



Virpi Lund & Paula Väliäho (toim.)

Uudet tuulet – varhaiskasvatus matkalle tulevaisuuteen

**Copyright © tekijät ja
Laurea-ammattikorkeakoulu 2021
Tekstit CC BY-SA 4.0
Taulukot ja kuvat CC BY-SA 4.0, jollei toisin mainittu**

Kannen kuva: Pavel Kriuchkov on Shutterstock
Sivun 6 kuva: Markus Spiske on Unsplash
Sivun 12 kuva: Pi Cuatropuntozero on Unsplash
Sivun 18 kuva: Markus Spiske on Unsplash
Sivun 24 kuva: Ben Wicks on Unsplash
Sivun 29 kuva: Sigmund on Unsplash
Sivun 32 kuva: Bernard Hermant on Unsplash
Sivun 39 kuva: Esther Merbt on Unsplash
Sivun 40 kuva: Nathan Dumlao on Unsplash
Sivun 47 kuva: Riikka Marttinen 2020. CC BY-SA 4.0
Sivun 48 kuva: Riikka Marttinen 2020. CC BY-SA 4.0
Sivun 49 kuva: Riikka Marttinen 2019. All rights reserved
Sivun 50 kuva: Tuija Tomperi, Hyvinkään kaupungin viestintä 2019. CC BY-SA 4.0
Sivun 55 kuva: Stephen Libralon on Unsplash
Sivun 61 kuva: Sandy Millar on Unsplash
Sivun 69 kuva: BBC Creative on Unsplash
Sivun 71 kuva: MarzenaP on Pixabay
Sivun 80 kuva: Juho Nurmi, Museovirasto CC BY 4.0
Sivun 86 kuva: Markus Spiske on Unsplash
Sivun 89 kuva: Rashid Sadykov on Unsplash
Sivun 95 kuva: Daiga Ellaby on Unsplash
Sivun 100 kuva: Annie Spratt on Unsplash
Sivun 103 kuva: Antoine Hawa on Unsplash
Sivun 105 kuva: Markus Spiske on Unsplash
Taitto: Mari Liimatainen, Punamusta Oy

ISSN-L 2242-5241
ISSN 2242-5225 (verkko)
ISBN: 978-951-799-609-9 (verkko)

Virpi Lund & Paula Väliäho (toim.)

**Uudet tuulet – varhaiskasvatus
matkalle tulevaisuuteen**

SISÄLLYSLUETTELO

Esipuhe	5
----------------------	----------

Varhaiskasvatus toimii ja vaikuttaa

1 Varhaiskasvatus ja perus- ja ihmisoikeudet Iivonen, Esa	8
2 Varhaiskasvatuksen sosionomi – osallistavan työn ja verkostotyön asiantuntija Helminen, Jari	16
3 Varhaiskasvatuksen lakiuudistus ja kelpoisuusehtojen muutos vaikuttavat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden uriin Nevanen, Salla, Lund, Virpi & Väliaho, Paula	23
4 Osallisuus varhaiskasvatuksessa opiskelijoiden kokemana Eskelinen, Anne & Holmikari, Johanna	26
5 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen arvioinnissa Rintakorpi, Kati ...	33

...myös tulevaisuudessa

6 Yhteisöllinen toiminta varhaiskasvatuksessa – Esteettömän vuorovaikutuksen, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kehittäminen moniammatillisesti Marttinen, Riikka & Olkinuora, Taina	42
7 Monikulttuurinen varhaiskasvatus osallisuuden poluilla – kohti yhdenvertaista varhaiskasvatusta Westerlund, Satu	53
8 Mahdollisuuksien kohtaamispaikka – yhteisöllistä työtä perhe keskiössä Siivonen, Nina & Väliaho, Paula	60
9 Vuorovaikutuksella parempaan tiimityöhön Leppänen, Milja & Lund, Virpi	68
10 Lapsilähtöisen toimintakulttuurin johtaminen Santavuori, Raili	74
11 Osallisuuden johtaminen – harhaa vai todellisuutta? Heikkinen, Kirsi-Marja	84
12 Varhaiskasvatustalvet yhteiskunnan tukipilarina kaikissa olosuhteissa Martikainen, Soili & Ranta, Tiina	91
13 Etävarhaiskasvatusta poikkeusoloissa Weