alussa tapahtunut hallinnonalan vaihtuminen siirsi varhaiskasvatuksen osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Muutos ei sinällään takaa pedagogiikan kehittymistä tai tasaisen laadun toteutumista, vaan tarvitaan johdonmukaisuutta, pitkälinjaisuutta ja pedagogiikkaa koskevia linjauksia ja vahvaa ohjausta. (Estola, Alila ja Kinos 2014, 57.) Opetushallituksen erityisasiantuntija Kati Costiander (2016) toteaa blogissaan, ettei mikään hyvä säily ainaisesti hyvänä ilman arviointia ja kehittämistä. Tutkimusten perusteella varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa on voimakastakin vaihtelua kansallisella ja paikallisella tasolla, vaikka varhaiskasvatuksen tulisi olla laadukasta ja yhdenvertaista kaikkialla Suomessa. Samassa yksikössäkin eri ryhmien välillä toimintakulttuuri vaihtelee. (Costiander 2016.)

Uudistuneet varhaiskasvatusta määrittävät asiakirjat, varhaiskasvatuslaki 2015 ja lokakuussa 2016 voimaan astunut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, sitouttavat toimintakulttuurin kehittämiseen ja laadun yhdenmukaistamiseen suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä. Kuntien tuli laatia 2016-2017 Opetushallituksen määrittämien perusteiden mukainen paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Costianderin (2016)

mukaan varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessi on hyvä tilaisuus lähteä pohtimaan ja avaamaan yhdessä koko henkilöstön kanssa, mitä valtakunnallisten perusteiden edellyttämä uudenlainen ajattelutapa ja henki tarkoittavat, ja miten ne näkyvät käytännössä.

Hämeenlinnan varhaiskasvatus on noudattanut vuodesta 2012 lähtien Satakielipedagogiikkaa, joka kasvatustieteiden näkökulmasta on hyvin samansuuntainen kuin, mihin valtakunnalliset perusteet velvoittavat toimintakulttuuria kehittämään. Valtakunnallisten perusteiden edellyttämää toimintakulttuuria on siis kehitetty Hämeenlinnassa jo Satakielipedagogiikan velvoittamana. Varhaiskasvatustyön arjessa on kuitenkin havaittu, että Satakielipedagogiikan mukainen arvoperusta ymmärretään tai tulkitaan eri tavoin ja siksi myös toiminnan laadun taso vaihtelee eri varhaiskasvatustieteiden yksiköissä. Toimintakulttuurin tasalaatuinen kehittyminen tarvitsee työvälineitä tuekseen. Jabe (2017, 252) mukaan arvot ovat muutoksen tekemisen työväline, niistä rakentuu tahtotila, mitä kohti mennä. Organisaation arvot eivät ole vain luettelo asiakirjassa, vaan niiden tulee konkreettisesti kuvata toimintakulttuurissa niitä asioita, mitä halutaan vahvistaa, mitä vähentää (Jabe 2017, 252).

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys sekä nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Satakielipedagoginen arvoperustakokonaisuus julkaistiin Hämeenlinnan uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa keväällä 2017. Arvojen merkitystä toimintakulttuurin kehitysprosessissa on nostettu esiin varhaiskasvatuksen koulutustilaisuuksissa.

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli varhaiskasvatustieteiden henkilöstön arvotietoisuuden lisääminen. Yhteinen näkemys Satakielipedagogiikan sisällöstä, arvoperustasta ja siitä, mitä arvoperusta tarkoittaa toimintakulttuurissa ja arjen valinnoissa on ehdoton edellytys, jotta käytännön toteutuksen tila olisi mahdollisimman lähellä sitä tavoitetta, joka varhaiskasvatukselle on asetettu.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kehittämishankkeen kohdeorganisaatio

Kehittämishankkeen toimeksiantajana on Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatus. Itse toimin Hämeenlinnan kunnallisessa päiväkodissa lastentarhanopettajana. Hämeenlinnan kaupungissa on asukkaita 67850. Alle kouluikäisten lasten vanhemmilla on mahdollisuus valita sekä kunnallisia että yksityisiä varhaiskasvatus- ja päivähoidopalveluita: päiväkotia, perhepäivähoitoa, koko- tai osapäivähoitoa, vuoro- ja iltahoitoa. Yksityisessä päiväkodissa noudatetaan samoja varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, sekä kaupungin ohjeistuksia kuin kunnallisessa päivähoidossa. Yksityinen päiväkotia- ja kerhotoiminta ovat kaupungin valvomaa. Hämeenlinnassa on kunnallisia päiväkotia yhteensä 24. Perhepäivähoito on jaettu neljään alueeseen; itäinen, läntinen, keskusta ja ydin-Häme ja kunkin alueen päiväkodin johtajat vastaavat perhepäivähoitotoiminnasta. (Hämeenlinnan kaupunki 2017.) Kaikkien varhaiskasvatuksen toimintamuotojen toiminnan tulee perustua valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Vuonna 2016 oli vakinaisia päivähoidon opetus- ja kasvatushenkilöitä 180 ja päivähoidon ammattitehtävissä 229, perhepäivähoitajia 42 (Henkilöstöraportti 2016,11). Varhaiskasvatuspalveluissa noudatetaan kaupungin henkilöstöhallinnon antamia henkilöstökoulutusta ja osaamisen kehittämistä koskevia ohjeita ja periaatteita. Koulutusten järjestäminen perustuu alueiden, tiimien ja yksilöiden työstä nouseviin kehityssuunnitelmiin. Henkilöstön osaaminen, pätevyys ja ammattitaito ja sen kehittäminen ovat tärkeä voimavara ja varhaiskasvatuksen kivijalka. Yksikköjen, alueiden ja koko palvelualueen tarpeiden pohjalta laaditaan vuosittainen koulutussuunnitelma. (Hämeenlinnan kaupunki, Intranet 2017.)

Vuodesta 2014 alkaen on Hämeenlinnassa varhaiskasvatuspalvelut, opetuspalvelut ja kasvua tukevat palvelut yhdistetty palvelualueiksi.

Maantieteellisesti jaetut alueet, joihin kuuluu joukko päiväkoteja, alakouluja ja yläkoulu muodostavat lapsen ja nuoren polun varhaiskasvatuksesta kouluun. Palvelualuemalli perustuu asiakaslähtöiseen, perinteisiä sektorirajoja ylittävään prosessiajatteluun ja alueellisuuteen. Palveluprosessit sitovat eri alojen ammattilaisten työn yhteiseen asiakkaaseen. (Soirila 2014,11.)

Hämeenlinnan kaupungissa organisaation muutosten myötä siirryttiin varhaiskasvatuksessa yhteisen johtajuuden malliin, pedagoginen johtaja ja henkilöstö- ja talousjohtaja toimivat johtajatyöpareina. Riekkolan (2016, 49) tutkimuksessa todettiin, että yhteisen johtajuuden mallin on koettu vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun Hämeenlinnassa. Pedagogisen johtajuuden myötä pedagoginen keskustelu ja pedagogiikalle luodut vahvat rakenteet ovat vahvistaneet yksiköiden pedagogiikkaa. Pedagoginen johtajuus on siten vaikuttanut ja tulee vaikuttamaan varhaiskasvatuksen laadun kohenemiseen koko Hämeenlinnan tasolla. Johtajatyöparin sekä johtajien ja alaisten välillä tulee huomioida luottamus, avoimuus, dialogi ja yhteinen visio sekä sen mukaan toimiminen ja sitouttaa henkilöstö vahvemmin yhdessä tekemiseen yhteisen vastuun kautta. (Riekkola 2016, 52.)

2.2 Kehittämishankkeen tausta

Varhaiskasvatuslaki 2015 9 a § (8.5.2015/580) velvoittaa kunnan, kuntayhtymän tai muun palvelutuottajan laatimaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman:

Kunta, kuntayhtymä ja muu palvelujen tuottaja laatii valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Suunnitelmat voidaan laatia palveluntuottaja-, yksikkö-, ryhmä- tai toimintamuotokohtaisesti ja niissä otetaan huomioon pedagogiset painotukset ja muut varhaiskasvatuksen järjestämisen kannalta merkitykselliset valtakunnallisia varhaiskasvatuksen perusteita täydentävät seikat.

Paikallisen suunnittelun tulee luoda yhteistyörakenteet varhaiskasvatuksen monialaiselle yhteistyölle (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi, & Siimes 2016, 67). Paikallisessa suunnitelmassa tarkennetaan valtakunnallisia perusteita paikallisilla erityispiirteillä ja pedagogisilla painotuksilla, huomioidaan lasten tarpeet sekä arviointitieto. Paikallinen suunnitelma ei voi sulkea pois mitään lain, asetuksen tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämää tavoitetta tai sisältöä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9.) Paikallista suunnitelmaa laadittaessa huomioidaan muut paikallisen tason suunnitelmat kuten varhaiskasvatusta, lapsia ja perheitä koskevat suunnitelmat ja päätökset, esiopetuksen opetussuunnitelma, perusopetuksen opetussuunnitelma, mahdollinen perusopetukseen valmistavan opetuksen suunnitelma, lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma sekä kotoutumissuunnitelma. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle, huoltajille sekä lapsille tulee antaa mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9.)

Toimintakulttuurin arvoja, virallisia ja epävirallisia sääntöjä, toimintatapoja, käyttäytymismalleja, tietoa ja uskomuksia on pysähdyttävä tarkastelemaan niin, että toimivat ja toimimattomat asiat voidaan tunnistaa. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana on tarpeen kartoittaa henkilöstön osaamista, toimintatapoja ja periaatteita ja uudelleen arvioida toimintakulttuurin tulevaisuuden tarpeet. (Costiander 2016.) Akselin (2013, 27) tuo väitöskirjassaan esiin, että vapaus tehdä tai jättää tekemättä asioita on suomalaisissa päiväkodeissa hämmästyttävän suuri, eikä ammatillista osaamista osata kohdentaa arjessa. Costiander (2016) korostaa, että kaikella toiminnalla tulee olla pedagogiset perusteet. Koko varhaiskasvatuksen henkilöstö tulee sitouttaa yhteisiin tavoitteisiin.

Tämä kehittämishanke oli Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma-projektiin sisäistetty prosessi ja toimii siten Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin osakehittäjänä. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelman rakentaminen aloitettiin vasustartilla 30.8.2016, jolloin päiväkotien asiakkuusjohtajat ja varhaiskasvatuksen

oppimisalueiden mukaisesti työntekijöistä kootut työryhmät kokoontuivat pohtimaan tulevia tehtäviä ja tavoitteita. Etelä-Suomen aluehallintovirasto ja Opetushallitus tukivat paikallisen varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtamista järjestämällä koulutustilaisuuksia marras-joulukuussa 2016.

Varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa, arvioitaessa ja kehittäessä järjestäjä voi sopia järjestäjärajat ylittävästä yhteistyöstä.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9.) Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa työstettiin uutta paikallista

varhaiskasvatussuunnitelmaa yhteistyössä Janakkalan ja Hattulan kuntien kanssa, mutta kukin kunta teki suunnitelmasta omanlaisensa.

Suunnitelmaa koordinoimaan rekrytoitiin 1.11.2016 alkaen Hämeenlinnan, Janakkalan ja Hattulan kuntien yhteinen projektikoordinaattori.

Hämeenlinnan uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta tuli rakentaa yhteistyössä henkilöstön, vanhempien ja lasten kanssa

projektikoordinaattorin organisoimana mahdollisimman arjen konkretiaan suunnattu varhaiskasvatussuunnitelma.

Hämeenlinnan kaupungin aikaisempi vuoden 2013

varhaiskasvatussuunnitelma oli laadittu hämeenlinnalaiseen

Satakielipedagogiikka –kasvatusnäkemykseen nojaten. Myös uuden varhaiskasvatussuunnitelman paikallinen profiili rakennettiin

Satakielipedagogiseen kasvatusnäkemykseen. Vuoden 2013

varhaiskasvatussuunnitelma sisälsi Satakielipedagogiikan viisi teesiä ja niiden sisällön lyhyen kuvauksen. Uudessa

varhaiskasvatussuunnitelmassa tuli kuvata satakielipedagogisen kasvatusnäkemysten sisältö laajemmin, yksityiskohtaisemmin ja konkreettisemmin kuin, mitä se oli kerrottu vuoden 2013 suunnitelmassa.

Uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan tuli kerätä henkilöstön, huoltajien ja lasten näkemyksiä, joita aikaisemmassa ei ollut esillä. Uudessa

varhaiskasvatussuunnitelmassa esitellään henkilöstön tapaa toteuttaa Satakielipedagogiikkaa käytännössä sekä avataan laajemmin

Satakielipedagogista teoriaa yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Uusi suunnitelma ei vain nojaa satakielipedagogiseen kasvatusnäkemykseen,

vaan osoittaa kokonaisvaltaisesti Satakielipedagogiikan hämeenlinnalaisena tapana toteuttaa varhaiskasvatusta. Satakielipedagogiikan noudattaminen on Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa velvoite:

Hämeenlinnan jokaisen työntekijän tulee sitoutua Satakielipedagogiikkaan perustuvaan yhteiseen kasvatuskäsitykseen ja ”teesien” muodossa ilmaistuihin arvoihin. Arviointiin ja kehittämiseen käytetään Satakielikriteerejä. (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016,5.)

Uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta visioitiin kuva- ja tarinapainotteinen, aidosti käytännönläheinen, visuaalisesti houkutteleva ja helppolukuinen teos, joka avaa Satakielipedagogiikan periaatteet niin työntekijöille, opiskelijoille kuin huoltajille. Satakielipedagogiikan taustasta ja sisällöstä kerrotaan tarkemmin luvussa 3.2.

Varhaiskasvatussuunnitelmasta tuli luoda työväline arkeen ja siten edistää varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelma (vasu) toimii erityisesti henkilöstön työvälineenä, niin suunnitelma lisää myös vanhempien tietoisuutta Hämeenlinnan varhaiskasvatustoiminnan sisällöistä, tavoitteista ja vastuista. Huoltajien lisääntynyt tietoisuus tukee heidän mahdollisuuttaan osallistua suunnitteluun ja vaikuttaa kehittämiseen.

2.3 Kehittämishankkeen tavoite ja tarkoitus

Vuosina 2011-2016 Hämeenlinnan varhaiskasvatushenkilöstöä on ohjattu Satakielipedagogiseen kasvatuskäsitykseen henkilöstön koulutus- ja kehittämistilaisuuksissa ja esittelemällä eri yksiköissä toteutettuja projekteja yhteisissä projekti-illoissa. Jokainen työntekijä, tiimi ja päiväkotietenevät Satakielipedagogisen kasvatuskäsityksen matkallaan kuitenkin omaan tahtiinsa, miten kuulla ja havainnoida lasta, miten nähdä lapsen kiinnostuksen kohteet, tarttua niihin ja rakentaa arjen varhaiskasvatustoiminta niiden pohjalta. Satakielipedagogiikan laaja-alaiseen tai tasavertaiseen toteutumiseen eri yksiköissä ei voida vielä

varmuudella luottaa. Eri päiväkodeissa sekä eri työntekijöillä on eriäviä kasantokantoja, asenteita ja näkemyksiä siitä, mikä on Satakielipedagogiikan mukaista toimintaa ja miten Satakielipedagogiikka näkyy arjen toteutuksissa.

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys yhdistämällä teorian tietoa, aikaisempaa dokumentaatiota Satakielipedagogiikasta ja henkilöstön kokemustietoa ja näkemyksiä. Näin tuotettu yhtenäinen arvoperusta ja oppimiskäsitys –kokonaisuus julkaistiin Hämeenlinnan uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa keväällä 2017. Tämän kirjallisen julkaisun lisäksi kehittämishankkeen tavoitteena oli nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Kehittämishankkeen aikana kerätty kokemustieto, sen analysointi ja reflektointi teoriaperustaan tuotti aineistoa, jota on hyödynnetty varhaiskasvatushenkilöstön ja esimiesten koulutustilaisuuksissa. Koulutustilaisuuksien tarkoituksena on ollut vahvistaa varhaiskasvatussuunnitelman käytäntöön viemistä.

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli varhaiskasvatushenkilöstön arvotietoisuuden lisääminen. Kehittämishankkeen aikana tuotetut ja taltioidut koulutusmateriaalit ovat Hämeenlinnan varhaiskasvatushenkilöstön käytössä. Projektikoordinaattorin kautta materiaalia on välitetty myös varhaiskasvatuksen Loisto–kehittämisverkoston Lumoudu Lapsesta -seminaarissa mukana olleille 14 muun kunnan varhaiskasvatushenkilöstölle.

Kehittämishanke varhaiskasvatussuunnitelmaprojektiin sisäistettynä prosessina toimi varhaiskasvatussuunnitelmatyölle perustetun ohjausryhmän alaisuudessa. Ohjausryhmä antoi laaja-alaisen asiantuntemuksen työlle, seurasi työn toteutumista suunnitelmien ja päätöksien mukaisesti sekä arvioi työtä. Kehittäminen tapahtui avoimessa ja yhteisöllisessä moniammatillisessa asiantuntijaprosessissa (Toikko & Rantanen 2009, 15).

3 KEHITTÄMISHANKKEEN TIETOPERUSTA

3.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat

Kansainvälisesti on saavutettu ymmärrys siitä, että laadukkaalla varhaiskasvatuksella nähdään olevan myönteinen merkitys sekä yksilöille että yhteiskunnalle. Yhdysvaltalainen taloustieteen professori James Heckman on johtanut erinäisiä urauurtavia taloustieteilijöiden, kehityspsykologien, sosiologien, tilastotieteilijöiden ja neurotieteilijöiden tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että panostamalla vahvasti varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen voidaan vaikuttaa niin yksilöiden kuin yhteiskunnan terveyteen, taloudellisiin ja sosiaalisiin tuloksiin. Professori Heckman on osoittanut, että suuria taloudellisia voittoja saavutetaan investoimalla varhaislapsuuteen. Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa yhdistetään luontevahvuudet ja kognitiiviset taidot ja näin kasvaa kykeneviä, tuottavia ja arvokkaita kansalaisia, jotka maksavat osingot takaisin tuleville sukupolville. Kriittisin aika panostaa lapsen kehitykseen tuottavasti on syntymästä viisivuotiaaseen, koska kognitiiviset taidot ja luontevahvuudet, jotka ovat tarpeellisia terveyden, koulumenestyksen, uran ja yleensä elämän kannalta, kehittyvät aivoissa nopeasti juuri tässä iässä. (Heckman 2012.)

Eri tahot kuten maailman pankin, OECD:n, YK:n ja EU:n kaltaiset kansainväliset organisaatiot sekä eri maiden hallitukset ovat kohdistaneet kiinnostusta varhaiskasvatukseen ja konkretisoineet kiinnostusta laatimalla varhaiskasvatuksen järjestämistä ja laatua koskevia suosituksia ja lapsipoliittisia ohjelmia (Karila 2016, 6–7). Kansainväliset organisaatiot painottavat, että varhaiskasvatukseen investoiminen on kannattavaa, ja suosittelevat jäsenvaltioitaan kehittämään järjestelmiään siten, että mahdollisimman suuri joukko varhaiskasvatusikäisistä lapsista voi osallistua varhaiskasvatukseen (Karila 2016, 42).

OECD keskeisenä varhaiskasvatuksen kansainvälisenä vaikuttajana käyttää työvälineinään eri maiden varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä maaraportteja sekä erilaisia selvityksiä ja tutkimusperustaisia

suosituksia, jotka eivät ole sitovia, vaan niiden tarkoitus on jakaa hyviä käytäntöjä (Karila 2016, 22). OECD toteutti 2009–2011 varhaiskasvatuksen laatuhankkeen, Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care. Hankkeen loppuraporttina syntyi laadun käsikirja 2012, joka tarjoaa työvälineitä päätöksentekijöille varhaiskasvatuksen laadun arvioimisessa ja parantamisessa. Käsikirjan ohella jäsenmaille laadittiin kansalliset maaprofiilit. Suomen maaprofiilina on paneutua henkilöstön osaamiseen, koulutukseen ja työolojen parantamiseen. (Kahiluoto 2014, 52.) Vuonna 2012 käynnistyi hanke, joka keskittyy eri maiden laadun seurantaan, analysointiin ja arviointiin, Monitoring Quality in Early Learning and Development. Hankkeen seuraava vaihe on varhaiskasvatusta koskevien kansainvälisten indikaattoreiden sekä tilastoinnin kehittäminen. (Kahiluoto 2014, 53.)

26:n EU-jäsenvaltion edustajista koostuva työryhmä on työstänyt varhaiskasvatuksen eurooppalaista laatukehystä (European Quality Framework on ECEC) jäsenmaiden käyttöön (Karila 2016,23). Varhaiskasvatuksen eurooppalainen laatukehys sisältää kannanottoja liittyen varhaiskasvatukseen pääsyyn, pätevään henkilöstöön, opetussuunnitelmaan ja arviointiin (European Quality Framework For Early Childhood Education 2014; Karila 2016,24). Vastuu koulutusjärjestelmien organisoinnista ja sisällöstä on jäsenmailla, mutta Euroopan tasolla tehtävän yhteistyön kautta voidaan helpottaa hyvien toimintatapojen kartoittamista ja vaihtoa, kannustaa varhaiskasvatuksen infrastruktuurin ja kapasiteetin kehittämistä sekä tukea varhaiskasvatuksen laatua ja vaikutuksia käsittelevää EU:n laajuista tutkimusta (Polvinen 2014, 49).

EU:n koulutusneuvostossa 2011 opetusministerit esittivät EU-komission tiedonannon perusteella päätelmät, joissa todettiin laadukkaan varhaiskasvatuksen tuovan mukanaan lukuisan määrän yhteiskunnallista hyötyä, ja erityinen merkitys varhaiskasvatuksella on sosioekonomisesti heikommassa asemassa oleville lapsille. Jäsenvaltioiden tulee varmistaa yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen ja parantaa sen laatua ja investoida varhaiskasvatukseen pitkän aikavälin kasvua edistävin toimenpitein. (Polvinen 2014, 52.) Varhaiskasvatusta koskeva EU-

yhteistyö tiivistyi vuonna 2011. Komissio seuraa jäsenvaltioiden edistymistä ET2020 –vertailuarvon saavuttamisessa. (Polvinen 2014, 52.)

YK ja Unesco ovat vuodesta 2000 lähtien toteuttaneet Koulutus kaikille (Education for All) –ohjelmaa peruseriaatteenaan, että koulutus on kaikille lapsille kuuluva ihmisoikeus (Karila 2016, 21). Suomalaisen koulutuspolitiikan perusta on yhtenevä Koulutus kaikille -ohjelman periaatteiden kanssa. Julkisen vallan tehtävänä on taata jokaiselle kansalaiselle sukupuolesta, asuinpaikasta, iästä, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta korkealaatuiset koulutusmahdollisuudet, saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta ja kehittää itseään varallisuudesta riippumatta. (Karila 2016, 21.) Suomen kansallinen ohjelma painottaa, että kaikille kuuluu oikeus varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus on oleellisessa osassa sosiaalisten ja oppimisvalmiuksissa olevien erojen tasoittamisen suhteen. (Karila 2016, 21.)

YK:n yleiskokouksessa 1989 hyväksytty lasten oikeuksien sopimus on maailman laajimmin ratifioitu ihmisoikeussopimus, maailmanlaajuinen perusta lasten oikeuksille. Valtion kansallisen lainsäädännön tulee olla sopusoinnussa tämän yleissopimuksen kanssa. Suomessa turvataan lapsille pidemmälle meneviä oikeuksia kuin lapsen oikeuksien sopimuksessa. (Heinonen ym. 2016, 145.) Varhaiskasvatus on lasten hyvinvointia, kehitystä ja oppimista edistävä palvelu, jolla on merkittävä rooli lasten ihmisoikeuksien ja perusoikeuksien toteuttajana (Heinonen ym. 2016, 142). Erityisiä lapsille kuuluvia ihmisoikeuksia ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus suojeluun, oikeus kehitykseen, lapsen näkemysten kunnioittaminen, oikeus vapaa-aikaan ja leikkiin (Heinonen ym. 2016, 144).

Lasten päivähoidon lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön 1.1.2013. Siirtymä merkitsi sosiaalipalvelullisen historian päättymistä ja varhaiskasvatuksen kontekstin vaihdosta osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen asiantuntijaviraston tehtävät

siirtyivät Terveyden- ja hyvinvoinninlaitokselta Opetushallitukselle ja varhaiskasvatus osaksi lapsen elinikäisen kasvun ja oppimisen polkua. Lähihistoriassa pääosin sosiaali- ja terveydenhuollossa muovautuneet päivähoidon käsitteet eivät enää vastanneet tämän päivän näkemyksiä ja toimintaympäristön vaatimuksia. Alkoi varhaiskasvatuksen pääasiallisen tarkoituksen ja tehtävän uudelleenmäärittely suhteessa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja tehtävien moninaisuuteen. (Estola, Alila & Kinos. 2014, 55.)

Varhaiskasvatuksen sisällöllinen kehittäminen tarvitsee toteutuakseen vahvaa yhtenäisyyttä ja valtakunnallista ohjausta ja linjausta. Uuden varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe astui voimaan 1.8.2015. Lainsäädännön tueksi valmistui valtakunnallisesti ohjaava normiperustainen asiakirja 2016, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka rakentaa vahvaa jatkumoa esi- ja perusopetukseen. Varhaiskasvatus tarvitsee laadun kokonaisuuden hahmottamista, laadun arvioinnin kytkeytymistä laatu näkemyksiin sekä tutkimuksen ja kehittämisen tukemista perustellusti valittujen kehittämissuuntien mukaisesti. Varhaiskasvatuksen käsitteet tulee uudelleen määrittellä vastaamaan tämän päivän ajattelua, tulevaisuuden rakentumista sekä kansainvälistä kehitystä. (Estola, Alila & Kinos.2014, 55.)

Varhaiskasvatus säädetään laissa lapsen oikeutena varhaiskasvatukseen eikä huoltajien oikeutena saada lapselle päivähoitopaikkaa (Heinonen ym. 2016,33). Varhaiskasvatuslain lähtökohtana ovat lasten oikeudet ja siinä painottuu aiempaa lainsäädäntöä selkeämmin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen, pedagogiikka (Karila 2016, 29). Laki velvoittaa kunnan järjestämään varhaiskasvatusta itse tai kunnan valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin huoltajien ennalta tekemät hakemukset ja kunnassa oleva tarve edellyttää. Laki asettaa varhaiskasvatukselle asianmukaiset pedagogiikkaa korostavat tavoitteet, jotka tulee turvata asuinpaikasta riippumatta. (Heinonen ym. 2016, 33: Karila 2016, 29.) Lain määräykset ovat minimisäädöksiä ja palvelun järjestäjä voi aina tehdä paremmin (Heinonen ym. 2016, 78). Lain

toteutuminen arvioidaan viime kädessä varhaiskasvatuksen arkisissa käytännöissä (Karila 2016, 40).

Uusi varhaiskasvatustalainsäädäntö määrittää aiemmin suosituksena toimineet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet normeiksi, joita tulee noudattaa (Karila 2016, 35). Varhaiskasvatustalain (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tavoitteet ohjaavat kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määrätään toteuttamisen keskeisistä sisällöistä, järjestäjien ja huoltajien yhteistyöstä, monialaisesta yhteistyöstä sekä lapsikohtaisen suunnitelman sisällöstä (Opetushallitus 2016). Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 muutoksia verrattuna aikaisempaan vuoden 2005 perusteisiin ovat

- varhaiskasvatustalain 10 tavoitteen toteutuminen
- osallisuuden ja vaikuttamisen lisääminen
- varhaiskasvatuksen laadun jäsentäminen
- vahvan ammatillisen osaamisen -johtaminen
- arviointi ja kehittäminen
- varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteutuminen osana elinikäistä kasvun ja oppimisen polkua
- toimintakulttuurin kehittäminen ja pedagogiikan kirkastaminen (Opetushallitus 2016).

Hämeenlinnassa varhaiskasvatusta johdetaan strategisesti kaupungin valtuuston lasten ja nuorten lautakunnan asettamien tavoitteiden suuntaisesti. Päätöksentekoa ja johtamista sekä toimintaa ohjaavat punaisena lankana ”Lapsen ja nuoren hyvä päivä”. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014, 8.) Varhaiskasvatus yhtenä kunnan palvelukokonaisuutena toimii Hämeenlinnan strategian ja arvojen mukaisesti.

- Yhdenvertaisuus ja yhteisöllisyys
 - Mahdollistamme hyvän arjen ja kehityksen kaikille tasapuolisesti

- Kannustamme asukkaita monipuoliseen yhteistoimintaan ja vastuuseen lähipiiristään
- Asukaslähtöisyys ja palveluhenkisyys
 - Asukkaat osallistuvat kaupungin ja palvelujen kehittämiseen
 - Palvelemme ammattitaitoisesti ja ystävällisesti
- Luovuus ja rohkeus
 - Tuemme kuntalaisten aloitteellisuutta ja kehitämme toimintaamme rohkeasti
 - Haemme ennakkoluulottomasti kekseliäitä ja raikkaita ratkaisuja
- Kestävä elämäntapa
 - Rakennamme kaupunkia taloudellisesti, sosiaalisesti ja ekologisesti vastuullisesti
 - Huolehdimme rakennetusta ympäristöstä ja säilytämme puhtaan luonnon myös tuleville sukupolville

(Hämeenlinnan kaupunkistrategia 2014-2020).

Tämän kehittämishankkeen aikana rakentui Hämeenlinnan uusi varhaiskasvatussuunnitelma, joka astui voimaan 1.8.2017 ja korvasi vuoden 2013 varhaiskasvatussuunnitelman. Varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa tuli huomioida muut paikallisella tasolla tehdyt suunnitelmat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9);

- esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat
- perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma
- lasten suojelusuunnitelma
- Hämeenlinnan kaupungin vammaispoliittinen ohjelma
- lasten ja nuorten osallisuus -suunnitelma, kotoutumissuunnitelma
- lapsiystävällinen kunta -toimintasuunnitelma

Suunnitelmien lisäksi tuli huomioida eri yhteistyötahojen näkemykset kuten evankelisluterilaisen seurakunnan, lastensuojelun, psykososiaalisen tuen, oppilashuollon, lasten- ja nuorten kulttuuripalveluiden, ennaltaehkäisevien

terveyspalveluiden, palveluohjausyksikön ja perusopetuksen edustajien näkemykset (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 9).

Päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla, toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi sekä lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen. (Varhaiskasvatustilaki 2015, 7§.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään yhteistyössä lapsen vanhempien tai muiden huoltajien kanssa ja tarvittaessa laatimiseen voivat osallistua lapsen kehitystä ja oppimista tukevat muut viranomaiset, asiantuntijat ja muut tarvittavat tahot. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista arvioidaan ja tarkistetaan vähintään kerran vuodessa. (Varhaiskasvatustilaki 2015, 7§.)

Vanhempien ja varhaiskasvattajien välinen tiivis yhteistyö lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi on tärkeää. Yhteistyö on laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys ja sitä on syytä kehittää eri varhaiskasvatuspalveluissa vielä nykyistä tasalaatuisemmaksi. (Heinonen ym. 2016, 228-229.) Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta yhdessä vanhempien kanssa on muotoutunut keskeiseksi, joskus jopa ainoaksi välineeksi kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa. Nykyinen varhaiskasvatustilainsäädäntö painottaa kuitenkin vanhempien osallisuutta oman lapsensa kasvatuksen lisäksi myös laajemmin varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen. (Karila 2016, 41.)

Marjatta Kalliala toteaa teoksessaan *Lapsuus hoidossa* (2012,171) suomalaisten vanhempien vaativan liian vähän varhaiskasvatuksen laadun suhteen. Asiakastyytyväisyyskyselyjen mukaan vanhemmat ovat tyytyväisiä lapsensa varhaiskasvatukseen. Monelle riittää, kun lapsi ei vastustele päiväkotiin menoa, lapsella on kavereita, häntä ei kiusata, hän

syö hyvin ja ulkoilee riittävästi. (Kalliala 2012, 173.) Kallialan (2012, 171) mukaan ongelma on kuitenkin siinä, etteivät vanhemmat tiedä, mitä varhaiskasvatuksessa tapahtuu ja millaista tasokkaan varhaiskasvatuksen tulee olla tai mitä lapsen päivä sisältää. Vanhemmilla on oikeus vaatia myös monipuolista pedagogiikkaa ja sitä, mitä valtakunnallinen, yksikkökohtainen ja lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lupaa (Kalliala 2012, 173). Vanhemmilla on oikeus vaikuttaa aikaisempaa enemmän siihen, millaista kasvatusta päiväkodissa annetaan eikä vanhempien osallisuus rajoitu enää vain oman lapsen asioihin vaikuttamiseen. Vanhempien osallisuuden vahvistaminen edellyttää varhaiskasvatuspalveluilta uudenlaisia toimintamuotoja. (Heinonen ym. 2016, 230.)

Varhaiskasvatukseen osallistuminen ei ole lapselle pakollista, joten on tärkeää, että vanhemmilla on oikea tieto siitä, mitä mikäkin varhaiskasvatusvaihtoehto sisältää ja näin antaa mahdollisuus vertailla ja tunnistaa eri palveluiden väliset erot erityisesti lapsen näkökulmasta arvioituna. Kunnan on huolehdittava, että eri palvelumuodot, niiden erot ja niiden hakemiseen liittyvät menettelyt ovat huoltajien tiedossa ja huoltajat saavat varhaiskasvatukseen osallistumista koskevan päätöksen tekemisen tueksi neuvontaa ja ohjausta. (Heinonen ym. 2016, 35.) Huoltajilla on aina oikeus saada käytännön tietoa varhaiskasvatuksen tavoitteista ja siitä, mitä pedagogiapainotteisuus eri toiminnoissa tarkoittaa konkreettisesti lapsen päivässä (Heinonen ym. 2016, 36).

Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma toimii tärkeänä työvälineenä henkilöstölle, mutta myös tiedonlähteenä kunnan tarjoaman varhaiskasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista vanhemmille. Monikulttuuristuminen, kansainvälistyminen, tietoteknologian nopea kehitys, johtaminen, erityisen tuen tarpeet, varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja erinäiset yhteiskunnalliset muutokset haastavat varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista jatkuvasti (Estola, Alila ja Kinos 2014, 56). Parhaimmillaan työstä tulee yhteisen kehittämisen prosessi, joka näkyy varhaiskasvatusyksikön arjessa ja vahvistaa avointa vuorovaikutusta ja yhteisöllistä toimintakulttuuria (Heinonen ym. 2016, 230–231).

3.2 Hämeenlinnalainen Satakielipedagogiikka

Satakielipedagogiikan syntyjuuret ulottuvat kuntaliitosten aikaan, jolloin Hämeenlinnaan liitettiin vuoden 2009 alussa viisi ympäröivää kuntaa. Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtajat pohtivat syksyllä 2009, miten varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat vastaavat 2000-luvun haasteisiin. Kuinka puhaltaa yhteinen henki kuntaliitoksen myötä kasvaneeseen varhaiskasvattajien joukkoon ja ottaa huomioon lasten erilaiset elinympäristöt? Miten varhaiskasvatuksessa nähdään ja kohdataan lapsi? Mikä on lapsen silmin kiinnostavaa ja merkityksellistä hänen omassa elinympäristössään? Tavoitteena on ollut palauttaa Satakielipedagogiikan mukana ilo ja usko varhaiskasvatustyöhön, joka kireän kuntatalouden keskellä on ollut välillä kadoksissa. (Soirila 2014, 10.) Näiden pohdintojen kautta syntyi ensin Minun Hämeenlinnani -projekti, joka kehittyi yhteistyössä Hämeenlinnalaisen visuaalisten taiteiden koulun Aimon ja Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX:n kanssa Satakielipedagogiikaksi. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014, 7–8). Aluksi taidepainotteinen ajattelu kehkeytyi käsittämään lapsen sata kieltä ja nykyäänkin voimassa olevat satakielitteesit vahvistettiin vuonna 2011 (Terho 2017).

Satakieli-pedagogiikka on mukautettu Reggio Emilia -pedagogiikasta. Hämeenlinnan varhaiskasvatuspalvelut tekivät yhteistyötä italialaisen Reggio Emilia –kaupungin varhaiskasvatushenkilöstön kanssa tavoitteena löytää uusia ajattelutapoja ja työmenetelmiä varhaiskasvatukseen käyttöön. Reggiolaisia pedagogeja kävi Hämeenlinnassa kertomassa kasvatusfilosofiastaan ja vastavuoroisesti hämeenlinnalaiset kasvattajat pääsivät tutustumaan Reggio Emiliaan paikan päälle. (Satakieli 2015.) Paikalliseen, hämäläiseen kulttuuriin ja toimintaympäristöön sovellettu ja kaupunkimme kunnallista varhaiskasvatustyötä ohjaava ajattelutapa ja työmenetelmä Satakielipedagogiikka julkaistiin 2012. Tavoitteena Satakielipedagogiikan jalkauttamisessa oli, että kaikki Hämeenlinnan päiväkodit siirtyvät viimeistään 2014–2015 aikana toteuttamaan ja kehittämään Satakielipedagogiikkaa toiminnassaan. (Akselin & Soirila 2012.)

Satakielipedagogiikan viitekehyksenä toimii sosiokonstruktivistinen käsitys oppimisesta (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 3). Reggio Emilia-pedagogiikan lisäksi Satakielipedagogiikka on saanut vaikutteita useista kasvatustilastoista; Steiner, Fröbel, Vygotsk, yhteisökasvatus ja tutkiva oppiminen. Kyseessä on kasvatustilasto eikä siten voida esittää toimintamenetelmiä, vaan tavoitteena on saavuttaa samansuuntainen pedagoginen ajattelu, joka on pohjana kaikelle toiminnalle. (Terho 2017.) Keskeistä Satakielipedagogiikassa on oppiminen teematyöskentelyn kautta, jossa käytetään hyväksi taideilmaisua, leikkiä, tutkivaa oppimista ja lapsuuden kulttuurin aineksia. Pedagogisen dokumentoinnin kautta oppimisesta muodostuu lasten sekä aikuisten yhteinen prosessi ja näin lapsen maailma saadaan näkyvämmäksi. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014, 8.)

Pedagogiikka voidaan käsittää prosessina, jossa olennaista on utelias ja kyselevä asenne sekä jatkuva, yhteinen pohdinta ja arviointi (Heinimaa 2000, 60). Käytäntö asetetaan teorian edelle ja suunnannäyttäjinä ovat lapset ja nykyhetki (Wallin 2000, 41). Jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus oppia ja työskennellä omaan tahtiinsa sekä kehittää taitojaan vuorovaikutuksessa toisten lasten, kasvattajien ja muun henkilöstön kanssa monipuolisissa oppimisympäristöissä (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016,11).

Hämeenlinalainen Satakielipedagogiikka rakentuu viiden teesin ympärille, jotka olivat myös uuden varhaiskasvatussuunnitelman rakenteen ja sisällön lähtökohtia. Satakielipedagogiikan viisi teesiä ovat:

- Lapsi on päähenkilö omassa elämässään
- Lapsi ansaitsee ”rikkaan” aikuisen
- Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa
- Lapsella on sata kieltä
- Satakielen työmenetelmät ovat pedagoginen dokumentointi ja tutkiva oppiminen

Lapsi on päähenkilö omassa elämässään

Lapsuus on arvokas ja merkityksellinen aika ihmisen elämässä. Jokaisella lapsella on oikeus kunnioitukseen, arvostukseen omana itsenään, ainutlaatuisuuteen ja erilaisuuteen. (Satakieli 2015.) Lapsella on sisäistä voimaa ja tahtoa kasvamiseen (Wallin 2000, 101). Lapset ovat alusta alkaen pystyviä, täynnä mahdollisuuksia ja kykenevät moneen asiaan ja lasten kanssa työskennellään johdonmukaisesti tämän näkemyksen mukaan (Wallin 2000, 40). Jokaisella lapsella on oma rytminsä, omat tapansa, oma persoonallisuus ja omat muistonsa sekä oma historia (Wallin 2000, 24).

Lapsi on aktiivinen tiedonrakentaja, osaaja ja toimija. Lapsi on luonnostaan utelias ja hänellä on tärkeitä kysymyksiä. Oppiessaan lapsi testaa omia käsityksiään ja oletuksiaan. Lapsella on oikeus itse oivaltaa, kokeilla, keksiä ja tutkia. (Satakieli 2015.) Lapsella on oikeus pitää kiinni omista käsityksistään, vaikka ne aikuisista olisivat hassuja tai tuntuisivat virheellisiltä (Heinimaa 2000, 65). Lapsen kykyihin ja mahdollisuuksiin luotetaan. Pedagogiikan keskeinen tavoite on lapsen identiteetin vahvistaminen. (Heinimaa 2000, 61.)

Lapsi ansaitsee ”rikkaan” aikuisen

Aikuinen on läsnä, kuuntelee, havainnoi ja tulkitsee lapsiryhmässä näkemäänsä ja kuulemaansa ja siten tunnistaa lapsen ja ryhmän tarpeet sekä oppimisen tavoitteet. Kasvattajan tulee käyttää monipuolisia oppimismenetelmiä. (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 6.) Tutkiva lapsi tarvitsee rinnalleen tutkivan pedagogin, joka uskaltaa heittäytyä lapsen maailmaan ja omaa itsekin lasten kanssa toimiessaan uteliaan ja tutkivan asenteen (Heinimaa 2000, 62).

Sosiokonstruktivistisen näkemyksen omaava kasvattaja pyrkii ylläpitämään lapsen vahvaa sisäistä motivaatiota, mahdollistamaan yhteisöllisiä ongelmanratkaisuja ja omalla toiminnallaan vahvistamaan lapsen oman syvällisen ymmärryksen rakentumista (Kauppila 2007, 120–121). Aikuiset eivät opeta, eivätkä anna valmiita vastauksia, vaan

olennaista on oppimaan oppiminen (Wallin 2000, 85). Aikuisen tehtävä on luoda lapselle oppimisen ja oivaltamisen tilanteita ja selvittää lasten tapoja ajatella, kommunikoida ja löytää ratkaisuja. Olennaista on huolehtia, ettei innostuksen kipinä pääse sammumaan, tarvitaan siis luovuutta ja ennakkointia projektien etenemisteistä. (Heinimaa 2000, 64–65.)

Jatkuva työn kehittäminen ja kouluttautuminen ovat jokaisen työntekijän oikeus ja velvollisuus. Työyhteisössä tuetaan aikuisten välisiä ammatillisia keskusteluja sekä työkuulttuurin ja ammattitaidon kehittymistä. Lapsen kanssa toimiva aikuinen on itse kiinnostunut ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista ja yhdistää kulttuurien monimuotoisuuden varhaiskasvatukseen. Hän osaa tehdä oikeita kysymyksiä ja siten herättää kiinnostuksen ja ajattelun lapsissa. (Satakieli 2015.)

Lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa

Yksilö hahmottaa asioita omakohtaisesti, mutta vahvistaa jo oppimaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila 2007, 114). Lapsella on varhaiskasvatuksessa opettajina toiset lapset, aikuiset ja ympäristö. Lapsen hyvä elämä rakentuu vuorovaikutuksessa välittävien aikuisten kanssa, jotka näkevät ja kuulevat silmillä, sielulla ja sydämellä. Lapset tarvitsevat myös toisia lapsia ja kokemuksen yhdessä oppimisesta nähdäkseen maailmaa laajemmin. (Satakieli 2015.) Lapsen fyysisen varhaiskasvatusympäristön tulee herättää kiinnostusta, innostaa tutkimaan, antaa haasteita lasten ajatuksille ja mielikuvitukselle sekä rohkaista vuorovaikutukseen. Pedagogisen ympäristön tulee vastata eri ikäryhmien tarpeisiin. (Wallin 2000, 24.)

Pedagogiikka näkyy oppimisympäristön suunnittelussa, esteettisissä ratkaisuissa ja ystävällisessä, vieraanvaraisessa ja lämpimässä suhtautumisessa kanssaihmiin. Pedagogiseen ilmapiiriin kuuluu väittelyt, näkökohtien vastakkaisasettelut, todelliset dialogit, joita käydään innostavasti, hauskaasti, henkevästi ja luovasti. (Heinimaa 2000, 66.)

Toimintaan mukaan ovat tervetulleita niin vanhemmat, isovanhemmat kuin

muu lasten oma sosiaalinen verkosto. Vanhempia todella kuullaan ja heidän osallisuuttaan arvostetaan. (Heinimaa 2000, 67.)

Lapsella on satakieltä

Satakielipedagogiikan mukaan lapsella on sata kieltä, sata erilaista tapaa tutkia, oivaltaa ja hahmottaa maailmaa, siksi aikuisen tulee valita työskentelyyn tapoja, joilla lapsi voi ilmaista ja toteuttaa itseään monipuolisesti ja jotka kehittävät lapsen mielikuvitusta. Työtapojen valinnassa lähtökohtana on vuorovaikutteisuus, käsitys lapsesta osaavana ja aktiivisena toimijana, joka oppii tekemällä, tutkimalla ja kokeilemalla. (Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 8.) Lapsen tulee saada harjoittaa kaikkia aistejaan ja käyttää kaikkia ilmaisukieliään. Sanallisen, kuvallisen, musiikillisen, liikunnallisen kielen lisäksi on makujen ja tuoksujen kieli. Kielen variaatioita on satoja. (Heinimaa 2000, 61.)

Satakielen työmenetelmät ovat pedagoginen dokumentointi ja tutkiva oppiminen

Sosiokonstruktivistinen näkemys johtaa sellaisten joustavien toimintamenetelmien ja tapojen käyttöön, joissa sosiaalinen vuorovaikutus ja itseohjautuvuus ovat merkittävässä osassa. Toimintamenetelmät antavat mahdollisuuden tiedolliseen ja kulttuuriseen osallistumiseen, vastavuoroisuuteen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Näin edesautetaan sopeutumista yhteisöihin ja erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. (Kauppila 2007, 151.) Näkemyksen mukaisiin oppimismenetelmiin kuuluu projektioppiminen, joka tarkoittaa, että jonkin aiheen tai teeman ympärillä työskennellään pitkähkö aika (Kauppila 2007, 188). Pienryhmissä toteutettavat projektit saavat alkunsa lasten kiinnostusten pohjalta, kehittyvät vähitellen yhteisessä työssä ja lopputulosta ei voi etukäteen määritellä (Heinimaa 2000, 63).

Lasten keskusteluja, leikkejä, ja muuta toimintaa dokumentoidaan nauhoittamalla, valokuvaamalla, videoimalla ja kirjoittamalla. Näin kerätty aineisto palvelee toiminnan suunnittelua, kasvattajien havainnointia, sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Heinimaa 2000, 60.) Erityisesti

dokumentoidaan lapsen tapaa omaksua asioita, hänen valintojaan, ajatteluaan ja käyttämiään ilmaisukeinoja (Wallin 2000, 82). Pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on tehdä kasvatustyö ja lapsen maailma näkyväksi sekä osoittaa, mitä vuorovaikutuksellinen oppiminen tarkoittaa käytännössä. Dokumentointi tukee syvällisiä keskusteluja ja niiden pohjalta voidaan tarkastella oleellisia ilmiöitä ja kehityskohteita ammatillisesti. (Heinimaa 2000, 60.) Dokumentointi kertoo lapselle, että hän on tärkeä ja häntä arvostetaan (Satakieli 2015).

3.3 Toimintakulttuurin arvoperusta

Toimintakulttuuri ilmentää sosiaalisen yhteisön jäsenten toimintaa, ajattelua ja tuotoksia. Se on yhteinen tapa hahmottaa maailmaa sekä kokea se mielekkääksi. Toimintakulttuuri edustaa yhteisöön muodostunutta tietoa, osaamista, arvoja ja sosiaalisia käytäntöjä. (Nummenmaa 2006, 19.) Toimintakulttuurin arvot ovat väittämiä siitä, mitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Ne toimivat kokemusten, valintojen ja toimintojen organisoijina ja muodostavat koko toimintakulttuurin ytimen ja perustan (Nummenmaa 2006, 24). Ihannellassa yhteinen arvopohja on avoimuuden ja yhdessä kehittymisen luonne ja tapa (Aalto–Setälä & Saarinen 2014, 133).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria määrittävät varhaiskasvatuslaki, valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, toimintayksikön omat ohjeet, käytetyt menetelmät, kirjoittamattomat säännöt ja tavat sekä käytännön arki (Heinonen ym. 2016, 219). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa on kyse ideologian ja todellisuuden kohtaamisesta tai kohtaamattomuudesta (Nummenmaa 2006, 27). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 ja Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017 velvoittavat henkilöstöä pohtimaan, millaisia pedagogisia perusteluita toimintakulttuuriin juurtuneiden tapojen taustalla on. Varhaiskasvatus näyttäytyy perheille sen toimintakulttuurin kautta, tietty tunnelma tai tunne välittyy astuttaessa ovesta sisään. Toimintakulttuuri rakentuu ryhmä- ja

yksikkökohtaisesti, päivittäisissä kohtaamisissa, arjen tilanteissa, mutta parhaimmillaan koko yhteisön voimin niin, että lasten ja vanhempien ääni on mukana toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa (Heinonen ym. 2016, 220). Arvosidonnaisuus velvoittaa ja asettaa vaatimuksia kasvatustyölle ja siten edellyttää jatkuvaa oman työn ja sen perusteiden pohdintaa (Nummenmaa 2006, 25). Kaikilla työyhteisön jäsenillä tulisi olla mahdollisimman vahva yhteinen näkemys siitä, mikä on varhaiskasvatustyön ydintarkoitus; perustehtävä, arvot, eettiset periaatteet ja tavoitteet (Parrila & Fonsén 2016, 59).

Parrila ja Fonsén (2016, 68) toteavat, että syvimmällä ja vaikeimmin tavoitettavissa ovat ne perusolettamukset, joita eri toimijoilla on toiminnan arvopohjasta ja toimintaperiaatteista. Tämä on myös vaikeimmin muutettavissa oleva taso. Tiedostamatta toistamme asenteita, joita olemme itse kokeneet kasvatettavana ja kasvattajana. Lisäksi toimintaamme varhaiskasvatuksessa ohjaavat vahvasti esimerkiksi siisteys, turvallisuus, hygienia sekä arjen toimintojen sujuvuus aikuisen näkökulmasta. Erilaiset perusolettamukset ohjaavat enemmän työtämme ja näkyvät arjen toiminnassa konkreettisemmin kuin julkilausutut arvot. (Parrila & Fonsén 2016, 68–69.) Työntekijän tulee ymmärtää ja arvioida oman toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja, tietoja ja uskomuksia. Työyhteisöjen muodostumisen kannalta on olennaista, että kaikilla on samansuuntainen näkemys tavoitteista ja toiminnan tarkoituksesta ja että toimijat tekevät sopimuksia toimintatavoista (Seppänen–Järvelä & Vataja 2009, 19).

Monen kehittämishankkeen eteneminen pysähtyy törmätessään toimintakulttuuriin. Taloon juurtuneet tavat ovat muodostuneet niin vahvoiksi, että hankkeiden päätyttyä palataan takaisin vanhoihin tuttuihin rutiineihin. Rutiinit helpottavat elämää, mutta pahimmillaan kapeuttavat sitä ja estävät tiedostamasta muita vaihtoehtoja. (Parrila & Fonsén 2016, 65.) Ihminen on saattanut jäädä kiinni johonkin arvoon ja pitää sitä ehdottomana totuutena, vaikka se on vain ajatuksissa. Arvot ovat syvällisiä ja rakentuvat arvoprosessissa, johon kuuluu organisaation historia ja toimintaympäristö. (Jabe 2017, 254–255.) Organisaatiossa vallitsevat

tavat, käsitykset ja tottumukset saattavat jopa ehkäistä tiimien tai työntekijöiden halukkuutta toimia yhdessä. Tiimityön yleistymisestä huolimatta saatetaan olettaa, että työntekijä kykenee toimimaan itsenäisesti, omatoimisesti ja itseohjautuvasti ja jatkuvasti kyselevää tai kyseenalaistavaa pidetään epäpätevänä, joka ei selviydy työstään itsenäisesti. (Parviainen 2006, 168.)

Rannan (2005, 39) mukaan arvot ovat aina olemassa ja taustaolettamuksina ohjaavat omaa sekä yrityksen toimintaa. Siksi on merkityksellistä, että taustaolettamukset ovat organisaatiossa myönteistä toimintakulttuuria rakentavia, tavoiteltua toimintaa tukevia ja henkilöstön hyväksymiä. Näin toiminta rakentuu yhdensuuntaiseksi. Yhdensuuntaisuus edellyttää, että myös johdon ja ympäröivän yhteiskunnan arvot olla linjassa organisaation arvojen kanssa. Arvoristiriitaa ja sitä kautta henkilöstön huonovointisuutta syntyy, mikäli johdon päivittäiset ratkaisut eivät ole linjassa asiakkaiden, sidosryhmien tai henkilöstön kohtelun kanssa. (Ranta 2005, 39.)

Yrityksen arvoja kuvaavat sanat ohjaavat haluttuun toimintaan, vain jos yrityksen ja työntekijän arvot ovat samassa linjassa. Ilman samaa linjaa työntekijä ei anna parastaan. Johtaja on tässä esimerkki, hän omalla käyttäytymisellään osoittaa, että arvot ovat totta ja tärkeitä. (Jabe 2017, 256.) Tietoinen arvoprosessi, jossa määritellään yhteiset arvot, on avain asiakkaiden eli tässä tapauksessa lasten hyvinvointiin, mutta myös samanaikaisesti henkilöstön ja johdon hyvinvointiin. Arvopohdinta saa koko organisaation toimimaan yhdessä hyväksytyjen toimintamallien mukaisesti. (Ranta 2005, 39.)

Arvokeskustelut tulee myös ymmärtää ja sisäistää niin, että arvot näkyvät arjen valinnoissa ja toiminnassa eivätkä jää vain varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjoitettuna tekstinä ilman arjessa tapahtuvaa todellista toteutusta. Niin johtotasolta kuin henkilöstöltä tarvitaan eettistä herkkyyttä, jotta arvoille annetaan toiminnassa konkreettinen sisältö ja merkitys (Fonsén & Parrila 2016, 135).

Toimintaa tulee tarkastella mahdollisimman objektiivisesti ja sijoittaa havainnot sille tiedostamisen tasolle, jossa se voidaan ratkaista ja se ei ole välttämättä se sama taso, jolla se on syntynyt (Ranta 2005, 41–42).

Esimerkiksi lasten epäystävällinen kohtaaminen näyttäytyy käyttäytymisen tasolla, mutta korjausliikkeet tulee tehdä arvotasolla. Jabe (2017, 252) toteaa, että työyhteisöjen hyvä vuorovaikutus on arvojen vaihdantaa. Jos ei ole samaa mieltä, tulee sanoa se ja perustella kantansa. Työkaveria ei tule arvostella, mutta hänen ajatuksistaan voidaan olla eri mieltä. Se, mitä ihmisessä kannustetaan, siihen suuntaan muuttuu ihmisen käytös. Yksiköiden johtajat vahvistavat niitä arvoja, joita arvostavat itsessä ja toisissa. (Jabe 2017, 252.)

Rannan (2005, 146) mukaan ulkoamääritellyt kuten käyttäytymissäännöt toteutuvat vain hetkittäin ja puolittain eikä sisäisen motivaation tasolla kokonaisvaltaisesti. Työyhteisön kehittyminen ei tapahdu ilman sitouttamista. Arvopohjan hataruus ilmenee lyhyen tähtäimen toimintamalleina. Kauaskantoinen tavoitteiden mukainen toiminta rakentuu, kun arvoprosessoinnissa yhteisesti sovitut arvot on henkilökohtaisesti omaksuttu ja sovellettu niitä arkipäivän taitojen ja käyttäytymisen tasolle. (Ranta 2005, 40.) Syvällistä oppimista ei voi ohjata vain ulkokohtaisilla vaatimuksilla, vaan se edellyttää, että asialla on oppijalle itselleen aito merkityksellisyys, jonka varassa syntyy tietämiselle ja oppimiselle välttämätön sisäinen halu sekä tarve kyseenalaistaa ja muokata tietoa ja sitä kautta toimintaa (Viitala & Uotila 2014, 101). Henkilökohtaisella tasolla arvot ovat itsestämme kumpuava tahtotila, ei ulkoa määritelty toivelista (Jabe 2017, 255).

Puolimatka (2011, 73–74) korostaa, että arvotietoisuuden kehittyminen on pitkä ja hidas prosessi, joka etenee asteittain vähitellen ja joka vaatii keskittynyttä ponnistelua ja itsetutkiskelua. Muokkaamalla ihmisen arvotietoisuutta voidaan ratkaisevasti vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Pitkä arvotietoisuuden tutkimisen tie kannattaa, sillä arvotietoisuus tarjoaa kasvattajalle mielekkyyden kokemuksia, jotka pitävät yllä motivaatioita ja toimintakykyä ja auttavat häntä sietämään arkielämän turhautumista, yksitoikkoisuutta, väsymystä ja pettymyksiä. (Puolimatka 2011, 306.)

Olennainen tekijä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arvoperustassa on myös se, että kasvattajan oman arvomaailman selkiytyneisyys ja siitä seuraava rohkeus ohjata lasta ja hänen kehitystään kehittää lapsen arvotietoisuutta. Arvomaailmaltaan vahva kasvattaja uskaltaa olla lapsen kasvua ja kehitystä tukeva aikuinen haasteellisissakin tilanteissa ja luoda lapselle kasvuympäristöä, jossa arvojen todellisuus on mahdollisimman laaja-alaisesti ja monimuotoisesti lapsen ulottuvilla. (Solasaari 2011,41.)

Arvotajunta alkaa kehittyä jo lapsuudessa ja jatkuu läpi koko elämän. Mitä arvotietoisempi kasvattaja on ja mitä enemmän aidot arvot ilmenevät hänen toiminnassaan, asenteissaan ja tunteissaan sitä suurempi mahdollisuus hänellä on aktivoida lapsen vastaavia arvopohdintoja (Puolimatka 2011, 70). Toiminnassa arvoja puntaroidaan, vahvistetaan tai vaimennetaan tiedostaen tai tiedostamatta. Aikuisten arvot näyttäytyvät heistä, halusivatpa he sitä tai eivät. Johanssonin (1999, 2002) tutkimuksen mukaan aikuiset arvelivat toimivansa lapsille mallina silloin, kun he toimivat moraalisesti oikein ja otaksuivat moraalisten lipsahdustensa menevän ohi jälkiä jättämättä. (Kalliala 2012, 229.)

Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation –tutkimuksessa kutsuttiin verkkokyselyyn 379 australialaista opettajaa. Asiakirjoissa arvot esitetään ongelmattomina itsestäänselvyyksinä eikä niiden monimutkaisuudesta tai erilaisista tulkinnoista, ristiriitaisuuksista juuri puhuta. Pikemminkin opettajat jätetään tulkitsemaan näitä arvoja omalla tavallaan, ja tästä voi seurata pulmia, kun moraalisia arvoja opetetaan lapsille. Tutkimuksen analyysissä osallistuva taso moraalisten arvojen opetuksessa ja oppimisessa oli vähäinen verrattuna asetettujen moraalisääntöjen hyväksymispedagogiikkaan. Opettajien asenteet, säännöt ja toiminta saattavat estää lapsia olemasta itsenäisiä ja vahvoja arvojen määrittämisessä. Tutkimuksen mukaan arvojen ohjaamisessa opettajat ovat osallisuuden sijasta fokuoituneempia tarjoamaan arvoja hyväksyttäväksi opettamalla ja näyttämällä mallia. (Johansson, Brownlee, Cobb–Moore, Boulton–Lewis, Walker & Ailwood 2011, 109–121.) Useat tutkijat viimeaikaisessa tutkimuksessa (Smithin 2007, Bae 2009; Berthelsen ja muut 2009; Carr ja muut 2004; Clark ja

Moss 2001; Farrell 2005; Samuelsson ja Carlsson 2008) ovat ehdottaneet pedagogiikkaa, joka tukee yksittäisen lapsen oikeuksia tehdä moraalisia arvovalintoja ja päätöksiä ja tunnistaa valintojensa vaikutuksen muihin ja näin auttaa lapsia ymmärtämään muiden oikeuksia (Johansson ym. 2011, 109-121).

3.4 Kollektiivinen asiantuntijuus työyhteisöjen kehittämisessä

Kollektiivisella asiantuntijuudella ei tarkoiteta tässä yhteydessä vain asiantuntijoiden yhteistyötä, tiedon jakamista, keskinäistä konsultointia tai verkostoitumista, vaan tavoitteellista ja tietoista yhteistoimintaa, jossa eri tason työntekijät ja esimiehet pyrkivät yhdessä selvittämään tiettyä ongelmaa tai ilmiötä. Yhteisen keskustelun tai toiminnan kautta saatu tieto voi olla käsiteellistä tai käytännöllistä, mutta tiedon tekijänä on aina ryhmä. Tiedonmuodostus yhdessä vaatii useimmiten enemmän ponnistelua niin tiedollisesti kuin emotionaalisesti kuin yksin toimiessa, mutta onnistuneessa kollektiivisessa asiantuntijuudessa saavutettu tieto on enemmän kuin mihin asiantuntijat olisivat pystyneet yksilöinä. (Parviainen 2006, 165.) Työyhteisön kehittämisen sijasta voidaan puhua työpaikan kehittämisestä työyhteisöksi (Borgman & Packalen 2002, 111).

Ihmiset oppivat työtaidoistaan 80 % työssä ja vain 20 % työpaikan ulkopuolisissa koulutuksissa. Tällaista osaamisen, taitojen ja tietojen yhdistelmää eli hiljaista tietoa hyödynnämme joko tiedostaen tai tiedostamatta jatkuvasti. Henkilökohtainen tilannesidonnainen tieto on kiinnittynyt ihmisen toimintaan, kokemukseen, arvoihin ja emootioihin ja siksi sitä on usein vaikea jakaa tai ilmaista. Ennen osaaminen siirtyi mestarilta oppijoille yhdessä työtä tekemällä, nykyään työntekijöiden väliseen osaamisen ja kokemusten vaihtoon ei juurikaan käytetä aikaa. Siksi arvokasta tietoa ja taitoa jää jakamatta ja kehityspotentiaalia hyödyntämättä. Yhteisen ymmärryksen luominen ja yhdessä uuden oppiminen jäävät vähäiseksi. (Koskimies, Pyhäjoki, Arnkil 2012, 9.)

Kehittävä työn reflektointi ja kehittävä työtapa vaativat luottamusta, asennetta, peiliä ja valmiutta ottaa vastaan palautetta avoimesti. Peilinä

voi toimia henkilö, joka tukee, kyseenalaistaa, tarkastelee asioita uudesta näkökulmasta ja vaatii toiminnalle perusteita. Pysähtyminen ja kriittisen palautteen kohtaaminen vaativat rohkeutta. Jokaisen kriittisen näkökulman eteen on pysähdyttävä ja sitä on käsiteltävä reflektion kautta, vaikka se ei aina johdakaan toimintatavan muutokseen. Varsinainen haaste on oppia poimimaan palautteesta toimintaa kehittävät ajatukset. (Vilpas & Tast 2011, 150.) Useimmiten ammattilaiset arvioivat intuitiivisesti omaa työskentelyään ja pyrkivät korjaamaan toimintaansa ja tekemään muutoksia työhönsä, mutta intuitiivinen arviointi on usein myös sattumanvaraista. Siksi on tärkeää tutkia ja tehdä näkyväksi, minkä suhteen arvioidaan ja tehdä arviointia systemaattisesti. (Borgman & Packalen 2002, 124.)

VKK-Metro -hankkeessa vuosina 2009–2011 varhaiskasvatusta kehittämässä olleet Vilpas ja Tast (2011, 49) toteavat, että heidän kokemuksensa mukaan ylhäältä päin käskyttämällä aloitettu ja johdettu kehittäminen harvoin tuottaa toivottua tulosta ja aitoa sitoutumista. Psykologiset esteet kuten erilaiset puolustusreaktiot, joita ilmenee, kun joku tai jokin muuttaa yhteisön tai yksilön tasapainoa, vaikuttavat suuresti siihen, että työyhteisö tai tiimi ei pääse asettamiinsa tavoitteisiin. Työntekijöitä tulee rohkaista pois entiseltä mukavuusalueelta ja hyväksymään uusia toimintamalleja, jotta muutos mahdollistuu. Kehittämistyössä työntekijä kohtaa sekä omaa, toisten että yleistä epävarmuutta, keskeneräisyyttä ja sen hyväksymistä itsessä ja muissa. Epävarmuus näkyy kehittämisen esteenä silloin, kun meidän on helpompi tarkastella, arvioida ja arvostella työtoverimme tapaa toimia kuin omaamme. Niissä tilanteissa, kun meitä haastetaan muuttamaan sisäisiä toimintamallejamme, saatamme helposti tuntea itsemme ahdistuneiksi ja tyhmiksi. (Vilpas & Tast 2011, 149.)

Työyhteisön luova ilmapiiri ja halu toisen onnistumisesta mahdollistavat muutoksen ja kollektiivisen asiantuntijuuden. Uteliaisuus ja sellainen ammatillinen identiteetti, joista kumpuaa omien toimintatapojen avoin tarkastelu sekä omien psykologisten esteiden tunnistaminen on paras lähtökohta kehittämiselle ja pohja työyhteisössä käytävälle pedagogiselle

keskustelulle, jossa on mahdollisuus antaa ja ottaa vastaan ammatillista palautetta. (Vilpas & Tast 2011, 149.) Jos tiedetään, mitä halutaan, niin voidaan arvioida, onko se saavutettu, ja mikä on kehittämisen suunta (Borgman & Packalen 2002, 132).

Ammattitaidossa on kyse siitä, miten yhdistää osaamistaan erilaisissa tilanteissa tai ongelmanratkaisuissa. Kaikilla on hiljaista tietoa, jonka varassa osaamme toimia ja jonka avulla ratkaisemme erilaisia ongelma- ja valintatilanteita, mutta emme kuitenkaan osaa selittää tarkkaan, mitä teimme tai perustella, miksi toimimme niin kuin toimimme. (Borgman & Packalen 2002, 54.) Toikko ja Rantanen (2009, 40) toteavat, että ammattilainen käsittää hyvän toiminnan ja sen vaikuttavuuden, muttei pysty välttämättä määrittelemään toiminnan taustalla olevaa tietoa. Vaistonvaraisesta hiljaista tietoa hyödynnetään useimmiten intuition varassa (Toikko & Rantanen 2009, 41).

Hyvien käytäntöjen dialogit toimivat oppimisfoorumeina, joissa samalla vahvistetaan yhteisöllisyyttä, työhyvinvointia ja erilaisten rajojen ylitystä yhteisön kesken (Koskimies, Pyhäjoki, Arnkil 2012,11). Työntekijä oppii omasta toiminnastaan erittelemällä erilaisia tilanteita ja kuulemalla muiden toiminnasta. Vuorovaikutus ja erityisesti työhön liittyvien kysymysten ja ongelmien jakaminen toimii itsetuntoa vahvistavana. Työntekijä tulee tietoiseksi itsestään, omista vahvuuksistaan ja kehitysalueistaan jakaessaan kokemuksia toisten kanssa. Mitä epävarmempi on itsensä ja asiansa suhteen sitä valmiimpia vastauksia työntekijä etsii ja odottaa toisten tukea ja hyväksyntää. (Borgman & Packalen 2002, 64.) Työntekijä ei aina tiedä tai ymmärrä häneen ja hänen osaamiseensa asetettuja odotuksia ja vaatimuksia. Tavoitteena on jakaa tietoa niin, että prosessiin osallistuvat tulevat tietoiseksi niin omasta kuin toisten hiljaisesta tiedosta, työkäytäntöjen toimivuudesta ja sitä kautta yhdessä kehittävät työkäytäntöjä. (Koskimies, Pyhäjoki, Arnkil 2012,10).

Borgman ja Packalen (2002, 57) mukaan työntekijän mahdollisuuksia tunnistaa henkilökohtaisia kehittämistarpeitaan ja edistää omia valmiuksiaan toimia suunnitelman mukaisesti parannetaan

keskustelemalla tulevista haasteista ja muutoksen suunnasta. Kasvatuksessa on kyse perustelluista valinnoista, tahdosta ja sitoutumisesta eli toisaalta hyvin järkipäisestä asenteesta. Kestävää kasvatusta ei voi rakentaa sen varaan, miltä ihmisistä kulloinkin tuntuu tai mikä on heidän sen hetkinen mieltymyksensä. (Niemi 2011,147.) Parviainen (2006, 170) kuitenkin tuo esiin, että tiedonmuodostuksessa ja tiedon haussa tunteilla on paljon suurempi merkitys kuin on oletettu, esimerkiksi pelko oman tiedon hyväksikäytöstä ehkäisee halukkuutta muodostaa tietoa toisen kanssa.

Yksilön elämänhistoria ja tausta vaikuttavat hänen ammatillisen osaamisensa kehittymiseen (Borgman & Packalen 2002, 57). Nuoren työntekijän taitoakseli on suhteellisen pieni verrattuna kokeneemman tietoakseliin. Tieto–taito –erottelussa pelkkä koulutusten kirjaaminen ei aina kerro riittävästi osaamisesta eli taidosta. Enemmänkin koulutus antanee työntekijälle välineitä arvioida omaa tietoakseliaan suhteessa työtehtäväänsä. Vertailemalla ja olemalla kiinnostunut toisten toiminnasta (benchmarking) voi nähdä ja kokea jossain hyvältä vaikuttavia käytäntöjä, joista voi olla jotain opittavaa omiin käytäntöihin. (Borgman & Packalen 2002, 58–59.)

Selvitysten mukaan ikääntyvien työntekijöiden koulutustausta on merkittävästi huonompi kuin nuoremmilla työntekijöillä ja osallistumishalukkuus koulutuksiin laskee iän myötä. Oppimiskyky kokonaisuudessaan säilyy hyvänä työuran ajan ja sen jälkeenkin, sillä kokemuksen kautta ja harjaantumisen myötä syntynyt runsas määrä hiljaista tietoa pitää huolen, että työsuoritus säilyy ikääntyneelläkin. Hallussa olevan kokemuksen kautta syntynyt hiljainen tieto ilmenee kätevyytensä ja käytännöllisyytensä. Harjaantuminen ilmenee luotettavuutena, omatoimisuutena, vastuuntuntona sekä luovuutena. Vanhemmalla työntekijällä on realistinen käsitys siitä, mikä kannattaa ja mikä on mahdollista. (Borgman & Packalen 2002, 59.)

4 KEHITTÄMISMENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimus

Kehittämishanke toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tulokset muodostuvat sanoista ja lauseista, ja tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, syvälinen ymmärtäminen ja tulkinta. Prosessin tulee olla joustava ja jaksottainen, sillä kerätystä aineistosta tehdyt tulkinnat ja tulokset määrittävät, tarvitaanko lisäaineistoa. (Kananen 2017, 35.) Laadullista tutkimusta käytetään silloin kun yhdestä havaintoyksiköstä pyritään saamaan mahdollisimman kattavasti merkityksiä (Kananen 2017, 36). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa aitoja kokemuksia aidossa ympäristössä, ei stereotyyppisiä oletuksia tai näkemyksiä, jotka eivät liity suoraan tutkittavaan ilmiöön (Kananen 2017, 104).

Toikon ja Rantasen (2009, 40) mukaan omaan sosiaaliseen kontekstiinsa kytketty hiljainen tieto on keskeinen kehittämistoiminnan tiedonlähde. Kehittämishankkeessa pyritään keräämään tietoa hankkeen tavoitteiden kannalta perustellusti prosessin etenemisen ehdoilla ja nostamaan esiin erilaisia näkökulmia niin, että useat eri tahot voivat niihin kiinnittyä (Toikko & Rantanen 2009, 119, 72).

Kehittämishanke on sosiaalinen prosessi, joka edellyttää ihmisten aktiivista osallistumista ja vuorovaikutusta. Ilman hankkeessa mukana olevien keskinäistä ja jatkuvaa vuorovaikutusta ja yhteistä pohdintaa ei päästä parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Eri osapuolten tulee voida avoimesti tarkastella kehittämishankkeen perusteita, toimintatapoja ja tavoitteita. (Toikko & Rantanen 2009, 89.) Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen perustuu työssä ja työyhteisössä tunnistettuihin tarpeisiin ja haasteisiin, joten käytännöstä nouseva kokemuksellinen tieto on tärkeässä asemassa (Seppänen–Järvelä & Vataja 2009, 13; Vataja 2009, 54). Inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset piirteet tulee ottaa huomioon kehittämishankkeeseen vaikuttavina tekijöinä, sillä toimijoina prosessissa ovat ihmiset, jotka ajattelevat ja tuntevat, sekä ovat

taustoiltaan erilaisia ja omaavat myös omanlaisiaan kokemuksia. Spiraalimallin mukaisessa kehittämistoiminnassa arvioidaan toimintaa koko ajan, palataan taaksepäin, reflektoidaan ja tarkennetaan tavoitetta prosessin kuluessa. (Salonen, 2013, 15.)

Kehittämishankeprosessiin vaikuttavat myös muut samaan aikaan käynnissä olevat prosessit sekä sosiaaliset ympäristöt (Toikko & Rantanen 2009, 70). Kehittämishankkeen vaiheet voivat limittyä tai olla päällekkäin tai edetä spiraalimaisesti, jolloin eri vaiheisiin palataan syventävän näkökulman ja lisätiedon kanssa. Havainnointi, reflektointi eli pohtiva tarkastelu, suunnittelu ja toiminta ovat syklisiä etenemisen vaiheita. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 26.)

4.2 Tiedonkeruumenetelmät

Kehittämishankkeen tiedonkeruumenetelmillä pyritään moninaiseen kartoitukseen, moniääniseen vertailuun ja monitasoiseen analysointiin (Toikko & Rantanen 2009, 169). Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, kyselyt, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä menetelmiä voidaan käyttää rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä sen mukaan, mitä ovat tutkimusresurssit ja millä lähestymistavoilla tutkittavaan ilmiöön löydetään ratkaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Kehittämishankkeessa käytettiin tiedonkeruumenetelminä teema- ja ryhmähaastatteluja sekä ryhmäkeskusteluja, tarinallisuutta, dialogisia keskusteluja sekä erilaisia dokumentteja.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkasti määritelty haastateltavien määrää etukäteen, vaan aineiston laatu ja syvällisyys ovat määrää tärkeämpiä (Kananen 2017, 126). Haastateltavat valitaan laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisesti. Haastateltavan tulee täyttää ilmiön kannalta olennaiset tuntomerkit eli tietää ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tutkimuksen kannalta on johdonmukaista valita ne henkilöt, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä eniten. Tutkimuksen osalta merkittävien avainhenkilöiden määrää voidaan hallita saturaatiomenetelmällä eli kun

avainhenkilöiden lisääminen ei enää muuta tulkintaa, niin uusia ei kannata enää ottaa mukaan tutkimukseen. (Kananen 2012, 71.) Saturaation saavuttamiseksi on esitetty laadullisessa tutkimuksessa 12-15:tä haastateltavaa. Havaintoyksiköiden määrän ratkaisevat aineisto ja tutkimusongelma. Saturaation saavuttaminen edellyttää, että kerättyä aineistoa analysoidaan koko ajan, jotta tiedetään, milloin aineiston keruu on riittävää. Saturaatio ei toteudu, jos havaintoyksiköitä on vain muutama. (Kananen 2015, 146.)

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös niin sanottua lumipallomenetelmää eli tiedonantaja nimeää uuden tiedonantajan, jolla kokee olevan tietämystä asiasta. Huomioitavaa on se tosiasia, että ensimmäinen tiedonantaja ei välttämättä halua käyttää sellaista tiedonantajaa, joka ei tue hänen näkemyksiään. Tutkimuksia voi vinouttaa myös työyhteisöissä vallitsevat sosiaaliset valtarakenteet ja eturistiriidat, jotka vaikuttavat tiedonantajien valintaan. (Kananen 2017, 128–129.)

Teemahaastattelu on kahdenkeskinen haastattelu, jossa keskustellaan etukäteen määritellyistä aiheista. Haastattelijalla tulee olla jonkinlainen ennakkonäkemyks ilmiöstä, jotta voi laatia keskustelun teemat. Etukäteen tehdyn haastattelurungon ohella saattaa keskusteluissa nousta uusia aihealueita, joihin tulee tarttua ja joista pitää keskustella.

Teemahaastattelu etenee yleisestä yksityiskohtaisempaan eli ilmiötä avataan kerros kerrallaan, kunnes löydetään ilmiön ydin. (Kananen 2017, 96.) Hyviä teemahaastattelun kysymyksiä ovat avoimet kysymykset, jatkokysymykset tai hypoteettiset kysymykset eli oletuskysymykset. Dikotomiset kysymykset, joihin vastataan yhdellä sanalla, tai itsestään selvät kysymykset eivät tuota relevanttia tietoa tai uutta ymmärrystä ilmiöön. Kysymysasettelulla tulee kiinnittää huomiota, että saavutetaan kokemuksia eikä yleistyksiä. Tarkentavilla kysymyksillä varmistetaan, että haastattelija on ymmärtänyt oikein ja että asiat liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Myös vastaajien käyttämät vertaukset ja metaforat tulee täsmentää, jotta aineistoa tulkitaan oikein. (Kananen 2017, 98–103.) Teemahaastattelu etenee haastateltavan ehdoilla eli hän kertoo vapaasti aiheeseen liittyvää. Tutkijan tulee huolehtia, että keskustelu pysyy aihealueen piirissä. Tutkija

voi tarvittaessa tehdä tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä. (Kananen 2017, 95.)

Haastatteluissa ja keskusteluissa tulee huomioida, että ne koostuvat sanoista, lauseista ja eleistä, joiden merkitykset ovat moniselitteisiä. Miten ymmärretään sanat? Asioita ei aina sanota suoraan tai niitä ei haluta sanoa suoraan, vaan `annetaan ymmärtää`. Tai voidaankin sanoa yhtä ja tarkoittaa toista. Mitä kätkeytyy sanattoman viestinnän ja ilmaisujen taakse? Non-verbaalinen eli kehonkieli voi viestiä toista kuin sanallinen viestintä. (Kananen 2017, 90.) Haastattelijan kunnioittava, arvostava ja kiinnostunut asenne haastateltavaa kohtaan luo luottamuksellista ilmapiiriä. Haastattelutilanteessa haastattelijan tulee pitäytyä mahdollisimman neutraalina ja nöyränä kuuntelijana. Vastajan mielipiteitä ei tule kyseenalaistaa, eikä haastattelijan tule esittää omia näkemyksiään tai käsityksiään haastateltavalle. Haastattelujen aineisto tulee olla haastateltavan mielipiteitä ja valintoja, ei haastattelijan haluamaa tulosta. Saatu aineisto tulee pitää luottamuksellisena ja anonymiteetti tulee varmistaa. Haastattelujen anti vahvistaa, muuttaa ja laajentaa kuvaa tutkimuskohteesta ja siihen liittyvistä työyhteisöistä. (Kananen 2017, 91, 104–105.)

Ryhmähaastattelun hyöty Robsonin (2001, 143) mukaan on siinä, että uudet oivallukset syntyvät ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Ryhmähaastattelussa on tärkeää pitää kontrollia siinä määrin, että ketkään eivät lähde hallitsemaan keskustelua ja varautuneemmatkin voivat tuoda esiin omia näkökulmiaan. Tulokset ovat kuitenkin riippuvaisia ryhmän jäsenten sekä keskustelun vetäjän välisestä vuorovaikutuksesta. Rakenteeltaan hyvin samankaltaiset ryhmät voivat tuottaa erilaisia vastauksia. (Robson 2001, 143.) Tavoitteena on antaa mahdollisuus pohtivaan keskusteluun, jolloin liian yksityiskohtaisilla kysymyksillä ei kapeuteta sisällön ymmärtämisen kokonaisuutta. Teemarunkoa käytetään lähinnä tutkijan apuvälineenä niin, että kaikista aihealueen kannalta oleellisista alueista tulee keskusteltua. Uudet näkökulmat ja asiat ja niihin kytkeytyvät jatkokysymykset rikastavat ja syventävät keskusteluja, myös

pienet sanattomat tai sanalliset vihjeet ovat tarttumisen arvoisia ja voivat tuoda uutta ulottuvuutta tutkimukseen. (Kananen 2012, 62.)

Ryhmäkeskustelussa vetäjä pyrkii tietoisesti osallistujien keskinäiseen vuorovaikutukseen, kun taas ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujan välille. Ryhmäkeskustelussa tiedontuotanto tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vetäjä ei itse aktiivisesti osallistu aiheesta käytävään keskusteluun, vaan keskusteluvastuu ja valta siirtyvät osallistujille ja näin saadaan esiin niitä teemoja ja aiheita, jotka ovat osallistujille tärkeitä. Osallistujat kertovat toinen toisilleen kokemuksiaan. Keskeistä ryhmäkeskusteluissa on aktiivinen ja kannustava kuuntelu, sääntelykeinona voidaan käyttää jatkokysymyksiä. Osallistujat tulkitsevat sekä toistensa että ryhmänvetäjän puheita ja eleitä. Tieto muokkautuu tietynlaiseksi riippuen monista vuorovaikutusta ehdollistavista tekijöistä, jotka tulee huomioida ja reflektoitava osana tutkimusprosessia. Ryhmäkeskustelu heijastaa kulttuurista kontekstiaan, kuka voi puhua käsillä olevasta asiasta, ja mitä ja miten siitä puhua. Ryhmäkeskustelu on monimuotoinen ja monitasoinen sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa erilaiset valtasuhteet, jännitteet, tunteet, kulttuuriset tavat ja ryhmän luovuus ovat läsnä. Ryhmäkeskusteluihin osallistuu yleensä 6–8 henkilöä. Osallistujamäärää voidaan tarkastella tutkimuksen vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tavoite määrittää, millaisista henkilöistä ollaan kiinnostuneita. Ideaalitalanne ryhmäkeskusteluissa on, että kaikki osallistujat saadaan mukaan. (Valtonen 2011, 89–94.)

Dialogisessa lähestymistavassa on kyse rinnakkaisuudesta, jossa asioita lähestytään yhteisen ihmettelyn kautta; halu kysyä ja oppia toisilta (Toikko & Rantanen 2009, 92–93). Dialogi on hiljaisen tiedon jakamisen menetelmä, jossa tieto on yhteistä, mutta siitä tehdään eri tulkintoja. Uusi ymmärrys syntyy enemmän jännitteistä ja erilaisten käsitysten törmäyksistä kuin samaa mieltä olemisesta. (Jääskeläinen, Hakkarainen, Jokinen, & Spangar 2008, 306–307.)

Tarinallisuus on tapa tutkia ilmiötä draaman keinoin ja paljastaa siten tunnepohjaisia kokemuksia arjesta. Tarinallisuus on yksi tapa ilmaista itseään ja kommunikoida, välittää kokemuksia ja tunteita mahdollisesti suuremmin kuin muuten. Tarinoilla on kokonaisvaltainen vetovoima ja ne ymmärretään omakohtaisen osallisuuden kokemuksen kautta. (Aaltio 2011, 91.)

Laadullisen tutkimuksen tiedonlähteenä ihmisten lisäksi voidaan käyttää erilaisia dokumentteja. Dokumenteilla tarkoitetaan ilmiöön liittyviä tekstejä, joiden avulla voidaan etsiä ratkaisua tutkimusongelmaan. Mikä tahansa kirjallista tuotosta, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön tai jolla on merkitystä tutkimuksen kannalta, voidaan hyödyntää aineiston keruumenetelmänä; kirjeitä, muistioita, päiväkirjoja, tilastoja, pöytäkirjoja, äänitteitä, valokuvia, verkkosivuja tai blogeja. Sekundääriaineisto koostuu jo olemassa olevista tiedostoista, kun taas primääriaineisto koostuu nimenomaan ilmiön ratkaisua varta vasten kerätystä aineistosta. (Kananen 2015, 81–82.)

4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Laadullisen aineiston analyysi tapahtuu samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa, jotta tutkijan ymmärrys ilmiöstä kasvaa tiedonkeruun myötä (Kananen 2017, 88, 95). Laadullisen aineiston analysointi tarkoittaa käytännössä dokumenttien lukemista useampaan kertaan sisällön hahmottamiseksi (Kananen 2015, 163). Analysointi tiedonkeruun aikana mahdollistaa aineiston kylläntymisen. Mikäli aineisto alkaa toistaa itseään ja uudet havainnot eivät tuota muutosta, niin havainnot eivät enää lisää. Tutkijan tulee siis perehtyä aineistoon sitä mukaa, kun sitä kerätään ja tietää, mitä aineistostaan etsii ja mitä aineistossa jo on. (Kananen 2017, 129.)

Analysointivaiheen ensimmäinen vaihe, yhteismitallistaminen, on tekninen toimenpide, litterointi. Litterointi on äänitallenteen puhtaaksikirjoittamista tekstimuotoon. Litterointia voidaan tehdä eri tasoilla ja eri tekniikoilla. Tarkin taso on sanatarkka litterointi, jossa jokainen äännähdyksen kirjataan ylös. Yleiskielinen litterointi muuntaa tekstin kirjakiielelle poistaen murre- ja

puhekielen ilmaisut. Propositiotaso kirjaa ainoastaan sanoman tai havainnon ydinsisällön. (Kananen 2017, 134–135.) Digitaalinen tallenne säilyttää äänenpainot, tauot ja muut sellaisetkin asiat, jotka voivat olla merkityksellisiä tulkittavan asian kannalta ja joiden äärelle voidaan palata tehtäessä uudelleen tulkintaa (Kananen 2012, 109).

Aineiston tulkinnassa seuraava tekninen vaihe eli koodaus on välivaihe, joka mahdollistaa varsinaisen analyysin. Koodaus tiivistää tekstin käsiteltävään muotoon. Samaa tarkoittavat asiat ja yhteisen tekijän omaavat asiat yhdistetään samalla koodilla. Koodauksen voi tehdä atk-ohjelmalla tai käsin. Koodaus ei tule tapahtua liian yleisluontoisesti, ettei koodaus kadota osaa tiedoista. Vastaavasti liian tiheä koodaus tuo haasteita tulkintaan. (Kananen 2017, 137.)

Koodauksen jälkeisessä analyysivaiheessa etsitään aineistosta säännönmukaisuuksia, teemoja tai malleja. Aineiston luokittelu voi olla teoreettinen tai aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä luokittelussa teksti lajitellaan sen mukaan, mitä aineistosta löydetään. Kun taas teoreettisessa luokittelussa etsitään aineistosta teorian luomia käsitteitä ja luokitteluja. (Kananen 2017, 141.) Haastatteluaineisto viestii ja paljastaa haastateltavan ajatusmaailmaa, sen, miten hän näkee ja jäsentää maailmaa, mitkä asiat hän nostaa esille merkityksellisinä ja tärkeinä. Jokainen tutkittava heijastaa omia kokemuksiaan todellisuudesta ja jokaisen todellisuus on omanlainen. Sama asia koetaan eri tavoin eri ihmisten ja eri ryhmien kanssa. (Kananen 2017, 105.) Aineistosta löytyy erilaisia asioita sen mukaan, mitä näkökulmaa käytetään. Tutkijan tulee tietää analysointivaiheessa, mitä hän etsii aineistosta, jotta pystyy tekemään tulkinnan. (Kananen 2017, 149.)

5 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

5.1 Kehittämishankeprosessin eteneminen

Kehittämishankeprosessin eteneminen kuvattuna nuolikaaviona (kuvio 1.)



Kuvio 1. Kehittämissuunnitelman prosessin eteneminen

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys sekä nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa.

Kehittämishankkeen tavoitteen kaksijakoisuus sai aikaan sen, että kehittämishankeprosessi eteni kahdessa vaiheessa. Ensinnä tuotin varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagogisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen yhdistämällä teoretietoa, aikaisempaa dokumentaatiota Satakielipedagogiikasta ja henkilöstön kokemustietoa ja näkemyksiä. Toimintakulttuuria kehitettäessä julkilausuttujen arvojen tulisi siirtyä henkilöstön arvotietoisuudeksi, sanoista käytännön toteutukseen. Tästä syystä jatkoin kehittämishankkeen aineiston analysointia, jotta löytäisin niitä tekijöitä, jotka vahvistavat arvotietoisuutta toimintakulttuurissa.

Kehittämishankkeen tiedonkeruu tapahtui myös kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin ja analysoin sekundääriaineistoa. Sekundääriaineisto sisälsi Satakielipedagogiikasta aiemmin dokumentoituja aineistoja, luentomateriaaleja, teoretietoa ja niitä kasvatustilanteita, jotka ovat antaneet vaikutteita Satakielipedagogiseen kasvatustilanteeseen sekä syksyllä 2016 valmiiksi dokumentoituja vasutyöryhmien muistioita.

Toinen tiedonkeruvaihe oli kokemustiedon keruu, josta muodostui kehittämishankkeen primääriaineisto. Primääriaineisto analysoitiin kahteen kertaan. Ensinnä primääriaineisto analysoitiin teorialähtöisesti ja näin saatiin kokemustietoa varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen. Varhaiskasvatussuunnitelman valmistuttua primääriaineistoa analysoitiin uudelleen aineistolähtöisesti ja näin saavutettiin kokemustietoa arvojen merkityksestä toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Primääriaineiston keruuta kuvaan tarkemmin kohdassa kehittämishankkeen toinen tiedonkeruvaihe.

Kuvaan seuraavaksi kehittämishankeprosessin etenemistä paikallisen varhaiskasvatussuunnitelmaprojektin sisäisenä prosessina. Käytän jatkossa varhaiskasvatussuunnitelmasta lyhennettä vasu. Kun kuvaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman toimintasuunnitelman etenemistä

käytän käsitettä vasu-projekti. Vasuprojektin projektikoordinaattorista käytän nimitystä vasukoordinaattori.

Kehittämishankeidean tarkentuminen

Keväällä 2016 keskustelimme Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen asiakkuusjohtajien, lasten ja nuorten palvelupäällikön ja tilaajapäällikön yhteispalaverissa, minkälaiselle kehittämistyölle on selkeä tilaus ja mihin Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa tarvittaisiin kehittämishankkeen mukanaan tuomaa tutkimustietoa. Yhteispalaverin lopputuloksena kehittämishankkeen tavoitteeksi asetettiin Satakielipedagogiikan ohje- tai käsikirjan tuottaminen, jossa yhdistetään Satakielipedagogiikkaan kuuluvaa teoretietoa ja hankkeen aikana kerättävää käytännön osaamistietoa Satakielipedagogiikasta.

Kehittämishankkeen tavoite ja tarkoitus kuitenkin muuttuivat alkuperäisestä kevään 2016 visiosta marraskuussa 2016, kun kokoonnuimme pohtimaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman - johtamisen koulutuksen (1.11.2016) yhteydessä palvelupäällikön ja varhaiskasvatussuunnitelman projektikoordinaattorin kanssa Hämeenlinnan uuden vasun tuottamisprosessia. Totesimme Satakielipedagogiikan ja valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) pedagogisten tavoitteiden välillä vahvoja yhtäläisyyksiä. Tämän pohjalta muodostui yhteinen näkemys siitä, että erillistä satakielipedagogista käsikirjaa ei tule tuottaa, vaan Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) edellyttämät asiat ja hämeenlinnalaisen Satakielipedagogiikan ydinsisällöt tulee yhdistää samaan varhaiskasvatushenkilöstöä velvoittavaan asiakirjaan, Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Täten kehittämishankkeesta tuli varhaiskasvatussuunnitelma-projektin sisällä etenevä prosessi.

Kehittämishankkeen yhdistyminen vasu-projektiin

Vasu-projektin toteutuksen aikataulu ulottui tammikuulta lokakuulle 2017. Vasu-projektin päämääränä oli tuottaa Hämeenlinnan kaupungin

varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kuvaava käytännönläheinen varhaiskasvatussuunnitelma niin henkilökunnan kuin huoltajien käyttöön. Vasu tuli rakentaa yhteiseen tekemiseen, keskustelemiseen ja oppimiseen perustuen ja sen tuli noudattaa valtakunnallisen tason normeja. Vasun tuli valmistua huhtikuun loppuun mennessä niin, että se ehtii lasten ja nuorten lautakunnalle hyväksyttäväksi toukokuun 2017 alussa. Velvoittavana asiakirjana vasu tuli ottaa käyttöön 1.8.2017. Asiakirjan valmistumisen jälkeen vasuprojekti jatkui Vasu haltuun-koulutuksilla, joiden tehtävänä oli tukea vasun käyttöönottoa kentällä.

Vasu-projektin sisällä kulkeva kehittämishanke alkoi suunnittelemalla yhteistyössä vasukoordinaattorin kanssa vasun 2017 ulkoasua, rakennetta ja sisällöllisiä pääkohtia. Meille muodostui yhtenevä näkemys siitä, että vasusta tulee luoda arjen näköinen teos, joka jo visuaalisella ulkoasullaan houkuttaa tutustumaan. Vasussa tuli näkyä vahvasti lasten, työntekijöiden ja huoltajien ääni tarinoiden, hyvien käytäntöjen ja toiminnan kuvauksien kautta. Pedagoginen toimintakulttuuri ja sen luovat käytännöt sekä huoltajien odotukset ja näkemykset laadukkaasta lasta kuuntelevasta varhaiskasvatuksesta haluttiin tuoda esille.

Lähdin ensin yhdistämään kaikki Satakielipedagogiikan ydinsisällöt valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden alle johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Joulukuussa tein visioluonnoksen siitä, miten Satakielipedagogiikan viisi satakieliteesiä voidaan avata lukijoille vasussa. Jokainen teesi käsiteltäisiin kolmen kysymyksen periaatteella; miksi, mitä ja miten. Miksi-osuus käsittelee kyseisen teesin arvomaailmaa, mitkä ovat teesin toiminnan pedagogiset päämäärät, tavoittelemisen arvoiset asiat, minkä eteen ollaan valmiita ponnistelemaan ja mihin ollaan valmiita sitoutumaan, mihin arjen valinnat perustuvat. Mitä-osuus käsittelee sitä, mitä nämä arvot tarkoittavat meidän työssä, miten teemme työtämme, jotta se vastaa arvopohjaa, mitkä ovat edellytyksiä onnistumiselle sekä mitä arvoihin sitoutuminen tarkoittaa käytännössä. Miten-osuus painottuisi konkreettisesti toiminnan avaamiseen sekä ammatillisen osaamisen näyttöön konkreettisin esimerkein.

Suunnitteluvaiheessa valmiin varhaiskasvatussuunnitelman kokonaispituudeksi arvioitiin noin 25–30 sivua. Konkretiaa tuotaisiin esiin valokuvien sekä tarinoin. Jotta vasu puhuttelisi lukijaa henkilökohtaisella tasolla, vasuun liitettäisiin lasten, vanhempien ja henkilökunnan suoraa kommentointia sekä lasten piirustuksia. Tavoitteena oli asiatekstin ohella luoda visuaalinen miellekartta-tyylinen lukijan ajattelua herättelevä sisältö. Vasuprojektin ohjausryhmä hyväksyi vasun rakenneluonnoksen joulukuussa 2016.

Kehittämishankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe

Tammikuussa allekirjoitimme kehittämishankkeen yhteistyösopimuksen, oppilaitos hyväksyi kehittämishankesuunnitelman ja Hämeenlinnan kaupunki myönsi tutkimusluvan. Tammikuussa päivittyi myös vasun toimintasuunnitelma ja samalla kehittämishankkeen etenemisen aikataulut. Kehittämishankkeen tavoitteena oli konkreettinen tuotos eli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan arvoperusta ja oppimiskäsitys sekä nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli varhaiskasvatushenkilöstön arvotietoisuuden lisääminen.

Alustava vasun rakentamiseen orientoiva työskentely oli aloitettu Hämeenlinnassa jo elokuussa 2016. Työskentelyä varten oli perustettu viisi vasutyöryhmää varhaiskasvatuksen oppimisalueiden mukaisesti. Jokaista vasutyöryhmää johti kaksi asiakkuusjohtajaa. Jäseniä työryhmissä oli 5–8. Työryhmät olivat moniammatillisia, vapaaehtoisista, aktiivisista ja henkilön oman kiinnostuneisuuden pohjalta koottuja ryhmiä. Vasutyöryhmät tapasivat säännöllisesti noin kerran kuukaudessa koko vasu-projektin ajan ja refleктоivat vasun etenemisen kannalta oleellisia teema-aiheita ja tuottivat käytännön kokemustietoa vasuun.

Kehittämishankkeen alkuvaiheessa sain käyttööni edellä mainittujen vasutyöryhmien syksyllä 2016 dokumentoidut keskustelumuistiot. Nämä dokumentit muodostivat kehittämishankkeen sekundääriaineiston Satakielipedagogiikka -aineiston lisäksi. Analysoin niitä teorialähtöisesti

satakieliteesien alle sitä mukaan, kun sain niitä käyttööni vasukoordinaattorilta kehittämishankkeen aikana.

Varhaiskasvatussuunnitelmaa suunniteltaessa olin jo yhdistänyt Satakielipedagogiikan viisi teesiä niiden sisällön perusteella valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöön johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Jatkoin tämän yhdistelmän työstämistä rakentamalla oman vastineeni vasukoordinaattorin tekemään alustavaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen sisällysluetteloon. Tärkeintä sisällysluetteloprosessissa oli huolehtia siitä, että kaikki velvoittavat asiat varmasti sisältyvät asiakirjaan ja pääotsikot alaotsikoineen muodostavat toimintakulttuuria ohjaavia pedagogisia kokonaisuuksia. Dialogisessa keskustelussa vasukoordinaattorin kanssa muokkautui lopullinen sisällysluettelo, joka lähetettiin sähköpostitse ohjausryhmälle ja vasutyöryhmille tarkastettavaksi ja kommentoitavaksi helmikuun alussa 2017.

Vasukoordinaattori avasi helmikuun alussa meille yhteisen verkkotyöskentelyalustan, vasupohjan, johon kumpikin lisäsimme ja muokkasimme vasuaineistoa. Tutkin Satakielipedagogiikasta aiemmin dokumentoituja aineistoja, luentomateriaaleja, teoriatietoa ja niitä kasvatustilastoja, jotka ovat antaneet vaikutteita Satakielipedagogiseen kasvatustilasteluun. Analysoin aineistoa ja siirsin näin kerättyä satakielipedagogista arvoperusta ja oppimiskäsitys -tietoa vasupohjaan.

Työskentely vasukoordinaattorin kanssa jatkui verkkotyöskentelyalustan lisäksi tapaamisilla sekä sähköpostien välityksellä prosessin eri vaiheissa. Tapaamisten yhteydessä teimme vasuluonnoksen väliarviointia.

Dialogisessa keskustelussa vasukoordinaattorin kanssa arvioimme, mikä jo olemassa olevasta kokemusaikasta tuo lisää syvyyttä ja ymmärrystä toimintakulttuurin kehittämiseen. Arvioimme jo aikaansaattua suunnitelmaa ja lisäaineiston tarvetta. Kävimme vuoropuhelua siitä, minkälaisilla ilmaisutavoilla saavutetaan kehittämismyönteisyys.

Kehittämishankkeen tiedonkeruun toinen vaihe

Kuten tämän luvun 5.1. alussa toin esille, kehittämishankkeen tiedonkeruu koostui kahdesta vaiheesta. Ensimmäinen tiedonkeruu perustui valmiin aineiston hyödyntämiseen. Tulkitsin Satakielipedagogiikan jo olemassa olevia dokumentteja sekä syksyllä 2016 pidettyjen vasutyöryhmäkeskustelujen muistioita. Toinen vaihe oli kokemustiedon keruu, joka muodostui teemahaastatteluista ja muistiinpanoistani kolmesta vasutyöryhmän keskustelusta, joihin osallistuin maaliskuussa 2017. Kuvaan seuraavassa tarkemmin näitä tiedonkeruumenetelmiä.

Kehittämishankkeessa haastattelin vasukoordinaattorin suosittelemia avainhenkilöitä. Haastateltavia pohtiessani päädyin avainhenkilöihin, koska tutkittava aihe koskettaa laajaa asiantuntijajoukkoa. Kokemusta ja tietoa ilmiöstä on koko Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatushenkilöstöllä, joita on 180 ja päivähoidon ammattitehtävissä 229 henkilöä (Henkilöstöraportti 2016). Avainhenkilöiden valintakriteereinä olivat aktiivisuus ja kiinnostuneisuus vasuprojektia kohtaan sekä valmius jakaa omia ajatuksiaan.

Haastattelutilanteita oli kolme; kaksi henkilöhaastattelua ja yksi tiimihaastattelu (3 henkilöä). Haastateltavien työkokemus vaihteli parista vuodesta 30 vuoteen. Samoin haastateltavien kokemushistoria erilaisista tiimeistä erilaisine henkilöstörakenteineen ja toimintakulttuureineen vaihteli yksittäisistä moninaiisiin. Osalla haastateltavista oli kokemusta erilaisista päiväkodeista, erilaisista ryhmistä ja erilaisista johtajuusrakenteista. Haastateltavien koulutustaustat olivat lastenhoitaja, sosionomi ja kasvatustieteen maisteri. Yhteydenotto kolmeen avainhenkilöön tapahtui sähköpostitse helmikuussa ja kaikki yhteydenotot johtivat haastatteluihin. Haastateltavat saivat mahdollisuuden valita, osallistuvatko haastatteluun yksin vai tiiminä. Avainhenkilöiden haastattelut toteutin maaliskuussa, joista kaksi haastattelua oli yksilöhaastatteluja ja yksi oli tiimihaastattelu. Haastattelujen pohjaksi kokosin teemoja ja niiden alle alakohtia (liite 1.). Teemojen tarkoituksena oli herätellä ja syventää ajattelua sekä lähestyä tutkittavaa ilmiötä eri kulmista, ei niinkään johdattaa haastattelua.

Teemahaastatteluissa tavoiteltiin suoraa rehellistä kerrontaa sekä arvojen merkityksellisyyden prosessointia. Haastattelun alussa kerroin, että teemapohja toimii lähinnä keskustelun tukena ja haastateltavalla on vapaus edetä omalla tavallaan ja tuoda esiin ajatuksiaan arvoperustasta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Haastateltavat lähtivät hyvin vapaasti kertomaan omista kokemuksistaan niin arvoperustan merkityksellisyydestä kuin siinä ilmenevistä haasteista. Haastattelun aikana haastateltavat pitäytyivät hyvin arvoteemassa ja näin ollen ei ollut tarvetta tarkentaa tai kohdentaa keskustelun suuntaa. Arvokokemuksia peilattiin itseen, työkavereihin ja koko työyhteisöön. Haastattelujen aikana haastateltavat kuvasivat kokemuksiaan tarinoin ja esimerkein. Arjen kuvaukset herättivät haastateltavissa pohdintaa käytännön toiminnan takana olevista perusteista, henkilökohtaisesta tai työyhteisön arvomaailmasta sekä arvomaailman vaikutuksista arjen toimintatapoihin ja työtyytyväisyyteen. Kyse oli enemmänkin avoimesta haastattelusta kuin teemahaastattelusta, koska kummassakaan tapaamisessa ei edetty järjestelmällisesti rungon mukaisesti, vaan kerronta eteni haastateltavan tunne- tai kokemuspohjalta.

Tiimin teemahaastattelu eteni kokonaisuutena samaan tapaan kuin yksilöhaastattelut, mutta haastatteluaikaa oli huomattavasti vähemmän käytettävissä kuin yksilöhaastatteluissa, vaikka ajantarve ryhmähaastatteluissa on pitempi. Kesken päivähoitoarjen viikkopalaveriaikaan sijoitettu tiimihaastattelu käytännön järjestelyresursseista johtuen kesti vain tunnin. Tiimihaastattelussa tuli esiin työntekijöiden keskinäinen vaikutus toisiinsa. Tiiminjäsenet olivat aloitteellisia ja avoimia ja siten rohkaisivat toinen toisiaan kokemusten ja ajatusten vaihtoon. Tiimin jäsenten keskinäinen kommunikointi sekä toinen toisiaan inspiroivat esimerkit vahvistivat ja syvensivät ymmärrystä. Tiimihaastattelu toi uudenlaista aineistoa tutkimukseen, sillä saman kokeneet ihmiset pystyivät peilaamaan ja vertailemaan kokemuksiaan keskenään haastattelun aikana.

Teemahaastattelut nauhoitin ja kirjoitin tekstimuotoon eli litteroin mahdollisimman sanatarkasti, mutta tekstiin en merkinnyt eleitä tai äänenpainoja taukoineen. Tallenteet säilytin, jotta voin tarvittaessa palata

niihin myöhemmin. Sanatarkkaa tekstiä olen käyttänyt lainauksina sekä lopullisessa raportissa että julkaistussa Vasussa.

Teemahaastattelujen lisäksi osallistuin kolmeen Vasutyöryhmä – tapaamiseen maaliskuussa 2017 ja näiden keskustelujen yksityiskohtainen kirjaaminen laajensi kehittämishankkeen primääriaineistoa. Vasutyöryhmissä ryhmäkeskustelut kulkivat vasukoordinaattorilta saatujen teemojen sisällä eivätkä sellaisenaan kytkeytyneet suoraan kehittämishankkeessa tutkittavaan ilmiöön, arvoperustaan. Kuitenkin käytännön konkreettisia toimintatapoja pohtiessaan keskustelijat tiedostaen tai tiedostamattaan arvottivat toimintaa. Ryhmäkeskusteluissa osallistujat ilmaisivat konkreettisia käytänteitä perustellessaan omaa arvoajatteluaan ja sen merkitystä itselle ja työn toteuttamiselle, näin ollen keskusteluista kertyi kehittämishankkeen primääriaineistoa.

Vasutyöryhmissä ryhmäkeskustelut etenivät yleisestä yksityiskohtiin ja päinvastoin. Ryhmäkeskustelut sisälsivät tarinallista kerrontaa, joka ilmaisi keskustelijan tunnepohjaisia kokemuksia siitä, mikä koetaan tärkeäksi, mistä halutaan keskustella lisää, kuulla esimerkkejä tai toisten kokemuksia. Ryhmäkeskusteluissa osallistujat haastavat toinen toisiaan uuden aiheen pariin ja sitä kautta ilmaisevat, mikä merkitys, aika ja arvo asioille annetaan tai halutaan antaa. Näin kehittämishankkeen aineistoon tuli juuri niitä kokemuksia, joita arvojen toteutumattomuus tai toteutuminen keskustelijoissa herättää suhteessa työmotivaatioon, työhön sitoutumiseen tai innostuneisuuteen.

Kehittämishanke tuottaa vasun arvoperustaa ja oppimiskäsitystä

Kuvaan tässä kappaleessa vasun viimeistelyä, joka toteutui huhtikuun 2017 aikana. Tuotin kehittämishankkeen tavoitteen mukaisesti vasun ensimmäisen osion, joka sisälsi satakielipedagogisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen. Tuottaminen tapahtui yhdistämällä teoretietoa, aikaisempaa dokumentaatiota Satakielipedagogiikasta ja henkilöstön kokemustietoa. Henkilöstön kokemustiedon olin analysoinut

teorialähtöisesti vasun ensimmäisen osion eri alaotsikoiden alle.

Teorialähtöisen analyysin tulokset ovat esillä Hämeenlinnan vasussa kasvattajien suorina kommentteina. Kuvaan tarkemmin tätä teorialähtöistä analyysia Aineiston analyysi –luvussa 5.2.

Vasun ensimmäinen osio noudatti rakenteeltaan ja sisällöltään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) velvoittamaa sekä hämeenlinnalaisen Satakielipedagogiikan mukaista arvoperustaa ja oppimiskäsitystä. Ensimmäisen teesin yläotsikko on; Lapsi on päähenkilö omassa elämässään ja sen alaotsikoita ovat;

- Helli hyvää ja rakenna sen päälle; varhaiskasvatuksen arvoperusta
 - Mitä vahvistetaan, sitä saadaan lisää (lapsuuden itseisarvo)
 - Vahvaksi, omaksi itseksi (ihmisenä kasvaminen)
 - Lapsella on oikeus (lapsen oikeudet)
 - Yksilöinä yhteisössä (yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus)
 - Perhe lapsen tärkeimpänä kasvuyhteisönä (perheiden monimuotoisuus)
 - Tämän päivän lapsi, huomisen aikuinen (terveellinen ja kestävä elämäntapa)
- Tavoitteen saavuttamiseen on monta polkua (oppimiskäsitys varhaiskasvatuksessa)

Vaikka kehittämishankkeen fokus olikin vasun arvoperustan ja oppimiskäsityksen tuottamisessa, niin prosessin kannalta oli oleellista hahmottaa asiakirja kokonaisuutena ja säilyttää varhaiskasvatussuunnitelma kautta linjan yhtenevänä. Koska vasun rakentamisessa kunnioitettiin henkilöstön kuulemisen periaatetta, oli

perusteltua hyödyntää vasussa kaikkea tiedonkeruuvaiheen aikana henkilöstöltä saavutettua aineistoa, millä oli merkitystä asiakirjan eri aihekokonaisuuksille. Esimerkiksi arvoperustakeskustelujen myötä kertyi kokemustietoa siirrettäväksi vasun toiminnan arviointi ja kehittäminen - osioon.

Arvoperusta ja oppimiskäsitys- teemana sisältää paljon myös sääntöjen, periaatteiden ja sopimusten tematiikkaa sekä varhaiskasvatuksen ympäristöön liittyvää keskustelua. Näin ollen arvoperustan ja oppimiskäsityksen laaja-alainen pohdinta tiedonkeruun kohderyhmissä tuotti kokemustietoa siirrettäväksi myös vasun Varhaiskasvatusympäristö lapsen valtakuntana -osioon (hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä).

Huhtikuun lopussa vasu alkoi valmistua lopulliseen muotoonsa. Teoriatiedoista, kokemustiedoista ja arjen tarinoista ja kuvista rakentui kokonaisuudessaan yli satasivuinen varhaiskasvatussuunnitelma. Lähes valmis vasu kävi kommentointikierroksilla työyhteisöissä ja ohjausryhmässä. Kommentoitavaksi ja korjattavaksi jäi tässä vaiheessa joitakin pieniä kirjoitusvirheitä ja turhien toistojen poistoa. Asiasisällön korjaamiseen ei ollut enää tarvetta.

Kehittämishankkeen tavoitteen ensimmäisenä osiona oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys yhdistämällä teoriatietoa, aikaisempaa dokumentaatiota Satakielipedagogiikasta ja henkilöstön kokemustietoa ja näkemyksiä. Tämä konkreettinen tavoite toteutui, kun varhaiskasvatussuunnitelma hyväksyttiin Hämeenlinnan lasten ja nuorten lautakunnassa 9.5.2017, ja se tuli voimaan 1.8.2017 alkaen. Asiakirja on normiluonteinen, toimintaa sitova ja velvoittava, ja se kattaa kaikki varhaiskasvatuksen toimintamuodot (perhepäivähoito, ryhmäperhepäivähoito ja päiväkotitoiminta), sekä yksityisellä että kunnallisella puolella. Ja on luettavissa;

http://www.hameenlinna.fi/pages/37452073/VASU2017_HML_nettiin.pdf.

Kehittämishanke nostaa esiin arvojen merkityksen toimintakulttuurin kehitysprosessissa

Kehittämishankkeessa tuotettu vasun arvoperusta ja oppimiskäsitys kuvaavat käytännönläheisesti sen, mitkä ovat Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen arvot; miten kohdataan lapsi ja hänen perheensä, miten kuljetaan lapsen rinnalla oppimisen poluilla. Kehittämishankkeella haettiin kuitenkin julkilausuttujen arvojen lisäksi toimintakulttuurin arvotietoisuutta syvemmillä tasolla. Arvotietoisuuteen ei riitä, että arvot tiedetään, vaan ne tulisi myös ymmärtää ja sisäistää niin, että arvot näkyvät arjen valinnoissa ja toiminnassa eivätkä jää vain varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjoitettuna tekstinä ilman arjessa tapahtuvaa todellista toteutusta.

Edellä mainituista syistä kehittämishanke jatkui vasun valmistumisen jälkeen. Kehittämishankkeen aineistoa uudelleen analysoimalla aineistolähtöisesti etsin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat toimintakulttuurin arvotietoisuuteen. Näin saavutettuja tuloksia reflektoin kehittämishankkeen tietoperustaan, aikaisempiin tutkimuksiin ja väitöskirjoihin ja sitä kautta rakentui kehittämishankkeen johtopäätökset, jotka esitellään tämän raportin luvussa 6.

Tietoperustan, tulosten ja johtopäätösten kombinaatiosta kokosin luentomateriaaleja, joiden tehtävänä oli nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Arvotietoisuus-luentoja esitin Vasu haltuun -koulutuksessa, varhaiskasvatuksen esimiesten Vasu johtamiskeinona -koulutuspäivillä, työyksikköni kehittämisillassa sekä Lumoudu lapsesta -seminaarissa, johon osallistui 250 varhaiskasvatuksen ammattilaista 14 kunnasta. Vasu haltuun -luennoilla käytetyt materiaalit on jaettu Hämeenlinnan varhaiskasvatushenkilöstön yhteiseen verkkofoorumiin muun vasumateriaalin yhteyteen. Lumoudu lapsesta -seminaari järjestettiin opetushallituksen Loisto-kehittämisverkoston alaisena ja seminaariin tuottamani luentomateriaalit jaettiin mukana olleiden kuntien varhaiskasvatusalan ammattilaisille vasukoordinaattorin

välityksellä. Näiden luentojen ja materiaalien myötä kehittämishanke on nostanut esiin arvojen merkitystä toimintakulttuurin kehitysprosessissa.

Kehittämishankkeen esitin Lahden tiedepäivillä marraskuussa 2017. Kehittämishankeraportti julkaistaan sen valmistuttua Hämeenlinnan kaupungin www-sivustolla sekä ammattikorkeakoulujen Theseus-sivustolla. Seuraavassa luvussa 5.2. kuvaan tarkemmin kehittämishankkeen sisällönanalyysejä. Tämän jälkeen kuvaan kehittämishankkeen tuloksia luvussa 5.3. ja johtopäätöksiä luvussa 6.

5.2 Aineiston analyysi

Kehittämishankkeen aikana kerätyn aineiston sisällönanalyysi tapahtui tiedonkeruun tavoin kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tein teorialähtöisen analyysin ja toisessa vaiheessa samasta aineistosta aineistolähtöisen. Teorialähtöisen analysoinnin tein tuottaakseni valmistuvaan vasuun tarvittavaa kokemustietoa ja aineistolähtöisen analysoinnin tein nostaakseni esiin arvojen merkityksen toimintakulttuurin kehitysprosessissa.

Kehittämishankkeessa oli aikomuksena toimia saturaatiomenetelmää hyödyntäen, mutta aikataulullisista syistä saturaation saavuttaminen ei toteutunut täysin alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Haastateltavien määrä oli viisi, joka on saturaatiomenetelmään määränä liian vähäinen. Kehittämishankkeen edetessä voitiin jossain määrin todeta vasutyöryhmiltä kerätyissä aineistoissa kylläntymispiste eli saturaatio esimerkiksi hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa aiheen kohdalla. Saturaatio saavutettiin, kun eri lähteiden tulokset eivät enää tuottaneet aineistoon ja tulkintaan uutta, vaan tulokset alkoivat toistaa itseään.

Saturaation saavuttamisen tavoite täyttyi siinä, että aineistonkeruu ja analyysivaihe toteutuvat samanaikaisesti ja olivat keskenään vuorovaikutuksessa koko prosessin ajan. Kehittämishankkeen aineistonkeruun ja analyysin rinnakkaisuus lisäsivät ymmärrystä ja

auttoivat suuntaamaan prosessia tavoitteiden toteutumisen suuntaan. Kerättyyn aineistoon perehtyminen ja sen samanaikainen analysointi auttoivat kohdentamaan oleelliseen ja aineistomäärä pysyi hallittavana. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmaa varten kerättiin aineistoa monelta eri taholta kattavasti, niin selkeä työnjako vasukoordinaattorin kanssa auttoi aineiston hallinnassa ja käsittelyssä. Kehittämishankkeessa vastasin haastattelujen ja vasutyöryhmien aineiston analysoinnista, kun taas vanhemmilta, lapsilta, osallisuusverkostolta ja henkilöstöltä suoraan kerätyn aineiston työstäminen oli vasukoordinaattorin vastuulla.

Kehittämishankkeen ensimmäinen sisällönanalyysi oli teorialähtöinen (Kuvio 2) ja siinä yhdistettiin kokemustieto ja teoratieto.



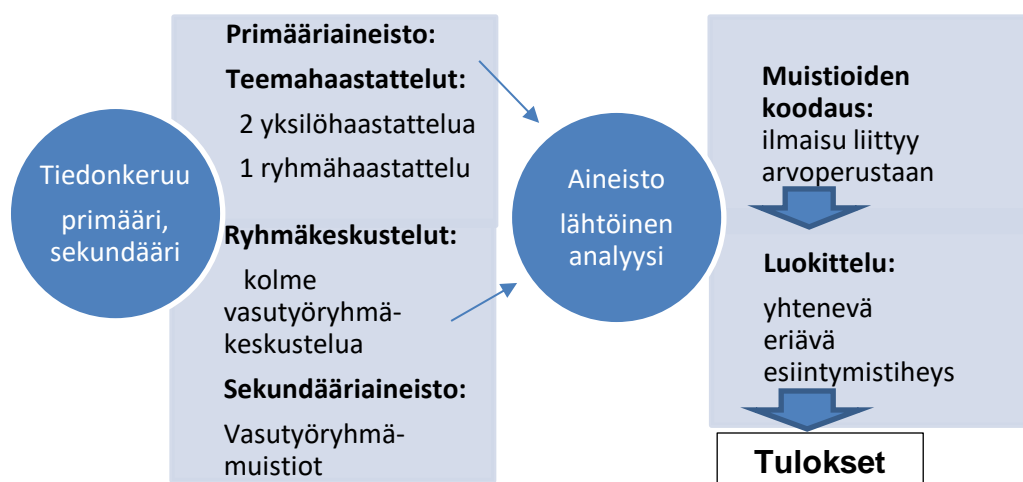
Kuvio 2. Varhaiskasvatussuunnitelmaa varten toteutettu teorialähtöinen analyysi

Primääriaineisto koostuu teemahaastatteluista sekä muistiinpanoista, jotka kirjasin osallistuessani kolmen vasutyöryhmän keskusteluun maaliskuussa 2017. Sekundääriaineisto koostuu kehittämishankkeen alkua edeltävistä, toisten keräämistä, vasutyöryhmien valmiista muistioista syksyiltä 2016 sekä Satakielipedagogiikan dokumenteista ja siihen liittyvästä teoratiedosta.

Teorialähtöisen haastattelujen ja vasutyöryhmä -muistioiden aineiston luokittelun ja analysoinnin tein maaliskuu-huhtikuussa. Teorialähtöisen

sisällönanalyysin luokkina olivat satakielen viisi teesiä alaotsikoineen. Teorialähtöisessä analysoinnissa poimittiin suoria lainauksia, jotka yhdistettiin vasun teorialaisten yhteyteen kokemustietona tuomaan esiin monitasoinen osallisuus ja yhdessä tekeminen, mitkä olivat vasu-projektin ydinajatuksia. Teorialähtöisellä aineiston analysoinnilla rakennettiin vasun käytännönläheisyys, arjen kuvaus ja henkilöstön näkemyksiä toiminnan perusteista.

Kehittämishankkeen aikana haastattelemalla ja ryhmäkeskusteluissa kerättyä aineistoa analysoin itsenäisesti, mutta vasutyöryhmien muistioiden 2016 aineistoa analysoimme jonkin verran yhdessä vasukoordinaattorin kanssa tapaamisten yhteydessä tai yhteisellä työskentelyalustalla verkossa. Aineistoa analysoitaessa pyrittiin lauseiden ja sanojen runsaudesta löytämään oleellinen eli käytännön ja teoreettisen tiedon yhteys sekä yhtenevyys satakieliteesien kanssa.



Kuvio 3. Aineistolähtöinen analyysi toimintakulttuurin arvojen merkityksestä

Kehittämishankkeen toinen sisällönanalyysi oli aineistolähtöinen (Kuvio 3). Vasun valmistumisen jälkeen analysoin haastatteluista ja ryhmäkeskusteluista kerättyä aineistoa uudelleen aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisesti analysoimalla etsin vastauksia kysymykseen, mikä merkitys arvotietoisuudella on varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin

kehitysprosessissa. Aineistolähtöinen analysointi kohdistui pääosin primääriaineistoon eli siihen aineistoon, joka oli kerätty juuri tätä kehittämishanketta varten. Lisäksi analysoin aineistolähtöisesti sekundääriaineistosta eli toisten taltioimista vasuteemaryhmien muistioista sen aineiston, jonka olin ensin koodannut arvoperustaan kuuluvaksi.

Analyysiluokat löytyivät aineistosta jatkuvan vertailun menetelmää käyttäen, esiintymistiheyden ja yhteneväisyyden tai eriävyyden perusteella. Ydinkategoria eli saatuja luokkia horjuttava tai puoltava näkökulma oli arvoperustaa vahvistavat, heikentävät ja muuttavat ilmiöt. (Metsämuuronen 2008, 25-28.) Seuraavaksi esittelen kehittämishankkeen aineistolähtöisen analyysin tulokset arvotietoisuuden merkityksestä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehitysprosessissa.

5.3 Tulokset

Arvoperustan yhtenevyys ja eriävyys

Haastatteluissa tuli esiin, että yleisesti ottaen alan koulutukseen ja ammattiin hakeutuneilla ja siellä työskentelevillä on jo olemassa varhaiskasvatusarvojen kanssa samansuuntainen arvomaailma.

Jokaisella ihmisellä oma arvoperusta, varmaan tämän ammatin harjoittajilla on jokseenkin samansuuntainen arvoperusta, mutta ei se silti tarkoita, että se on yhtenevä

Haastateltavien mukaan arvoperusta, joka ilmaistaan sanallisesti samankaltaisena ei välttämättä toteudu käytännön toiminnassa tai arjen valinnoissa samalla tavalla. Arvot ymmärretään eri tavoin tai niiden vaikuttavuutta arjen jokapäiväisissä valinnoissa ei olla syvällisesti pohdittu.

Arvot ei ole ollenkaan itsestään selviä, monesti ihmiset ajattelee, että ne arvot ovat itsestään selviä, mutta ei, luettelo tulee helposti, mut sit kun mennään luetteloa syvemmälle, kun ruvetaan avaamaan, että mitä se tarkoittaa sun mielestä, ei osatakaan avata, ei lopunperin niinku tiedetä, mitä se oikeesti tarkoittaa. Paljon puhutaan kauniita sanoja ja sitä teoriaa, mitä tiedetään.

Arvojen tiedostaminen ja ymmärtäminen

Haastateltavat kuvasivat vankan yhtenäisen arvoperustan olemassaoloa tärkeäksi asiaksi ja esittivät yhteisen ymmärryksen löytämisen tavoiteltavana asiana.

Mun mielestä tän työn kaikkein merkittävin asia on ihan oikeesti, että me aina palataan näitten arvoasioiden äärelle, jos semmonen asia unohdetaan, tästä työn tekemisestä varhaiskasvatuksessa tulee pinnallista ja se tokikaan ei ole tarkoitus

Haastateltavat kokivat, että käsitteitä avaamalla saavutetaan tätä yhteistä ymmärrystä ja voidaan löytää varhaiskasvatustyön ydin.

Pidän hirveen tärkeenä, että avataan ne arvot, mitä ne on? Avataan niinku käsitteet, esimerkiksi lapsilähtöisyys käsitteenä. Kaikki puhuu lapslähtöisyydestä, veikkaan että aika moni ymmärtää sen asian eri tavalla. Tämmösiin isoihin käsitteihin, mistä me puhutaan; yhteisöllisyys, lapsikäsiyys, aikuisjohtoisuus, osallisuus, ne pitäs meidän kaikkien ymmärtää samalla tavalla.

Arvoperusta suhteessa työmotivaatioon, työntöön ja sitoutumiseen

Haastateltavat näkivät arvoperustan eroavaisuudet nimenomaan arjen toimintatavoissa, ajankäytössä, toisen kohtaamisessa tai kohtaamattomuudessa ja erilaisissa valintatilanteissa. Mikä on tärkeää ja merkityksellistä, tuli useimmiten esiin juuri vuorovaikutustilanteissa; sanoin, elein ja ilmein.

On aika erilaisia noita arvomaailmoja, on huomattavasti paljon jotain sellaista jännää pelkoo jostain, en osaa osoittaa, mistä se pelko tulee. Pitäskö siihen pelkoon alkaa pureutuun, mikä tavallaan sen ammatillisen jopa ihan perusarvojen läpi rupee tuleen sellanen pelko?

Haastateltavat kokivat työmotivaation ja työssä jaksamisen kannalta tärkeäksi, että arvot tiedostetaan ja että ne ymmärretään samalla tavalla, ja että niitä toteutetaan yhdenmukaisesti.

Ihmiset pitää saada tietoiseksi, mitkä on työyhteisön arvot ja tietoisuus siitä kuinka tärkeitä ne on. Kuinka tärkeää se on, ettei vedetä lonkalta. Kun pohja ja perusta on tehty

hyvin, vankka ja tukeva, se kestää ja työn tekeminen onnistuu, sen varassa on hyvä tehdä töitä.

Haastateltavista toiset kokivat vahvemmin omaavansa työyhteisössä saman arvoperustan. Yhtenäisen arvoperustan omaavat ilmaisivat yhtenäisen arvoperustan voimauttavana, työmotivaatiota lisäävänä ja työviihtyvyyttä kannattelevana asiana. Yhdessä tekeminen ja yhdessä sopiminen oli luonteva osa työtä. Haastateltavat kertoivat yhteisen arvoperustan rakentuneen vuosien saatossa syväälle ”talon seiniin”, sanoivat historiaansa varhaissatakieliseksi. Kannustavan sekä innostavan ilmapiirin myötävaikutuksella pystyy uudetkin työntekijät luontevasti mukautumaan Satakielipedagogiikan arvoperustan mukaiseen toimintakulttuuriin.

Tapa tehdä töitä, joo se on selkärangassa. Me käydään paljon arvokeskustelua tiiminä, meillä on samanlainen arvopohja. Me ollaan aika erilaisia, jos ajatellaan yksityiselämän kautta, niin ei välttämättä ole samanlainen, mutta työssä olevat arvot on ihan samanlaiset. Meillä on tapana hurahtaa aina sata lasilla, ottaakin tavallaan siis luovasti satakieltä käyttöön. Tullessaan kukaan ei ole voinut aiheuttaa hämminkiä, uudetkin saa tilaa hengittää ja oppia rauhassa.

Haastateltavat kuvasivat, että työt sujuvat luontevasti, työ innostaa ja työyhteisö kannattelee kehittämään eteenpäin, kun työyhteisö arvostaa työssä ja toimintatavoissa samoja asioita.

Me ollaan kauheen luovia keskenämme, jos joku juttu on sovittu, okei tää ei tänään mennykään ihan niinku piti, mut kenenkään päivä ei mennyt siitä sekasin. Se vaatii hirveesti semmosta, joustavuutta. Ollaan niinku rohkeita ja spontaaneja, tiimissä joku idea, niin joo ja sit tehdään sitä.

Kun taas esimerkiksi työpaikan vaihdoksen myötä haastateltavat ovat huomanneet, ettei samanlainen arvoajattelu olekaan itsestäänselvyys tällä alalla. Eriävä arvoajattelu koettiin hämmentävänä ja pitkään jatkuessa työtä kuormittavana.

Mulla oli niin mahtava alku, et mä olen ehkä maailman onnekkain, kun mun työt alko tällä lailla ja tiesinkin ettei se välttämättä jatku sillä tavalla. Meillä oli niin helppoo, et meillä oli niinku samat, me aateltiin kaikki samalla tavalla,

meijän arvot oli niin samanlaisia. Mä tiesin sen, ettei se aina tule olemaan niin. Silloin kun mä tulin ja huomasin et nyt mulla ei ole helppoo ja kyllä mä aattelin, et jos mä aina joudun tekeen töitä tässä tunteessa, mitä sitten käy. Mutta ehkä siinä tuli hiljalleen se vastaus, että no ehkä oma pää on vahvempi kuin se ympäristön tuoma haaste. Ja se kuuluukin olla niin, että niitä haasteita on tultava, että sä huomaat, että sä olet ihan vahva ja sä huomaat sen, että sun ajatukset on ihan oikeita.

Haastateltavat kokivat, että arvojen toteuttaminen omassa työssä vaikuttaa oman työidentiteetin määrittymiseen ja kehittymiseen.

Työyhteisön kehittyminen edellyttää, että jokainen työntekijä kehittää omaa identiteettiään ja ammatillisuuttaan.

Ne pienet hetket ovat vahvistaneet sitä omaa arvoa, et en mä voi olla ihan väärillä jäljillä tavallaan. Vaikka tuntu, että kun tuli alkuun, et täällä on tosi erilaista. Yksi negatiivinen syö sitä hyvää niin paljo, että tarvitaan tosi hirveesti sitä positiivista. Kun menee toisenlaisen tiimin vierelle, niin se negatiivisuus tarttuu. Henkilöillä olis sellanen tunne ja esimiestäholtakin sellanen tunne, että suhun luotetaan ja sulla on autonomiaa, ja sä saat tehdä sitä työtä terveellä tavalla oman näköiseksi, se on hirveen tärkeä asia.

Haastateltavat pohtivat myös työyhteisön erilaisia sitoutumisen ja tahtomisen tasoja, jotka vaikuttivat toimintakulttuurin ilmapiiriin, ja jotka koettiin toimintakulttuurin kehittymisen esteeksi.

Jos ei itse aktiivisesti osallistu keskusteluihin, ei näe toisenlaista toimintakulttuuria ja pitäytyy vahvasti siinä omassaan, niin miten sitten pystyy viemään sitä pedagogiikkaa. Pitäisi tasaisin väliajoin kyseenalaistaa, haluaako edelleen tehdä tätä työtä. Jos palo sammuu, niin se pitäisi itse huomata. Miksi olen tässä työssä? Se pitää olla niin syvällä, se on ammatillisuutta, ja valittu tapa.

Joidenkin haastateltavien kohdalla oli aistittavissa vahva arvotietoisuus varhaiskasvatusta kohtaan ja he halusivat jakaa tätä voimaantumisen kokemusta keskusteluissa.

Kuinka ihana on työskennellä tiimissä, jossa työntekijät haluavat tulla töihin. Se näkyy lapsille, vanhemmille ja on pohja kaikelle. Yhteinen tekeminen ja yhteinen sitoutuminen, ja semmonen, että, mä voin pikkusen antaa omastani toisen hyväksi tai yhteisön hyväksi tai jonkun

muun hyväksi. Siitä hyötyy se, kenelle annan, ja siitä hyötyy myöskin antaja. Työninto nousee, kun teet työn hyvin, kohtaat lapsia, olet ammatillinen, tiedät ja tunnet sen, sitä kautta voit kokea tyytyväisyyttä työssä. Työyhteisö ja ne työkaverit on ihan mieletön voimavara.

Eräs haastateltava otti esiin, miten arvoperusta elää ja muuttuu yhteisöissä. Kaikki muutokset kuten henkilöstö-, lapsiryhmä- tai rakennemuutokset liikauttavat arvoperustaa suhteessa käytänteihin ja toimintatapoihin. Arvojen puntarointi suhteessa arjen käytäntöihin tulee olla jatkuvaa.

Se arvoperusta, mikä on luotu ja minkä pohjalta toimitaan, mikä me ollaan kehitetty itse, niin ne arvot voi muuttua. Jos esimerkiksi puolet henkilökunnasta muuttuu ja tulee uudet tilalle, niin arvoperusta voi muuttua ja ne luo taas omansa. Yhteiskunta, elämä, kehitys, saattaa muuttaa arvoperustaa, ei kaikki arvot oo sillä tavalla ikuisia, ne ovat humanistisia. Tiimin tarpeet on aina sidoksissa lasten tarpeisiin ja lapsiainekseen, minkälainen porukka siellä on ja mitä se porukka tarvii. Se arvoperusta pitää jollain tapaa soveltaa, tiimin tarpeisiin ja lapsiryhmän tarpeisiin, pitää olla yhteisesti sovitut arvot, miten tiimissä toimitaan.

Keskustelukulttuuri

Kaikkien haasteltavat nostivat vahvasti esiin eri kohdissa keskustelun merkityksen. Haastateltavat, jotka kokivat yhtenäisen ja toimivan arvoperustan olemassaolon omassa työyhteisössään, kuvasivat keskusteluja päivittäisiksi työn lomassa tapahtuviksi yhteisen puntaroinnin hetkiksi. Näissä keskusteluissa korostui joustavuus, yhteistoiminnan periaatteet ja eri ammatillisen koulutuksen saaneiden samanarvoisuus mielipiteineen ja ajatuksineen.

Jos ajatellaan minkälaisia ne arvot on meillä ja niin meidän talon arvot on sellasia laveita, pehmeitä, semmosia et ne ei keskity johonkin yksityiskohtiin. Se arvo on sinällään se, että sä voit muuttua ja päivät on muuttuvia, lapset on muuttuvia. Että sä oot joustava näkemään erilaisuutta ja sen mukaan toimimaan ja ottaan sen vastaan ja tavallaan hyväksymään sen.

Kellään ei ole sellasta, että minä olen tärkeä, minun ajatukseni tai se, mitä minä teen. Kellään ei ole tarvetta pitää kiinni jostain omasta ammatillisesta kunniasta, ei

tarvi aatella, et toi tulee jonkun varpaille. Opettajan ei tarvi kilpailla, et mulla on tää homma hallussa. Sehän on mejän rikkaus, mehän ollaan tavallaan toisaalta aika erilaisia, mut jotenkin, vaan sillai palat hyvin loksahaa.

Ne haastateltavat, jotka epäröivät työyhteisön arvoperustan yhtenäisyyttä tai kokivat ristiriitaisia tuntemuksia arvoperustan toteutustavoissa, kuvasivat keskustelun tarvetta enemmänkin tietoisena ja systemaattisena arvokeskusteluvalintana. Myös ryhmäkeskusteluissa todettiin, että keskustelukulttuuria tulee kehittää ja puhdistaville pedagogisille arvokeskusteluille tulee järjestää aikaa.

Pedagogisen keskustelun sanahelinää pitäisi lisätä, tarvitaan yksiköitten yhteisöllisiä palavereita, joissa käydään arkea avaavia keskusteluja monesta näkökulmasta, vanhoja tapoja kyseenalaistettava, esteitä pyrittävä poistamaan ja toimintaa tekemään joustavaksi.

Yhteisöllinen toimintakulttuuri, tilaa vuorovaikutukselle, ei täytetä arkea merkityksettömillä asioilla, täytyy olla aikaa keskustelulle. Puhdistavaa arvokeskustelua pitäisi käydä todella paljon. Pitää ja saa sanoa, asioista voidaan väitellä, jotta löydetään yhteys, voidaan yhdistää eri näkökulmat toiminnaksi.

Jossakin haastattelussa ilmeni, että työyhteisöjen keskustelut liittyvät useimmiten konkreettisiin asioihin kuten päivänkulkuun, henkilöstön sijoittumiseen tai aikataulujen järjestelyyn.

Enemmän alkuun puhuttiin konkreettisia asioita, miten me tää tilanne hoidetaan, nyt ollaan päästy pikkuhiljaa vähän enemmän siihen miksi-puoleen. Kyllä se aikansa ottaa, mä varsinkin luulen, että kun on pitkä työhistoria takana, niin se on niin konkretiaa, se oma ajattelu. Et sit ku tulee tuolta koulunpenkiltä, niin monet sanoo et hienot ajatukset joo, mutta konkretia tulee ja lyttää ne.

Aineiston perusteella syvällisempää keskustelukulttuuria tulee tietoisesti harjoitella ja antaa sille aikaa. Asioiden toistuva esille tuominen tekee niistä tuttuja, vähentää ennakkoluuloja ja etäisyyttä. Mikäli tiimissä ei vielä ole olemassa vankkaa pohjaa, eikä toiminnalliset periaatteet ole yhteneviä, niin arvokeskustelujen äärelle tulee palata tietoisesti. Opetteleva ja oppiva tiimi peilaa johdonmukaisesti asioita arjen tilanteisiin, nyt tämä toteutui näin, miten se onkaan suhteessa meidän arvoihin?

Just se tiimien muodostaminen, miten tää kaikki vaikuttaa, että miten sen sais niinku oikeesti puhaltaan vähän yhteen hiileen. Tärkeetä, kun me ollaan uus tiimi just kaikki nää arvomaailmat, niin tää on tehny tosi hyvää tää puhuminen.

Erityisesti uusien tiimien kohdalla tuli edetä systemaattisesti kohti yhteistä toimintakulttuuria ja etsiä yhteistä ymmärrystä pohtimalla erinäisten toimintatapojen perusteita ja keskustella niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä.

Toimintakulttuurin kehittäminen

Lasten kohtaaminen, säännöt ja niiden soveltaminen sekä totuttujen toimintatapojen kyseenalaistaminen muodostuivat selkeästi osaksi arvokeskustelupohdintaa niin teemahaastatteluissa kuin ryhmäkeskusteluissa. Ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa tuli esiin, että turhia sääntöjä on paljon, enemmän pitäisi tehdä valintoja tilanteiden mukaan. Erityisen arvokkaana pidettiin aikuisen läsnäoloa, jolla voidaan vähentää sääntöjen määrää todella paljon.

Me käydään jatkuvasti keskustelua, me pohditaan jatkuvasti omia tapojamme, miks me tehdään näin, voisko kuitenkin tehdä toisella tavalla. Jos nyt olis kauheen tiukkoja sääntöjä, niin voishan tyrmätä monta juttua. Ei meillä ole semmosia sääntö sääntöjä, vaan sopimuksia ja periaatteita.

Haastateltavilla oli erilaisia kokemuksia arvokeskusteluista ja arvoperustan arvioinnista. Haastattelujen aineiston analysoinnin perusteella työyhteisöt ja tiimit ovat eri tasoilla arvotietoisuuden käsittelyssä johtuen yksikön, tiimin ja työntekijöiden taustoista, historiasta ja halusta kehittyä ja oppia.

Oli se sit, mikä ryhmä tahansa niin se halu on sen lapsen paras. Jokaisella se voi olla erilainen, mutta kyllä keskiössä se tausta-ajatus on niinku samansuuntainen. Mehän käydään tiimissä hirveesti keskustelua siitä, että miks me tää asia kielletään. Paljon käytännön keskustelua just näistä, mitä sallitaan. Tavallaan työn sujuvuuden kannalta ollaan sovittu tiettyjä asioita keskenämme, mut ne on aika harvassa, ei sellasta jäykkää

Tiimin kanssa pidettiin kiinni et puhutaan, oli se mikä tahansa asia, välillä ne oli tosi konkreettisia ja mä yritin

aina loppuun saada jotain yhteistä pohdittavaa

Yhtenä arvoperustan vahvistamisen ja toimintakulttuurin kehittämisen keinona esitettiin, että hyväksi todettuja käytäntöjä voidaan sanoittaa, kuvailla, toimia mallina ja antaa samalla kannustavaa palautetta työkavereille.

Itellä on vaan niin se tarve puhua niitä ja kertoa jotain ihania tilanteita, niin siinä saa ujutettua niitä tiimikavereille. Mieti kuinka ihana tilanne! Et mitä me sille lapselle annettiin eli enemmän just sitä arvojuuttua. Mä ainakin yritän sanottaa paljon. Meilläkin on niin hienoo osaamista, varmasti kaikissa tiimeissä. Niin ne rauhanhetket, että ehtii nähdä ton tilanteen. Ne on niinku tärkeit. Luulen, että kaikki tommoset on herätelly työkavereita, et ne on niin oikeilla jäljillä niin monessa asiassa ollu. Uskaltaa, vaan antaa sitä lisää. Paljon olen lähteny myös tekeen, et mun oma esimerkki ja semmonen, että teot, että niissä näkyis heti se työkaverille, että miten.

Henkilökohtaisten uskomusten ja oletusten käsittelyn tarve nostettiin esiin haastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa.

Pientä tökkimistä semmosta herättelyä et voisko tehdä muutakin ja tavallaan semmosella hyvällä mielellä, ei se tarkoita et muiden tekeminen on huonompaa välttämättä. Herättelyä, onko he miettiny loppuun asti.

Mä tiedän monta hetkee, missä ne ei tee näin, mut näkeekö ne itse sitä. Se on varmaan suurimmaks osaks sitä, et ne luulee tekevänsä. Ittekin ku on sitä kattonu, et miten itelläkin pysyy se, ettei vaan luule, vaan miettii myös jotenkin niitä asioita. Just se reflektointi ja just se, miten ne muut siitä luulostansa sais raukeamaan.

Haastatteluissa pohdittiin toiminnan taustalla vaikuttavia perusteita ja toiminnan arvioinnin tärkeyttä. Useimmiten talon tavat ovat niin tiukassa, että kehittäminen on haasteellista. Osa haastateltavista koki toiminnan arvioinnin olevan vielä alkutekijöissään ja siihen oppiminen vaatii tietoista ponnistelua.

Äkkiähän muotoutuu toimintatavat, nehän muotoutuu tosi nopeesti, koska niitten on pakko muotoutua nopeesti. Ihmisten on pakko oppia toimimaan, mutta sitten, että minkälaiseksi ne muotoutuu, jos siellä ei ole yhteistä pohjaa, niin sitten poisoppiminen on tosi vaikeeta, se on

yleensä hirvittävän vaikeeta.

Haastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa tuli esiin, että kehittyminen ja kehittäminen ovat vaativa prosessi.

Tämä uusi vasu, toimintakulttuurimuutos tulee tuottamaan ahdistusta, vaikka periaatteessa asiat tiedostetaan, mutta kun konkreettisesti joutuu mukavuusalueelta pois, havahtuu siihen, että tämä on sun työtä. Pitää olla mahdollisuuksia keskustella, avata sitä, mitä tää on käytännön tasolla, mitä odotetaan. Perusihmiselle on vaikea kyseenalaistaa omaa osaamista, omaa toimintaa. Jos ei kyseenalaista, ei näe muuta.

Taustalla vaikuttavien arvojen tavoittaminen ei ole yksinkertaista, vaan vaatii ponnistelua, kärsivällisyyttä ja sitkeyttä, mutta palkitsee, kun työssä viihtyminen ja jaksaminen paranevat arvotietoisuuden myötä.

Työhön tulee hirveesti iloa ja semmosta, ei ne lapset ole mitenkään rajattomia vaan hirveen hyvin käyttäytyviä, just sen takia, kun heille on itsessään rakentunut sellanen kuuliaisuus, omatunto, ajattelu.

Olennaista kehittymisen prosessissa on jakaa omaa ja yhteisön osaamista. Mikä meillä, mikä minulla toimii, missä toteamme olevamme hyviä ja mitä tulisi kehittää. Mitkä ovat meidän vahvuudet ja miten hyödyntää niitä toiminnan tavoitteiden suuntaisesti. Kun kehittää omaa työtään, kehittää koko yhteisön työtä.

Meillä on ohut osaaminen siitä, että asioita yleensä arvioidaan, nähdään missä kehitytty, ja siihen palataan, sitä pitäis tehdä tosi paljon enemmän, koska ainoastaan sen kautta me pystytään arvioimaan omaa työtä, missä ollaan kehitytty, missä pitäis kehittyä.

Haastatteluissa käsiteltiin myös oman yksikön arvomaailman ja koko organisaation arvomaailman yhtenevyyttä.

Organisaatio jossain määrin laahaa perässä, vaikka siinä on sellasta, että tehdään tää uus vasu ja puhutaan lasten osallisuudesta ja silti siellä on sellasia vanhoja juttuja, joita tulee meille sähköpostilla, että liikuntakoulutusta ja tätä projektia ja tota projektia. Ne on täysin ristiriidassa sen ajatuksen, satakielen kanssa, et ne olis sieltä lapsista. Miten saatas pois ajatus siitä, että meille pitäis ulkopuolelta

tuoda jotain, että nyt painotetaan liikuntaa tai nyt painotetaan jotakin muuta, ei ajallisesti ja ryhmän kannalta asetu siihen, mitä ollaan tekemässä.

Haastatteluissa korostui, että erittäin moneen käytännön toimintaan liittyy arvojen toteuttaminen. Jokaisen työntekijän tulee pohtia, kenen etu on merkittävin siinä arjessa, kenen etua toteutat tai minkä arvon mukaan tehdään valintoja.

Me ollaan puhuttu omassa tiimissä, että pitäis koko talossa päästä puhuun, et mitkä ihan työvuoroista lähtien on jäänyt semmoselle aikuisten tasolle, mitkä kuulusi olla lapsiajattelun tasolla, lapsia vartenhan täällä ollaan.

Oma ammatillisuus kasvaa sallivassa ilmapiirissä, jossa uskalletaan ja halutaan keskustella asioista, esittää omia näkemyksiä eikä päätetä olla puhumatta ja jatkaa vanhaan tapaan sitoutumatta ja välittämättä. Talon arvoperusta näyttäytyy toimintakulttuurissa, käsitetäänkö asiat samalla tavalla.

Niin paljon lähtee arvoperustasta, minkälaista se työ on, kuinka laadukasta se on. Se, että yhteisö puhuu tavallaan samaa kieltä, kaikki puhuu samaa kieltä.

Ratkaisuista otetaan myös yhteisöllisesti vastuu, ja uskalletaan myöntää myös erehdys; ”Tää toimintamalli ei toiminut”. Yhteinen pedagoginen keskustelu ja oman työn ja koko työyhteisön toiminnan reflektointi koettiin tärkeäksi laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumiseksi ja ylläpitämiselle.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Havainnollistan seuraavissa nuolikaavioissa aineiston tulosten analysoinnissa esiin tulleita arvotietoisuuden merkityksiä suhteessa keskustelukulttuuriin ja käytännön toteutukseen. Tiedostamattomia tai epäyhtenäisiä arvoja ja niiden vaikutuksia keskustelukulttuuriin ja konkreettiseen toimintaan esitetään kuviossa 4. Vastaavasti kuviossa 5 esitetään yhtenäisten ja tiedostettujen arvojen vaikutus.

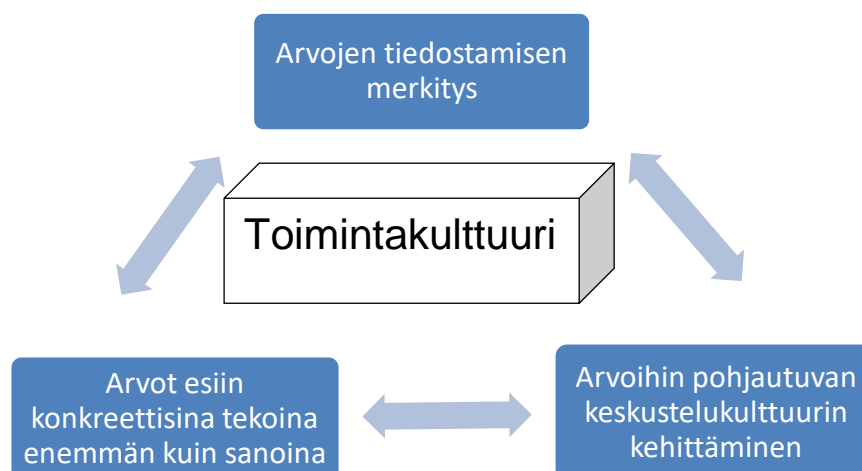


Kuvio 4. Tiedostamattomat tai epäyhtenäiset arvot ja niiden vaikutus



Kuvio 5. Tiedostetut ja yhtenäiset arvot ja niiden vaikutus

Alla kuvattuna yläkäsitteet ja niiden prosessinomainen keskinäinen vaikutus toisiinsa ja yhteisöjen toimintakulttuuriin (kuvio 6.).



Kuvio 6. Yläkäsitteet ja niiden keskinäinen vaikutus toimintakulttuuriin

Hankkeen tuloksia, jotka on saavutettu analysoimalla hankkeen aikana kerättyä aineistoa, reflektoidaan kehittämishankkeen teoriaperustaan, aikaisempiin tutkimuksiin ja väitöskirjoihin. Henkilöstön kokemustiedon analyysia ja teoreettista tietoa yhdistämällä on saatu aikaan synteesejä, jotka esitän kehittämishankkeen johtopäätöksinä.

Arvojen tiedostamisen merkitys

Kehittämishankkeen tuloksissa tuli esiin, että kasvattajan ammatissa olevilla on jo perusoletuksena samansuuntainen arvoperusta.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu Lapsen oikeuksien sopimukseen, joka on ratifioitu osaksi Suomen lainsäädäntöä 1991.

Varhaiskasvatuksen perusarvot ovat pysyneet ennallaan vuosikymmeniä, joten yleisenä oletuksena on, että varhaiskasvatuksen arvot ovat itsestään selviä, tuttuja ja kaikkien alan ihmisten yhteisesti hyväksymiä ja noudattamia. Työyhteisön arvoja pidetään itsestäänselvyyksinä, vaikka todellisuudessa ne ovat usein melko tiedostamattomia ja tulevat ilmi yleisesti vallalla olevissa käsityksissä, ristiriitatilanteissa, puskaradioissa ja työntekijöiden kokemuksissa yhteisönsä yhtenäisyydestä tai epäyhtenäisyydestä (Juuti & Salmi 2014, 135).

Myös kehittämishankkeen tulokset osoittivat, että toimintakulttuurissa on arvojen erilaista tulkintaa tai eriävää arvoperustaa. Nummenmaan (2006, 27) mukaan toiminta ei ohjaudu tai käytäntö välttämättä toteudu julkilausuttujen arvojen mukaisesti, vaikka työyhteisön arvot ja toiminnan tavoitteet olisikin neuvoteltu yhdessä ja esitetty kirjallisessa muodossa. Borgman ja Packalen (2002, 104) toteavat, että ihmisten erilaiset ja vaikeimmin tavoiteltavissa olevat henkilökohtaiset perusolettamukset ohjaavat enemmän toimintaa arjessa kuin julkilausutut arvot. Vaikka perusarvot ovat pysyvämpiä, mutta toiminnan ulkoisten ehtojen tai toimintamuotojen muuttuessa perusarvotkin voivat kadota, jos niitä ei pidetä esillä jatkuvasti. Arvojen pohdinta ja selkeyttäminen tulee olla jatkuvaa, jotta arvot saavat uusia vivahteita ja muuntuvat arvostuksiksi toiminnassa. (Borgman & Packalen 2002, 105.)

Kasvatuksen arvot ilmentävät niitä asioita, mihin kasvatuksella pyritään, mitä siinä pidetään hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena ja mitkä periaatteet, päämäärät ja keinot ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa (Ojanen 2011,8; Hämäläinen 2011, 57). Kehittämishankkeessa haastateltava toi esiin, sitä miten koulutuksesta juuri valmistuneen ja pitkän työhistorian omaavan työntekijän kasvatuksen arvot voivat poiketa ideologialtaan ja toteutustavaltaan toisistaan. Toinen haastateltava koki, että yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet mukanaan itsekkäämpää ajattelua; tehdään vain juuri se, mikä täytyy, ei enempää. Haastateltavan mielestä vanhempi sukupolvi sitoutuu vahvemmin työhönsä ja on valmis panostamaan enemmän kuin uusi sukupolvi. Kuitenkin haastateltavat korostivat, ettei näitä asioita tule yleistää tai luokitella, koska useimmiten on kyse persoonasidonnaisuuksista ja tärkeintä haastateltavien mielestä on palata arvojen äärelle ja pohtia yhdessä konkreettisia käytäntöjä, miten niissä näyttäytyy yhteisön arvot, vai näyttäytyykö ja miksi ei näyttäydy?

Parrila ja Fonsén (2016, 61) toteavat, että arvoihin pohjautuviin kasvatusnäkemysiin vaikuttaa ammatillinen koulutus, omat kokemukset kasvattajana ja kasvatettavana olemisesta sekä toimintakulttuuriin useimmiten kyseenalaistamattomina totuuksina juurtuneet tavat. Jokainen työntekijä voi tarkastella itseään, omaa osuuttaan osana prosessin

kokonaisuutta ja koota piiloarvojen, talon tapojen ja kulttuurisesti muodostuneiden toimintatapojen aiheuttamia esteitä tästä lähtökohdasta käsin (Borgman & Packalen 2002, 37).

Aineiston tuloksissa tuli esiin arvoperustan ymmärtämisen ja toteutumisen eroja niin yksilö, yhteisö kuin organisaatiotasolla. Eri tavalla ymmärretyt arvot vaikuttivat työntekijän kokemukseen siitä; koettiin työyhteisön toimintakulttuuri yhtenäisenä vai epäyhtenäisenä. Juutin (2011, 198) mukaan muutos toimintakulttuurissa mahdollistuu vasta, kun saadaan uudenlaista arvoperustaa muutostyön taustalle. Työntekijän tulee ensin itse oivaltaa ja sisäistää tavoiteltava asia, jotta voi kehittää sitä edelleen mielessään, tuoda esiin omia visioitaan siitä ja olla aloitteellinen tavoiteltavan suhteen työyhteisössä (Borgman & Packalen 2002, 32). Kun työyhteisö arvottaa uudet omaksumansa toimintatavat entisiä paremmiksi, tapahtuu sisäistäminen ja sitoutuminen uusiin toimintatapoihin (Juuti & Salmi 2014, 136). Työyhteisö kehittyy, kun yksilöt kehittyvät. Kehittyminen muuttaa niin ihmisen kuin organisaation identiteettiä. (Juuti 2011, 203.)

Kehittämishankkeen tulokset tukivat tällaisia oppisen foorumeita, joissa työntekijät yhdessä tutkivat asioita ja yhteisen pohdinnan kautta kehittävät omia näkemyksiään ja siten arvoajatteluaan. Hyvien käytänteiden tai uuden toimintakulttuurin mukaisen toiminnan mallintaminen tai positiivinen huomiointi kehitti haastateltavien mukaan toimintaa tavoiteltuun suuntaan askel kerrallaan. Erityisesti työntekijältä toiselle annettu kannustava palaute koettiin toimintaa kehittävänä asiana. Samaa tapaan Juuti (2011, 210) korostaa, että oman identiteetin kehittäminen uudistuneessa tilanteessa tarvitsee mielekästä tukea, jota kehittäminen ei olisi pinnallista näennäiskehittämistä, joka ajan oloon turhauttaa kaikkia. Mielikuva itsestä yhtenevänä ja mielekkäitä asioita toteuttavana henkilönä on jokaisella sisimmässä. Akselinin väitöskirjassa (2013, 143) ja siinä esitetyissä tutkimuksissa nousi merkittävänä esiin yhteisen tekemisen prosessit, joissa jaetaan kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, myös arvostusta ja luottamusta. Yksimielisesti todetaan, että varhaiskasvatustyön tulisi olla yhteisöllistä ja toimijoilla tulisi olla yhteisiä näkemyksiä työstä.

Pedagogisessa johtamisessa lähtökohtana ei ole tarve tietää enemmän tai

paremmin, vaan oleellista on halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. (Akselin 2013,143.)

Haastateltavat kokivat, että vahvaksi rakentunut arvoperusta mahdollistaa tiukoista säännöistä luopumisen. Yleisesti sääntöjen tilalle kaivattiin läpinäkyvyyttä, arvoja ja periaatteita. Törmälä, Markkanen & Kadenius (2015, 50) toteavat, että käytännössä toimintaprosessit ilmenevät sääntöinä, jotka tuovat mukanaan käytäntöjä, joiden mukaan on ”pakko” toimia. Säännöt eivät ole itsetarkoitus, vaan niiden sopiva määrä ja suhde eettisiin ja lakisääteisiin asioihin tukee vastuullista ja läpinäkyvää toimintaa sekä mahdollistaa työyhteisön kykyä mukautua tilanteen vaatimalla tavalla. Organisaatioiden tulisi yhä enemmän pystyä nojaamaan yhteisiin sopimuksiin, arvoihin, periaatteisiin ja kokonaisuuden havainnointiin vaihtoehtona säännöille ja tiukoille menettelytavoille. Arvoihin pohjautuvat periaatteet jättävät tilaa vaihteleville ratkaisuille. (Törmälä, Markkanen & Kadenius 2015, 51.)

Arvoperustan ja yhteisen oppimisprosessin vaikutus työssä viihtymiseen, työssä kehittymiseen ja työn kehittämiseen nousi useasti esiin kehittämishankkeen tuloksissa. Kokemus yhtenäisestä pedagogisesta arvoperustasta vaikutti työmotivaatioon, sitoutumiseen, innostumiseen ja ideointiin. Vastaavasti Fonsén (2014, 196) esittää pedagogisen johtajuuden tutkimuksensa johtopäätöksissä, että menetelmä uudistukset kuivuvat kokoon ja jäävät ulkokultaisiksi puheiksi ja toiminta palaa vanhoihin rutinoituneisiin uomiinsa nopeasti, mikäli pedagogista arvoperustaa toimintakulttuurin muutokselle ei ole. Tällainen ilmiö ilmaistaan usein henkilöstön sitoutumattomuutena ja muutosvastarintana. Sitoutumista ja siitä syntyvää positiivista energiaa ei synny, mikäli työskentelyn arvopohja ei ole selkeä tai toimintamallit ovat vastoin henkilön tai yhteisön arvoja. Arvoristiriidat saatetaan ratkaista välinpitämättömyydellä ja sitouttamattomuudella, myös työssä väsyminen lisääntyy arvoristiriitojen myötä. (Borgman & Packalen 2002, 26.)

Hankkeen tuloksissa ilmeni, että yhtenäinen pedagoginen arvoperusta vahvisti tiimeissä eri ammattiryhmien näkemysten ja päätösten

samanarvoisuutta. Kaikissa päätöksentekotilanteissa organisaation eri tasoilla, ylhäältä alas, alhaalta ylös tai yksiköiden sisällä, on erilaisia arvoja ohjaamassa päätöksentekoa. Mitä vankempaa on pedagoginen tietoisuus ja pedagogisten arvojen pitäminen merkityksellisenä sitä paremmin päätöksenteon vaikuttimina toimii pedagogiikka ja sitä vahvempaa on pedagoginen argumentointi. (Fonsén 2014, 182.)

Ranta (2005, 147–148) toteaa, että päätöksien teko yhdessä niiden toteuttajien kanssa ”avoimessa tilassa” varmistaa muutoksen pysyvyyttä eikä energiaa mene valmiiden päätösten estämiseen, vaan yhdessä sovittujen eteenpäin viemiseen. Vaikka joku toimisikin kehittämisen jarruna, on tärkeää ottaa hänet mukaan ryhmän kehittämiseen, sillä ryhmän ulkopuolisena hän todennäköisesti haittaa työskentelyä vielä enemmän. Eteneminen vain tapahtuu kenties hänen tahdissaan. Myös Juuti (2011, 202) mukaan ihmiset, jotka kokevat jäävänsä syrjään, menettävät helposti energiansa. Keskustelut, joissa osallistujat kokevat olevansa keskeisessä asemassa, ovat hyvin energisoivia. Osallistamisen haaste ja samalla merkittävä tavoite on, että jokainen huolimatta asemastaan yhteisössä voi tuntea olevansa samanarvoinen omia näkemyksiään esittäessään. Hyvässä yhteistyössä toimiminen on edellytys sille, että jokainen saavuttaa yhteisen päämäärän ja kykenee peilaamaan esitettyjä ajatuksia suhteessa yhteiseen päämäärään. (Juuti 2011, 202.)

Haastatteluissa nousi esiin, että yhtenäinen arvoperusta mahdollisti työyhteisöissä joustavaa käytännön kokeilevaa toimintaa yhteisiä arvoja kunnioittaen. Akselin (2013, 25) väitöskirjassaan peilaa Osgoodin (2010) tutkimuksen tuloksiin, jotka osoittavat, että tila kokeilla ja toteuttaa ammatillista osaamistaan tuo myös mahdollisuuksia tavoittaa syvemmällä tasolla arvostusta omaan työhön. Osgoodin (2010) mukaan varhaiskasvatustyö on tunnettyä eikä tunteisiin pohjautuvaa ammatillisuutta tule katsoa alentavasti vaan paremminkin pitäisi nostaa esiin. Haastateltavat, jotka kuvasivat työyhteisön arvoperustan yhtenäiseksi, ilmaisivat arvoperustan työmotivaatiota ja innostusta sekä luovuutta lisäävänä tekijänä. Myös Juuti (2011, 198) toteaa teoksessaan,

että innovatiivisuus ja luova toiminta arvojen toteutuksessa ovat pitkän ja sitkeän harjoittelun sekä erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaannosta. Aina löydetään aikaa oikeiksi ja tärkeiksi kokemille asioille (Jabe 2017, 258).

Arvoihin pohjautuvan keskustelukulttuurin kehittäminen

Aineiston tuloksista on pääteltävissä, että ilman syvällisiä keskusteluja voivat ristiriitaisuudet arvoperustassa jäädä selvittämättä ja siten kuormittaa työilmapiiriä ja estää arvojen toteutumista. Yhteisen näkemyksen rakentaminen vaatii työntekijöiltä tiedostettua tarvetta asioiden yhteiseen pohdintaan ja uskallusta ottaa asiat keskusteluun. Yhteisen pohjan rakentaminen tapahtui haastateltavien mielestä hitaasti ja vaati sitkeää sanallista asioiden käsittelyä sekä mallintamista toiminnan kautta ja erityisesti toiminnan arviointia.

Arvoihin pohjaavia keskusteluja käytiin tilanteeseen liittyvien valintojen, koetun tunteen tai työntekijöiden erilaisten toimintatapojen nostattamana. Arvokeskusteluja käytiin vaihtelevissa olosuhteissa. Ne olivat joustavaa työn lomassa tapahtuvaa toiminnan arviointia ja valinnantekoa yhdessä tai tietoista ammatillisen toimenkuvan velvoittamaa arvojen äärelle asettumista. Törmälä, Markkanen & Kadenius (2015, 100) toteavat, että organisaation kieli ja keskustelut kuvastavat arvoja ja ajattelua. Käytössä oleva kieli vaikuttaa ajatteluun ja sitä kautta tapoihin ja käytäntöihin. On tärkeää ohjata myös puhuttua kieltä ja varmistaa, että puhe, sanojen valinta, virallinen ja epävirallinen viestintä, eleet ja terminologia ovat linjassa ajatusten, arvojen ja käytöksen kanssa. (Törmälä, Markkanen & Kadenius 2015, 100.)

Varhaiskasvatuslain 1.luku 1§ mainittu pedagogiikan painottaminen nostaa merkittävään asemaan yhteisten arvo- ja kasvat keskustelujen käymisen yksiköissä ja tiimeissä (Parrila & Fonsén 2016, 60). Omia arvoja ja asenteita yhteisön yhteisiin käsityksiin sekä jokaisen kasvattajan henkilökohtaisiin näkemyksiin voidaan peilata ainoastaan työyhteisön yhteisissä keskusteluissa ja siten mahdollistaa arvoista ja asenteista

tietoiseksi tuleminen ja niiden kehittyminen sekä yksilö- että yhteisötasolla. (Vilpas & Tast 2011, 148.) Hyvä vuorovaikutus pitää sisällään arvojen vaihdantaa eli jos et ole samaa mieltä, niin kerro se ja perustele kantasi (Jabe 2017, 252). Dialogeissa, joissa paikannetaan arjen työhön liittyviä tilanteita, jaetaan omaa ja yhteisön osaamista. Olennaista tällaisissa prosesseissa on, että samalla kun kehittää omaa työtään, kehittää myös yhteisön jäsenten tapaa toimia yhdessä yhteisönä. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012,7.)

Aineiston tuloksista tuli esiin, että syvällisemmille keskusteluille ei ole osattu löytää riittävästi aikaa ja ennemminkin yhteinen keskustelu-aika on käytetty käytännön töiden sopimiseen. Syvällisempi arvoihin pohjautuva keskustelu koettiin kuitenkin tärkeäksi. Vähitellen on tietoisesti opeteltu keskustelemaan konkreetian taustalla vaikuttavista arvoista ja sitä kautta arvottamaan ja kehittämään toimintaa. Vaikka varhaiskasvatustyön arki täyttyy erilaisista keskusteluista ja ne määrittävät varhaiskasvatuksen ammatillisuutta ja siihen kohdistuvia osaamisodotuksia, niin Nummenmaan ja Karilan (2011, 13) tekemien tutkimusten ja havaintojen mukaan keskusteluja käydään usein melko epäsuotuisissa olosuhteissa. Kiire ja arjen päällekkäiset tilanteet sävyttävät suurinta osaa henkilöstön keskinäisistä keskusteluista. (Nummenmaa & Karila 2011, 15). Esimerkiksi tiimipalavereiden sisältö on hyvin käytännönläheistä reaktiivisen tason toimintaa, joissa lähinnä organisoidaan lyhyellä aikavälillä sitä, kuka missäkin on milloinkin. Ammatillisissa keskusteluissa pedagogisesti painottunut, eteenpäin suuntautuva proaktiivinen toiminta on vähäistä. (Karila & Kupila 2010, 68.) Keskustelukulttuurin kehittäminen on työn laatua syvästi koskettava muutos parempaan ja siksi siihen tulisi käyttää aikaa ja siten lisätä työn mielekkyyttä (Nummenmaa & Karila 2011, 116).

Haastatteluissa tuli esiin erilaisia keskustelutarpeita eri tilanteissa. Haluttiin nostaa yhteiseen keskusteluun ryhmän onnistumisia ja esimerkkejä arvojen mukaisesta toiminnasta tai pohtia yhdessä erilaisia valintoja ja löytää tukea arjessa tehtäville toiminnallisille päätöksille. Vilpas ja Tast (2011, 154) kehittämistutkimustyössään toteavat, että aikuisen tarve toisen aikuisen kanssa ammatilliseen keskusteluun tarkoittaa, että haluamme

jakaa jonkin työhön liittyvän kokemuksen tai kaipaamme tukea ratkaisuihimme. Koko työyhteisöä koskevien keskustelujen suunnittelu ja ajan löytäminen työyhteisön tarpeita vastaavaksi on erittäin tärkeää. Aikaa ammatillisille arvokeskusteluille tulee löytää suunnitellusti, jotta lapset eivät jää vaille kaipaamaansa vuorovaikutusta tai keskustelut eivät haittaa lasten havainnointia tai muutu työn lomassa rupatteluksi (Vilpas & Tast 2011, 154). Saman toteaa Fonsén (2014, 196) pedagogisen johtajuuden tutkimuksessaan, että pedagogisissa keskusteluissa tulee tarkastella toteutettua toimintaa arvoperustaa vasten. Kehittämisen prosessin lähtökohtana toimivat arvokeskustelut, joissa asetetaan tavoitetta, yhdessä henkilöstön kanssa ja suunnataan toiminnan kehitys tätä visiota kohti. Yhteinen toimintakulttuuri ja kasvatuskäsitys ja henkilöstön sitoutuminen luodaan ainoastaan yhteisellä keskustelulla (Fonsén 2014, 103, 196.)

Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26) tekivät englantilaisen varhaiskasvatuksen johtajuudesta laajan tapaustutkimuksen. Tutkimuksen johtopäätöksissä he toteavat, että tärkeimpänä menetelmänä pedagogiikan uudistamisessa on arvojohtaminen. Tutkimuksessa on näyttöä ydinvisioista, kollegiaalisista työskentelytavoista sekä luottamuksen ja avoimuuden ilmastosta. Tärkeää on laajentaa ja edetä keskusteluissa arvoihin ja parhaiden käytäntöjen perusteisiin ja valintoihin. (Aubrey, Godfrey ja Harris 2013, 26.) Organisaation eri yhteisöissä sama arvo saa erilaisen merkityssisällön, sillä yhteisen tutkimisen ja keskinäisen keskustelun johdosta luodaan juuri omalle yhteisölle tyypillinen tulkinta. Keskinäisen vuorovaikutuksen laatu organisaatiossa vaikuttaa suoraan siihen, minkälaista oppimista organisaatiossa tapahtuu. (Juuti 2011, 201.)

Johdon roolina on keskustelukyvyn kehittäminen, mahdollistaminen ja koordinointi niin, että työntekijät otetaan mukaan ja mahdollistetaan heidän osallisuus (Juuti 2011, 202). Keskustelun tavoitteena on uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja sekä on oppia syvemmin ymmärtämään kasvatuksen monitahoista prosessia. Tällaisissa työyhteisökeskusteluissa kaikkien on tunnistettava vastuunsa vuorovaikutuksen luonteesta, jotta jokainen voi kokea olonsa turvalliseksi. (Keskinen & Lounassalo 2011, 209.)

Arvokeskustelut ovat puhetta siitä, minne olemme menossa ja mikä on vallitsevan kasvatustoiminnan henki ja yleinen ilmapiiri.

Arvokeskusteluiden tehtävänä ei ole määritellä arvoja, vaan opetella suhtautumaan niihin. (Ojanen 2011,8.)

Arvot esiin konkreettisina tekoina enemmän kuin sanoina

Kehittämishankkeen tuloksissa tuli esiin, että arvojen tulkinnassa ja siirtymisessä näkyvään toimintaan on eroja. Haastateltavat näkivät arvot paljon laaja-alaisempia kuin, miten ne koettiin toteutuvan käytännön arjessa. Fonsén (2014, 37) väitöskirjassaan esittää, että arvojen ja käytännön toiminnan yhteyden puute on osoittautunut ongelmalliseksi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Fonsénin (2014, 37) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen arvopohjaa ei ole kyetty viemään riittävästi käytännön toimintaan. Arjen toiminta ei aina ilmennä niitä arvoja, joita sen kerrotaan edustavan.

Haastatteluissa korostui arvojen sisäistämisen merkitys, jotta arvot näkyisivät myös arkisissa tilanteissa. Sisäistetty arvoperusta ei tarvitse tiukkoja sääntöjä toteutuakseen arjen valinnoissa, vaan toimintaa ohjaa yhteiset periaatteet ja sopimukset. Myös Jaben (2017, 258) mukaan arvo toimii vasta, kun se on sisäistetty niin hyvin, että se toimii lähes automaattisesti ja työntekijä pystyy tekemään omia itsenäisiä ratkaisuja käytännön tilanteissa. Jos asialla on todellinen arvo, se asetetaan tärkeälle sijalle valintatilanteissa ja siihen ollaan valmiita panostamaan. Vilpas ja Tast (2011, 147) pitävät oleellisena tietona kasvatustoimintaa tarkasteltaessa, toimiiko kasvattaja arvojensa ja asenteidensa mukaisella tavalla? Sillä asenne, joka koostuu sekä tunnepohjaista suhtautumisesta johonkin asiaan, että jonkinasteisesta tiedosta asian suhteen, ohjaa selvästi arvolutautuneena ajattelumallina toimintaamme. (Vilpas & Tast 2011, 147.) Tuloksissa nousi esiin myös esimerkin vaikutus toiminnan kehittämiseen. Jaben (2017, 259) mukaan todellisia toiminnan muutoksia ja pysyviä tuloksia saadaan aikaan juuri omalla esimerkillä, sillä sanoja tärkeämpää ovat teot koskien niin johtotasoa kuin työntekijöitä.

7 HANKKEEN ARVIOINTIA

7.1 Prosessin arviointi

Kehittämishanke sai alkunsa työelämän tarpeista. Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa toteutettava Satakielipedagoginen kasvatusnäkemys ja siihen liittyvä teoreettinen ja käytännön tieto tuli saattaa sellaiseen kirjalliseen muotoon, että uusien työntekijöiden, opiskelijoiden, perheiden ja muiden siitä kiinnostuneiden on mahdollista ymmärtää Satakielipedagogiikan periaatteet ja ottaa siinä noudatettavia toimintatapoja luontevasti käyttöön.

Työelämälähtöisen kehittämisprosessin rakenteiden tulee mahdollistaa asioiden jakaminen, käsittely, tulkinta ja ymmärrys sekä ulkopuolelta tulevien kehittämis- tai muutosaloitteiden kytkeminen kehittämiseen kuten esimerkiksi lainsäädännön uudistukset (Seppänen–Järvelä & Vataja 2009, 26). Kehittämishankkeen lähestymistapa noudatti vasutyölle asetettuja lähtökohtia. Lakitavoitteet toteutuivat sisällön tietoperustassa. Osallisuuslähtökohta toteutui henkilöstön kuulemisella, sillä kehittämishankkeen käytännön taito ja kokemustieto saavutettiin sekundääriaineistolla (aikaisemmat muistiot) ja primääriaineistolla (haastattelut, ryhmäkeskustelut, dialogit). Osallisuus toteutui vahvimmin ryhmäkeskusteluissa sekä haastatteluissa.

Kehittämishanke toteutettiin tiiviissä yhteistyössä Vasu-projektin projektikoordinaattorin kanssa. Vasukoordinaattori toimi erityisenä yhteyshenkilönä minun ja ohjausryhmän välillä. Ohjausryhmään kuuluivat projektikoordinaattorin lisäksi varhaiskasvatustyöyksiköiden lasten ja nuorten palvelupäällikkö sekä tilaajapäällikkö, erityissuunnittelija ja suunnittelija. Vasuprojektissa mukana olivat varhaiskasvatuksen asiakkuusjohtajien ja vasutyöryhmien jäsenten lisäksi osallisuusverkoston jäsenet ja erityispäivähoidon henkilöstö.

Toikko & Rantasen (2009, 83) mukaan kehittämisprosessin aikana kehittämissuunnitelmassa määritellyjä tavoitteita on syytä analysoida

useaan otteeseen ja arvioida niiden muuttumista prosessin kuluessa. Tässä kehittämishankkeessa tavoitteiden analysointi ja tarkentuminen olivat osa prosessia. Kehittämishankkeen alkumetreillä samanaikaisesti varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvat muutoksen tuulet ja uudet velvoitteet kuten uuden varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen perusteet ohjasivat tavoitetta. Kehittämishankkeen alkuvaiheessa tavoitteen ja tarkoituksen uudelleenarviointi ja määrittäminen tapahtuivat yhteistyössä varhaiskasvatuksen esimiesten kanssa. Tavoitteita muokattiin prosessin etenemisen aikana ohjausryhmän asettamien tarpeiden ja päämäärien suuntaan.

Kehittämishankkeen edetessä tavoite määrittyi kaksijakoiseksi. Ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatussuunnitelmaan satakielipedagoginen arvoperusta ja oppimiskäsitys. Tämän alkuperäisen kehittämishankesuunnitelman tavoite laajeni kehittämishankeprosessin edetessä, koska arvojen merkityksen nostaminen koettiin tärkeäksi siinä kohtaan, kun lähdettiin julkaistua vasua viemään käytännön toteutukseen. Luontevana ja tärkeänä jatkumona julkilausutulle arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle muodostui kehittämishankkeen tavoitteeksi nostaa arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Kehittämishankkeen tavoitteen kaksijakoisuus vaati pitkäjänteisyyttä ja priorisointia prosessin eri vaiheissa. Kehittämishankkeen etenemistä ohjasi pitkälti ongelmanratkaisun logiikka.

Tavoitteen ensimmäisessä toteutuksessa keskityttiin tuottamaan satakielipedagogiselta sisällöltään laaja-alaista, mutta samalla mahdollisimman käytännönläheistä informaatiota vasuun henkilöstön, huoltajien, opiskelijoiden ja muiden asiasta kiinnostuneiden käyttöön. Helmi-huhtikuulla käytännössä kaikki teoriatieto kerättiin julkaistavaa vasua ajatellen, samoin hankkeessa kerättyä kokemusaineistoa analysoitiin teorialähtöisesti sen perusteella, mitä tarvitaan vasussa. Prioriteettina aineiston keruussa oli vasussa vaadittava sisältö, koska julkaistava vasu oli saatava lähetysvalmiiksi lautakunnalle huhtikuun 2017 lopulla. Vaikka vastuu niin vasun lopullisesta sisällöstä sekä aikatauluista oli ohjausryhmällä ja erityisesti vasukoordinaattorilla niin prosessiin

osallisena tunsin vastuuta ja velvoitetta saattaa oma osa-alueeni huolellisesti ja tarkasti loppuun.

Vasun valmisteluvaiheessa kehittämishankkeen aikataulu oli tiukka ja vaativa muun perustyön ohella, joten henkilökohtainen osallistuminen useaan vasutyöryhmäkeskusteluun sekä haastateltavien määrä jäi vähäiseksi. Kuulluksi tulivat lähinnä ne, jotka ovat aktiivisia osallistumaan muutenkin, tuomaan esiin omia näkökulmiaan ja ovat motivoituneita kehittymään itse sekä kehittämään yhteisöjen toimintakulttuuria.

Kehittämishankkeen aineisto koostui siis pääsääntöisesti jo Satakielipedagogiikkaa toteuttavista ja sitä ajattelumallia vahvasti kannattavista henkilöistä. Toisaalta tätä kautta saatiin juuri sitä olennaista tietoa satakielipedagogisesta ajattelusta, jota hankkeessa nimenomaan tavoiteltiin ja tarvittiin.

Kuitenkin monikerroksisempaan analysointiin olisi johtanut myös niiden henkilöiden haastattelut, joiden sisäinen motivaatio ei ole yhtä vahvaa ja joiden omat arvot ja työelämän arvot kamppailevat keskenään.

Kehittämishanke oli sidottu vasu-projektin aikataulutukseen, joten oli toimittava niillä resursseilla ja sillä kapasiteetilla, mikä tässä oli mahdollista. Vasun jalkauttaminen tapahtuu Vasu haltuun ja osallisuus – koulutuksilla, jolloin erilaisilla osallistavilla menetelmillä saadaan keskustelua heräteltyä pienimmissä ryhmissä ja moniammatillisissa tiimeissä ja siten nostettua keskusteluun ja toiminnan arviointiin erilaisia näkökulmia laajemmalti koko henkilöstöltä. Oppivan organisaation aikaansaamiseksi tulee avoimen tiedon ja kokemuksen vaihtoon saada mukaan kaikki työntekijät erilaisine kokemuksineen ja näkökulmineen.

Kehittämishankeprosessi oli yhteisöllinen tapahtuma, jossa tiedot ja näkemykset piti päivittää aina uudestaan. Kehittämishankkeen päivittäminen oli systemaattista ja monikanavaista. Hankkeen etenemistä suhteutettiin vasuprojektiin, sen etenemiseen ja siinä kerättyyn aineistoon. Neuvottelevaa arviointia teimme erityisesti vasukoordinaattorin kanssa. Teimme arviointia muun muassa siitä, minkälainen teksti herättää oman toiminnan arviointia ja ajattelua. Miten puhutella lukijakuntaa

tulevaisuuden toimintakulttuuriin inspiroivalla tavalla ja motivoivalla asenteella. Sanallinen ilmaisu ei voi olla provosoivaa, loukkaavaa tai lamauttavaa. Väärinymmärrys ei tue toimintakulttuurin kehitystä, vaan vaikuttaa päinvastoin.

Vasukoordinaattorin kautta sain tietoa ohjausryhmän näkökulmista ja intresseistä. Neuvotteleva arviointi ohjasi oman toiminnan reflektiiviseen ja kriittiseen arviointiin. Tehtyjä vasu-osioita lähetettiin sähköpostitse työyhteisöihin ja vasutyöryhmille kommentoitavaksi sitä mukaan, kun niitä valmistui, jotta heillä oli myös mahdollisuus arvioida prosessia. Kehittämishankeprosessi oli osana kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaprojektia, niin reaaliaikainen viestintä-, raportointi- ja ohjaus on velvoite prosessin aikana.

Vasukoordinaattorin kanssa tehty selkeä työnjako omista vastuualueistamme rajasi ja ohjasi kehittämishankkeen toteutusta vasuprojektin sisäisenä prosessina. Kehittämishankkeessa kerättiin kokemustietoa Satakielipedagogiikan arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen liittyen niin, että aineistoa voidaan siirtää varhaiskasvatussuunnitelmaan joko sellaisenaan tai teoreettiseen sisältöön mukautettuna. Perusteltua oli valita laadullinen tutkimusote, joka käyttää sanoja ja lauseita. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistykseen, vaan juuri tietyn ilmiön eli tässä tapauksessa satakieliperustaisen arvoperustan kuvaamiseen sekä ymmärtämiseen.

Kehittämishankkeen ensimmäinen tavoite oli konkreettinen tuotos. Tämä toteutui, kun varhaiskasvatussuunnitelma saatiin lähetyskuntoon aikataulun mukaisesti ja hyväksyttiin Hämeenlinnan lasten ja nuorten lautakunnassa toukokuussa 2017.

Kehittämishankkeen tavoitteen toisena osiona oli nostaa esiin arvojen merkitys toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Teemaryhmien ja haastateltavien aineisto analysoitiin tämän kaksijakoisen tavoitteen vuoksi kahteen kertaan kahdesta eri näkökulmasta, teorialähtöisesti ja aineistolähtöisesti. Vaikka haastateltavien määrä jäi vähäiseksi ja osittain

myös vasutyöryhmien anti, niin aineiston tarkastelu kahdesta eri näkökulmasta teki analysoinnista syvällisempää. Kehittämishankkeen teoria- ja aineistolähtöinen analysointi, niiden tulokset sekä teoreettiseen viitekehykseen refleктоituja johtopäätöksiä hyödynnettiin toimintakulttuurin kehitystyössä. Tein arvojen merkitykseen perustuvan luentoesityksen Vasu haltuun -koulutusta varten. Tämä arvojen merkitykseen perustuva esitys koettiin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehitysprosessia eteenpäin vievänä tekijänä ja siksi luentotilaisuuksia tuli useampia. Eri esityksiä varten kokoamaani materiaalia jaettiin verkossa Hämeenlinnan ja lähikuntien varhaiskasvatushenkilöstölle. Kehittämishankkeen toinen tavoite toteutui näiden luentojen ja niihin liittyvien materiaalin jakamisen myötä.

Kehittämishankkeen tarkoitus on yleisemmällä tasolla ja kuvaa kehittämishankkeen hyötyä toimeksiantajalle. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli varhaiskasvatushenkilöstön arvotietoisuuden lisääminen. Kehittämishankkeen tulokset vahvistavat, että toimintakulttuurin kehitysprosessissa tulee vahvistaa henkilöstön arvotietoisuutta ja siten edistää työyhteisön keskinäistä ymmärrystä, toiminnan arviointitaitoa ja sitoutumiskykyä kehittämiseen. Kehittämishanke oli määräaikainen ja vastuu tulosten käyttöönotosta ja niiden edelleen kehittämisestä on tilaajaorganisaatiolla. (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 133.) Käyttöönoton ja vaikutuksien jatkuvalla seuralla ja arvioinnilla pystytään arvioimaan tulosten todellinen hyöty (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 134).

7.2 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa saadut tulokset ovat enemmän perusteltuja tulkintoja kuin objektiivisiä tosiasioita (Toikko & Rantanen 2009, 127). Kehittämishankkeen luotettavuus tarkoittaa käyttökelpoisuutta eli kehittämisprosessin seurauksena syntyneiden tulosten hyödynnettävyyttä (Toikko & Rantanen 2009, 121, 125). Tämän kehittämishankkeen kautta

saavutetun tiedon hyödynnettävyys ja kysyntä sosiaalisissa ympäristöissä määrittävät, miten laadukasta ja käyttökelpoista esitetty tieto on.

Riittävä ja tarkka aineiston ja tulkinnan dokumentaatio vaihe vaiheelta on opinnäytetyön luotettavuuden arvioinnin edellytys (Kananen 2012, 165). Asianmukaiset tutkimusluvut ja kehittämishankkeen eri osapuolten väliset oikeudet, vastuut ja velvollisuudet on sovittu ennen hankkeen käynnistämistä. Kehittämishankkeessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Hankkeessa käytettiin tieteellisen tutkimuksen kriteereiden mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonkeruumenetelmiä. Suunnitteluvaiheessa, tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa on toimittu rehellisesti, huolellisesti ja puolueettomasti. Kaikki kehittämishankkeeseen nivoutuvat toiminnot, vaihtoehdot, ratkaisut ja ratkaisuun vaikuttavat tekijät on kirjattu tarkasti tutkimuspäiväkirjaan. Kehittämishankeraportissa on esitetty vastauksia kysymyksiin mitä, miksi ja miten on tehty. Kehittämishankkeen eri vaiheissa tehdyt ratkaisut on perusteltu raportissa. Dokumentaation avulla kehittämishankkeessa tehtyjä ratkaisuja voidaan arvioida. Kehittämishankkeeseen liittyvä aineisto on säilytetty, jotta tulosten luotettavuus ja aineiston aitous voidaan tarvittaessa todentaa. Aineisto on analysoitu sellaisenaan, mitään väheksymättä, poistamatta tai jättämättä huomiotta. Esitetyt tulokset ovat puolueettomia päätelmiä analysoidusta aineistosta. Lähdeviittaustekniikan tarkalla noudattamisella on kunnioitettu muiden tutkijoiden ja kirjoittajien tuotoksia. Avoimuus, vastuullisuus ja tiedonantovelvollisuus korostuvat, koska kehittämishanke on toiminut osana suurempaa projektia. (Kananen 2017, 190–191.)

Kehittämishankkeen tulokset ja tuotokset ovat kontekstisidonnaisia ja perustuvat alun alkaen paikallisen ainutkertaisen näkemyksen tuottamiseen sosiaalisessa prosessissa, eivätkä siten ole siirrettävissä sellaisenaan muuhun ympäristöön, sillä prosessiin vaikuttavat yksilölliset, kulttuuriset ja yhteisölliset tekijät (Toikko & Rantanen 2009, 123). Kuitenkin kehittämishankkeen toteutus, valinnat, tulkinnat ja konteksti tuodaan raportissa esiin niin huolellisesti, avoimesti ja läpinäkyvästi, että tulosten käyttökelpoisuutta voidaan arvioida (Toikko & Rantanen 2009, 126). Myös

toimijoiden sitoutuneisuus, analyysivaiheen epävarmuustekijät ja johtopäätöksiä heikentävät osatekijät on tuotu esiin raportissa (Toikko & Rantanen 2009, 124).

Kehittämishankkeeseen osallistuneiden suostumus, haastattelun ajankohta ja vastaamiseen tarvittava aika on sovittu sähköpostitse. Tapaamisen yhteydessä osallistuneita on informoitu tutkimusprosessin kulusta ja tutkimusaineiston vastuullisesta käsittelystä. Osallistuneiden anonymiteetin suojausta on vahvistettu niin, että kehittämishankkeessa hyödynnetyt ja julkaistut suorat lainaukset on otettu sekä primääri- ja sekundääriaineistosta, jolloin kommenttien antajien määrä on suuri suhteessa haastateltavien määrään. Anonymiteettisuojausta takaa sitaatteihin ei ole merkitty, onko kommentit haastateltavilta vai vasutyöryhmistä poimittuja eikä niissä mainita kommentoijan ammattitaustaa tai muutenkään sellaista, joista voisi päätellä kommentoijan henkilöllisyyden. Hankkeessa ja Vasussa käytettiin muuten suoria lainauksia, mutta lauseista on poistettu sellaiset asiat esimerkiksi ryhmäkuvaukset, jotka voivat yhdistää kommentit kommentoijan henkilöllisyyteen.

Validiteetti eli pätevyys muodostuu käytettyjen käsitteiden ja hankkeen aikana tehtyjen valintojen johdonmukaisuudesta. Kehittämishankkeeseen on valittu niitä teoreettisia näkökulmia, jotka tuovat esiin tulevaisuuden varhaiskasvatuksen näkemyksiä ja velvoitteita sekä esitetty kehittämiseen ja kehittymiseen suuntaavaa teoriapohjaa. Lisäksi kehittämishankkeessa on käytetty vertailevaa teoretietoa tukemaan hankkeen suuntaa, arviointia ja analysointia.

7.3 Hyödynnettävyys

Opetushallituksen koulutuksessa (1.11.2016) nostettiin esiin vasun sisällöllisistä suuntaviivoista varsinaisten velvoittavien asioiden lisäksi arjen taso. Mitä tarkoittaa pedagoginen luovuus ja vapaus; saa kokeilla, onnistua ja erehtyä. Mitä se on suhteessa vastuuseen. Arviointilukutaidon kehittyminen; Mikä on jo hyvin, mitä kehittää? Suunta tuli asettaa tulevaan,

toteutus tuli olla vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelman (Vasu) 2017 sisältö on suunnattu tulevaisuuteen ja rakennettu niin, että kun toimin Vasun mukaisesti, niin noudatan Satakielipedagogista kasvatuskäytännöstä ja vastaavasti kun toimintani perustuu satakielipedagogiseen arvoajatteluun, niin noudatan Vasua. Yhteinen ymmärrys määrittyy kuitenkin vasta arjessa.

Toimintakulttuurin muutoksissa ja toiminnan korjausliikkeissä on edettävä työyhteisön kehitystahtia, ettei nopea toiminnan laimentaminen tai muutos murenaa alleen sitä hyvää, joka on jo olemassa. Yhdessä avattu kasvatuskäytäntö, arvot ja toimintaperiaatteet sitouttavat toimimaan yhteisesti sovittujen arvojen mukaisesti (Parrila & Fonsén 2016, 62). Toimintakulttuuria kehitettäessä tulee huomioida ajattelun ja toiminnan välinen monimutkainen suhde. Julkiteoria oikeuttaa tai kuvaa käyttäytymistä; sitä, mitä sanomme tekevämme. Käyttöteoria kuvaa sitä, mitä henkilö tekee ja kuinka hän toteuttaa julkiteoriaansa. Henkilön kompetenssissa on kyse tiedon ja taitojen tehokkaasta käytöstä erityisissä ja monimutkaisissa tilanteissa. (Tahkokallio 2014, 5.)

Tynjälän (2010, 83) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä; teoreettisesta tiedosta, kokemuksellisesta tiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta sekä toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta eli itsesäätelytiedosta. Kehittämishankeraportti ja Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017 yhdessä muiden asiakirjojen kanssa toimivat varhaiskasvatuksen teoreettisena tietona. Kehittämishanke nostaa esiin arvotietoisuuden merkityksen toimintakulttuurin kehitysprosessissa. Arvoihin pohjautuvat syvälliset keskustelut edustavat kokemuksellista tietoa ja sosiokulttuurista tietoa. Parrila ja Fonsén (2016, 64) toteavat, että Vasun sisällön kautta rakentuva yhteinen pedagoginen keskustelu on paljon tärkeämpää kuin itse asiakirjan tuottaminen. Asiantuntijuudessa tarvittava itsesäätelytaito kehittyy refleктоimalla kriittisesti omaa ja työyhteisön työskentely-, ajattelu- ja oppimistapoja varhaiskasvatuksen arvoperustaan.

Teorian, käytännön, itsesäätelytiedon ja työpaikan sosiokulttuurisen tiedon yhdistäminen on ongelmaratkaisuprosessi, jossa samanaikaisesti sekä pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia, että käsitteellisiä ongelmia eli ymmärtämisen ongelmia (Tynjälä 2010, 88). Kehittämishankkeessa kulkee rinnakkain teoreettinen tieto ja aineiston kautta kerätty kokemuksellinen tieto, joka hyödyntää varhaiskasvatustyöyksiköiden oman työn reflektointia. Yhteisöt yhdessä rakentavat sosiokulttuurista tietoa arvopohdintojen kautta ja kehittävät siten arvotietoista varhaiskasvatustoimintaa.

7.4 Jatkokehittämisehdotukset

Jatkokehitysehdotuksena on, että vasun 2017 liitteeksi kehitetään uudistuneen varhaiskasvatustoiminnan arviointiin ja kehittämiseen työvälineitä; miten mitata laatua ja miten varmistaa laadukas varhaiskasvatus jatkossa. Kuten Costiander & Kola-Torvinen Opetushallituksen järjestämässä koulutuksessa 14.4.2015 asian ilmaisivat

Ja sitten kun paikallinen vasu on valmis, on toiminnan arvioinnin ja edelleen kehittämisen aika!

Laatu on suuressa määrin katsojan silmissä ja yhdessä organisaatiossa voi olla monenlaisia ohjaavia laatukäsitteitä. Laatu on hyvän tekemistä ja vasu 2017 määrittää, mitä hyvä tarkoittaa Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa. Vasuprosessin yhteydessä käytiin jo keskustelua siitä, että olemassa olevat satakieliteeseihin nivoutuvat satakielikriteerit tulisi uudistaa. Niiden päivittäminen uuden vasun kanssa yhteneväksi toiminnan arvioinnin työvälineeksi ja työn tueksi on luonteva ja välttämätön kehittämiskohde. Satakielikriteereiden päivittäminen vasuprosessin 2017 yhteydessä koettiin aikataulullisesti liian haasteelliseksi, vaikka loogisesti ja teoreettisesti olisi ollut perusteltua liittää satakielikriteerit jo uuteen vasuun.

Kehittämishankkeen johtopäätöksistä on nähtävissä, että yhteinen pedagoginen keskustelu ja oman työn ja koko työyhteisön toiminnan reflektointi koettiin tärkeäksi laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi ja ylläpitämiseksi. Arviointi oppimisen ja kehittämisen

perustana tarvitsee sellaisia välineitä, jotka tukevat arvioinnin jatkuvaa, systemaattista ja koko varhaiskasvatuskentän kattavaa tiimien oma-aloitteista arviointia. Arvioinnin kautta etsitään oman toiminnan vahvuuksia ja kehittämisen kohteita suhteessa hyvään ja tavoiteltavaan (Parrila & Fonsén 2016, 91). Arvioinnin kokonaisvaltainen suunnittelu ja siinä käytettävät menetelmät kuuluvat varhaiskasvatuksen järjestäjän vastuulle ja päätösvaltaan (Parrila & Fonsén 2016, 92).

Satakielikriteereiden rakentaminen vasuprosessin omaisesti arjen tasolle vuorovaikutteisien ja yhteisöllisten menetelmin olisi luonteva jatkumo vasuprosessoinnille. Kriteerien tulisi toimia joustavana, motivoivana ja päivittäistä arkea refleктоivana arviointimenetelmänä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjoitetut tekstit voivat jäädä pelkiksi sanoiksi ilman arviointia (Parrila & Fonsén 2016, 91).

Uudistettujen satakielikriteerien avulla voidaan tarkastella Vasun 2017 eri kohtia konkreettisina tekoina ja arjen toimintana. Arviointia suunniteltaessa tulee pohtia sen ajallinen ulottuvuus (ennakkoarviointi, toiminnan aikana tapahtuva arviointi tai jälkiarviointi) sekä mitä, miksi, miten ja milloin arvioidaan (Parrila & Fonsén 2016, 94). Arviointi edellyttää asioiden sanoittamista, kirjaamista ja toiminnan näkyväksi tekemistä. Välineiden tulee olla sellaisia, jotka helpottavat kirjaamista eivätkä vaadi runsaasti aikaa varhaiskasvatuksen intensiivisessä arjessa. (Tast 2011,39.)

Satakielipedagoginen arvopohja, teoreettinen tieto kasvatuksesta ja nykypäivän tutkimustieto luovat yhdessä kasvatustieteen, jonka mukaan toimimme nyt ja tulevaisuudessa. Työyhteisön osaamispotentiaali koostuu hyvin erilaisista ja työn kannalta olennaisesta osaamisesta työn ydintehtävän suhteen. Kaikilla ei tarvitse olla samanlaista osaamispotentiaalia. Tulokulma asioihin ja toiminnan tavat voivat olla erilaiset, mutta tuloksellinen toiminta ja kehittäminen koskettavat kaikkia. Ilman sitoutumista ja yhteistä tahtoa kehittäminen ja laatu jäävät vain dokumentteihin. (Borgman & Packalen 2002, 139.)

8 POHDINTA

Varhaiskasvatuksen siirryttyä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on alkanut varhaiskasvatuksen vahva toimintakulttuurin muutos. Viimeisen kolmen vuoden aikana on varhaiskasvatuksen asiakirjoissa tapahtunut laajaa uudistumista. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutokset pohjautuvat näihin uudistuksiin; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, uusi varhaiskasvatustalainsäädäntö 2015, paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat 2016, Varhaiskasvatustalainsäädäntö 2016 ja paikallinen varhaiskasvatustalainsäädäntö, joka tuli ottaa käyttöön 1.8.2017. Kaikkien näiden velvoittavien asiakirjojen tehtävä on edistää laadukkaan ja yhtenäisen varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa. Varhaiskasvatustalainsäädäntöjen toimintakulttuuri tarvitsee monikanavaista tukea toteutuakseen yhdenvertaisena ja laadukkaana. Nykyisin ei enää riitä, että tukeudutaan arkiajatteluun ja aikaisempiin kokemuksiin, vaan työ perustuu kasvatukseen ja tutkimukseen ja oman työn jatkuvaan kehittämiseen (Akselin 2013, 31).

Marjatta Kalliala Ylen aamu tv:ssä 8.2.2017 korosti, että laatu pitää lunastaa joka vuosi uudestaan. Organisaation läpinäkyvyys niin ulospäin kuin sisäänpäin vaatii uudenlaista toimintakulttuuria, jossa ideat, suunnitelmat, keskustelut ja päätökset ovat avoimia ja julkisuuskelpoisia. Korkea laatutaso edellyttää tiedon ja kokemuksen jakamista (Michelsen 2013). Hämeenlinnan uusi varhaiskasvatustalainsäädäntö 2017 on työväline, johon reflektoidaan oman toiminnan laatua ja tehdään sen pohjalta toimintaa kehittäviä korjausliikkeitä. Tärkeintä on, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri uudistuu, ei pelkkä asiakirja. Toiminta ei automaattisesti toteudu varhaiskasvatustalainsäädäntö mukaisesti 1.8.2017 lähtien, mutta asiakirja antaa selkeän suunnan, mitä kohti olemme matkalla ja mihin meidän tulee sitoutua.

Juuti (2011, 199) kohdentaa, että organisaation uudistuessa hiljaisen taidon käyttö ja sen esille saaminen ovat keskiössä. Perinteisesti ei olla totuttu kuulemaan jokaisen henkilön omaa, kokemusten ympärille kehittyneitä taitoja, vaan kaikesta on pyritty tekemään yhdenmukaisia

malleja. Uudistuminen vaatii rohkeutta heittäytyä kehittymiseen. Hiljaista taitoaan avoimesti toisille jakava työntekijä voi oppia itsekin koko ajan uutta. (Juuti 2011, 200.) Arvoperusta on vahvasti juuri tätä hiljaista tietoa, joka useimmiten jää julkilausuttuna selviönä paperille paperinmakuiseksi tai jolle annetaan muutosprosessissa liian vähän aikaa ja arvoa (Juuti 2011, 203).

Kehittämishankkeen aikana prosessoitiin kasvatusnäkemyksiä, arvoja ja niiden mukaisia toimintaperiaatteita niin vasutyöryhmissä, haastatteluissa kuin eri osapuolien yhteisissä dialogeissa. Samanlainen prosessointi tulee ulottaa koko kasvattajayhteisöön. Arvoja tulee tarkastella enemmän toimintana kuin sanoina (Aalto-Setälä & Saarinen 2014, 133). Miten vasussa esitetty arvoperusta näyttäytyy toimintakulttuurissa. Mitä tekemällä toteutan arvoja? Mitä kokemuksia tai elämyksiä tarvitaan, jotta arvo toteutuu? Mitä haastavia asioita joudun kohtaamaan toteuttaessani arvoja? Miten asennoidun tuleviin ”uhrauksiin”? Borgman & Packalen (2002, 26) mukaan työntekijän kurinalaisuutta työtään kohtaan kuvaa se, että tekee sitä, mitä sanoo tekevänsä ja omaa työtään kehittäessään ei oikaise esimerkiksi arviointivaiheen ohi.

On muistettava, että monessa asiassa on pedagogisesti tarkasteltuna sekä hyviä että huonoja puolia. Muutosta harkittaessa tulee pohtia; saadaanko enemmän kuin menetetään. Ei tule takertua vanhaan vain tottumuksen vuoksi, mutta pedagogiseen muutokseen ei riitä, että uudessa nähdään jotain hyvää. (Kalliala 2012, 57.) Organisaatio tarvitsee muuttuakseen uudenlaista ajattelua muutostyön taustalle. Luovuus ei ole työyhteisöissä jonkun tietyn ihmisen kekseliäisyyttä, vaan pitkän ja sitkeän harjoittelun tulosta. Luova ihminen ympäröi itsensä haasteilla pitkäjänteisesti, mutta varsinaisesti uudet innovaatiot syntyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, ihmisten keskinäisenä yhteistyönä. (Juuti 2011, 198.)

Kalliala käyttää käsitettä poistamispedagogiikka, jolle on ominaista luopuminen vakiintuneista varhaispedagogisista käytännöistä heiveröisin perustein (Kalliala 2012, 56). Varhaiskasvatuksessa tulee käydä jatkuvaa

vuoropuhelua uusien tutkimusten kanssa, miksi, mitä ja miten. Innostus uuteen tarvitsee rinnalleen tietoa, taitoa, jotta innostus tasapainottuu ja löytää tavoitteellisen suunnan. Innostuksen lisäksi tieto ja taito tulee olla tasapainossa keskenään sekä ideat tulee olla realistisia (Borgman & Packalen 2002, 28). Kun kokemuseräinen tieto asettuu loogiseen järjestykseen muun tiedon kanssa, saavutetaan teoreettista tietoa. Teoreettinen tieto auttaa meitä toimimaan rationaalisesti ja ratkaisemaan työssä esiintyviä toiminnallisia pulmia. (Borgman & Packalen 2002, 53.)

Parhaimmillaan toimiessaan tiimit omaavat yhteisesti ymmärretyn sanaston. Asioita käydään läpi yhteisön toimintaa vahvistavin termein. Pahimmillaan toimimatonta ei korjata lainkaan, koska ei haluta myöntää epäonnistumisia. (Aalto-Setälä & Saarinen 2014, 133.) Organisaation arvosanaston rakentumista yhteisen ymmärryksen muodossa pyritään tukemaan ja vahvistamaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä. Yhteistä tulkintaa ja sitoutumista sovittujen arvojen mukaiseen toimintaan tuetaan hankkeen tuloksien mukaan osallistavalla ja arvojen konkretiaa avaavilla arvokeskusteluilla.

Arvojen tulee läpäistä kaikki toiminta, mikään ei ole mitään ilman konkretiaa. Arvot eivät ole kytkettävissä pois päältä eikä varhaiskasvatuksen arvojen toteutuminen voi määrittyä työntekijän tunneilmaston mukaan (Kataja 2017). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tulee osallistaa myös lapsi arvopohjaiseen keskusteluun ja arvovalintojen pohdintaan. Tämä edellyttää kasvattajien omaa itsestäänselvyyksien kyseenlaistamista, kykyä erilaisille näkökulmille, arvojen tunnistamista käytännön toiminnassa ja ymmärrystä, että arvot ja normistot neuvotellaan sosiaalisissa tilanteissa. Oman toiminnan reflektointi on ainut tie varhaiskasvatuksen tasalaatuisuuden kehittämiseen. Kehittämishanke yhdessä uuden varhaiskasvatussuunnitelman 2017 kanssa pyrkii myötävaikuttamaan henkilöstön arvoajattelun vahvistamiseen niin, että työntekijä pystyisi tekemään vastuullisia arvoperustaisia pedagogisia ratkaisuja yksittäisissä tilanteissa ilman tarkkoja sääntöjä ja määräyksiä.

LÄHTEET

Aaltio, I. 2011. Kehittynyt sosiaalinen rakenne työyhteisön kehittämisen edellytyksenä: arviointia kulttuuritutkimuksen ja kriittisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. Juuti, P. (toim.). Helsinki: Johtamistaidon opisto, 83–93.

Aalto-Setälä, P. & Saarinen, M. 2014. Innostus. Myötämanipuloinnin aakkoset. Helsinki: Talentum.

Akselin, M-L & Soirila, E. 2012. Satakielipedagogiikan kehittäminen Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa. Projektisuunnitelma 2012–2015. [Viitattu 16.10.2017]. Saatavissa:

<https://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9CIdharidus/ESF%20programmide/%C3%9CIdhariduse%20pedagoogide%20rahvusvaheline%20konverents/Satakieli%20Projektisuunnitelma%202012%20-%202015.pdf>.

Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen Väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. [Viitattu 12.11.2017] Saatavissa:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050-7.pdf?sequence=1>.

Aronen, K, Fonsén, E. & Akselin, M-L. 2014. Jaetusta johtajuudesta yhteiseen johtajuuteen Case: Hämeenlinnan päiväkotien johtajuuden kehittämisen alkutaival. Hämeenlinnan kaupunki. Saatavissa:

<http://www.hameenlinna.fi/pages/428107/jaetusta%20johtajuudesta.pdf>.

Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership Educational Management Administration & Leadership 41(1), 5–29. [Viitattu 22.10.2017].

Saatavissa: <file:///G:/How%20do%20they%20manage%20-%20EC%20Leadership.pdf>.

Borgman, M. & Packalen, E. 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Tammi.

Costiander, K. & Kola-Torvinen, P. 2015. Uudistuvat varhaiskasvatussuunnitelmat. Missä mennään, varhaiskasvatus? Aluehallintoviraston koulutustilaisuus 14.4.2015. Opetushallitus.

Costiander, K. 2016. Mistä syntyy hyvä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri? Opetushallitus. Blogikirjoitus 21.12.2016. [Viitattu 5.11.2017]. Saatavissa: http://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/mista_syntyy_hyva_varhaiskasvatuksen_toimintakulttuuri?language=fi.

Estola, E., Alila, K., & Kinos, J. 2014. Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim.) Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.

European Quality Framework for Early Childhood and Care. 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Saatavissa: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.

Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtaja on oman työnsä johtajana. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Parrila, S. & Fonsén E. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus, 129-148.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Heckman 2012. Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy [Viitattu 6.1.2016] Saatavissa:

<http://www.heckmanequation.org./content/resource/invest-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-economy>.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Heinimaa, E. 2000. Humanismia ja lapsuuden kunnioittamista – Reggio Emilian päiväkodit pedagogisena suunnannäyttäjänä. Teoksessa Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Hintikka, A-M. (toim.) Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry Hero.

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

Henkilöstöraportti. 2016. Hämeenlinnan kaupunki. [Viitattu 7.7.2017].

Saatavissa:

<http://www.hameenlinna.fi/pages/387871/Henkil%C3%B6st%C3%B6raportti%202016.pdf>.

Hämeenlinnan esiopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Hämeenlinnan kaupunki. Saatavissa:

<http://www.hameenlinna.fi/pages/112105/esiopetussuunnitelma%202016.pdf>.

Hämeenlinnan kaupunki. 2017. Palvelut. Lapset, nuoret ja perheet.

Päiväkodit. [Viitattu 19.10.2017]. Saatavissa;

<http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Perheiden-palvelut/paivahoito/paivakodit/>.

Hämeenlinnan kaupunki. Intranet. 2017. Toimialat. Sivistys ja hyvinvointi.

[Viitattu 16.10.2017]. Saatavissa kaupungin sisäisiltä sivuilta:

<https://hmlintraedu.kuntapro.fi/toimialat/sivistys-ja-hyvinvointi/>.

Hämeenlinnan kaupunkistrategia 2014–2020. Versio 1.0/KH. [Viitattu 16.10.2017]. Saatavissa:

<http://www.hameenlinna.fi/pages/388584/h%C3%A4meenlinnan%20kaupunkistrategia%2014-20%20kh.pdf>.

Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa *Arvot kasvatuksessa*. Jantunen, T. & Ojanen, E. Helsinki: Tammi, 57–74.

Jabe, M. 2017. *Erialaisten ihmisten johtaminen*. Helsinki: Kauppakamari.

Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S. & Ailwood, J. 2011. Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice* 6(2), 109–124. [Viitattu 28.10.2017]. Saatavissa: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/52331_Practices_for_teaching_moral_values_in_the_early_years_a_call_for_a_pedagogy_of_participation.pdf.

Juuti, P. & Salmi, P. 2014. *Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Juuti, P. 2011. Työyhteisön kehittyminen on oppimisprosessi ja identiteetin muutos. Teoksessa *Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen*. Juuti, P. (toim.). Helsinki: Johtamistaidon opisto, 198–211.

Jääskeläinen, P., Hakkarainen, P. Jokinen, E. & Spangar, T. 2008. *Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto*. Teoksessa *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista taitavuutta*. *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 301–320.

Kahiluoto, T. 2014. *Varhaiskasvatus ja EU*. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K.(toim.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten
kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2017. Näitä asioita varhaiskasvatukselta voi vaatia. Ylen
aamu-tv. 8.2.2017.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä.
kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän
ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Heikkinen, R. (toim.). Jyväskylä:
Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan
opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän
ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Jyväskylä: Jyväskylän
ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä.
Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Jyväskylän
ammattikorkeakoulu.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu
2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.

Karila, K.& Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien
muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien
kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.
Tampereen yliopisto. [Viitattu 14.7.2017]. Saatavissa:
<https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>.

Kataja, E. 2017. Vasun teksteistä konkretiaan, ideaalista tarinoiksi. Luento
18.1.2017. Vasuteemaryhmien yhteistapaaminen. Hämeenlinna.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS–Kustannus.

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Mäkitalo, A–R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.). Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 26. Helsinki, 199-216. [Viitattu 6.7.2016]. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf.

Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T E. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Opas 24. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Michelsen, K. 2013. Johtaminen, johtaja, johdettava. Tiimien johtaminen koulutus Hämeenlinna 6.11.2013 – 8.11.2013. Tamora. Luentomuistio.file:///C:/Users/Anna-Maija/Documents/Tiimien%20johtaminen%20koulutus6.11.2013.pdf.

Niemi, H. 2011. Järkeä, tunnetta ja elämän tarkoitusta – kouluelämää varten. Teoksessa Arvojen ja tarkoituksen pedagogiikka. (toim.) Purjo, T. & Gjerstad, E. 2011. Non fighting generation ry, 142–159.

Nummenmaa A R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Kasvatusvuorovaikutus. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M. Nummenmaa, A R. (toim.) Tampere: Vastapaino.

Nummenmaa, A R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY pro Oy.

Ojanen, E. 2011. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Arvot kasvatuksessa. Jantunen, T. & Ojanen, E. Helsinki: Tammi, 7–16.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikallisen työn johtaminen –koulutustilaisuudet marras–joulukuu 2016. Costiander, K., Helin, E., Holappa, A-S., Kola–Torvinen, P. & Tarkka, K. [Viitattu 25.11.2016]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/179686_OSA_I_netisivuille.pdf.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Parrila & Fonsén (toim.) Jyväskylä: PS–Kustannus, 91–114.

Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Parrila & Fonsén (toim.) Jyväskylä: PS–Kustannus, 59–90.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Kollektiivinen asiantuntijuus. Parviainen, J. (toim.). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy –Juvenes Print.

Polvinen, M. 2014. Varhaiskasvatus osana OECD:n toimintaa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim.) Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suuntakirjat.

Ranta, R. 2005. Kehittyvä työyhteisö. Kehittäminen ja uudistuminen ihmisenä ja organisaationa. Helsinki: Yrityskirjat Oy.

Riekkola, A. 2016. Yhteinen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tapaustutkimus Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksesta. [Viitattu 25.11.2017]. Saatavissa:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99529/GRADU-1470140141.pdf?sequence=1>.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammi.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. [Viitattu 22.11.2015]. Turun ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163738.pdf>.

Satakieli. 2015. Hämeenlinnan kaupunki. Katuman päiväkotii. Satakielipedagogiikkaa. [Viitattu 28.11.2016]. Saatavissa: <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Perheiden-palvelut/paivahoito/paivakodit/Katuman-paivakoti/Toiminnastamme/Satakieli/>.

Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. 2009. Mitä työyhteisölähtöinen kehittäminen on? Teoksessa Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–30.

Soirila, E. 2014. Dokumentoinnilla lapsi näkyviin. Kasvu. 2.2014. Lehti. Varhaiskasvatuksen ammattilaisille. [Viitattu 16.10.2017] Saatavissa: http://www.talentia.isintexas.com/mag/docs/Kasvu_22014.pdf.

Solasaari, U. 2011. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Arvot kasvatuksessa. Jantunen, T. & Ojanen, E. Helsinki: Tammi, 30–41.

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Tutkimuksia 351. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki.

Tast, S. 2011. Snadit stepit. Arjen kokoista kehittämistä varhaiskasvatustyössä. Teoksessa Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Mäkitalo, A–R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.). Soccan ja Heikki

Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. Helsinki, 39–44. [Viitattu 6.7.2016].

Saatavissa:

http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf.

Terho, T. 13.8.2017. Satakielipedagogiikka Hämeenlinnassa. Projektityöt. Opetusmateriaali 1. Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen varhaiskasvatus. Opetusmateriaali 3. Hämeenlinnan kaupunki. Kehränet.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy–Juvenes Print.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuononen, M. 2015. Suomen varhaiskasvatuksen osallistumisasteet on ISCED-97 –luokituksen mukaan selvästi EU:n keskiarvoa. Tieto & Trendit. Talous- ja hyvinvointikatsaus. 5/2015. [Viitattu 12.11.2017]. Saatavissa: <http://tietotrendit.stat.fi/mag/index/>.

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Collin, K., Paloniemi, S. Rasku–Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.). Helsinki: WSOUpro Oy, 79–96.

Törmälä, V., Markkanen, J. & Kadenius, T. 2015. Uusi ajattelu–uusi johtaminen. Helsinki: Suomen liikekirjat.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: LK–kirjat.

Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) JTO–Palvelut Oy, 88–101.

Varhaiskasvatuslaki. 19.1.1973/36. (8.5.2015/580). Finlex. [Viitattu 31.12.2016]. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. [Viitattu 30.10.2016]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet.

Vataja, K. 2009. Arvioiva työote–kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Seppänen–Järvelä, R. & Vataja, K. (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 51–61.

Viitala, R. & Uotila, T–P. 2014. Osaamisen uhkana tehokkuusajattelu. Teoksessa Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet. Viitala R. & Järnlström, M. (toim.). Vaasan yliopiston julkaisuja tutkimuksia 302. Liiketaloustiede 107 johtaminen ja organisaatiot. 98–113. [Viitattu 7.11.2016] Saatavissa; http://reppu.lamk.fi/pluginfile.php/875574/mod_resource/content/1/henkilostojohdaminen%20uuden%20edessa_Viitala_2014.pdf.

Vilpas, B. & Tast, S. 2011. Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.). Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. Helsinki, 145–158. [Viitattu 6.7.2016]. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf.

LIITE 1.

ARVOPERUSTA JA SEN TOTEUTUMINEN ARJESSA

- Työyhteisön/tiimin arvoperustan rakentuminen ja sen merkitys
 - arvot itsestäänselvyys?
 - kaikilla työyhteisössä/tiimissä samat arvot?
 - arvojen painotus (ajatuksen tasolla-käytännön toteutuksena), eroaako puhe ja käytäntö toisistaan?
 - merkitseekö sama arvo samoja asioita, ymmärretäänkö arvot samalla tavalla?
- Miten arvoperusta näkyy arjen toiminnassa?
 - ilmenemismuodot; ajankäyttö, kohtaaminen, vuorovaikutus, arjen valinnat, keskeytykset, työrauha
 - voiko ulkopuolinen nähdä/aistia ryhmänne arvoperustaa?
 - onko eroja työntekijän koulutustaustan, iän, persoonan tms. perusteella?
- Mitä "sudenkuoppia" arvoperustaan ja sen toteuttamiseen liittyy? Ja miten niistä selviytyä?
 - tuleeko arvoriitoja?
 - yhteisen näkemyksen polku, rakentumisen haasteita ja onnistumisia
 - tunteet pelissä?
 - oma arvomaailma-organisaation arvomaailma, yhteneviä?
 - arvoperustan kilpailijat? Mikä voi mennä edelle ja missä tilanteessa?
 - pystytkö toimimaan arvoperustan mukaisesti? Missä tilanteissa toteutuminen on vaikeaa?
- Milloin tarvetta arvokeskusteluille?
 - säännöllisyys, tarpeen mukaan, kriisissä, kauden alussa, työntekijöiden vaihtuessa jne?
 - miksi arvokeskusteluun ryhdytään/palataan, mitä niistä seuraa?
 - prosessin kulkua?
 - arvoperustan ja pedagogisen toiminnan sidos ja sen merkitys?
 - tiimien välinen ja tiimien sisäinen samansuuntaisuus, eroavuus, ristiriitaisuus ja niiden merkitys
 - sitoutumattomuus, välinpitämättömyys...mitä tehtävissä, miten sitouttaa...
- Miten koet oman työsi arvon ja merkityksen?
- Mitä odotat uudelta vasulta?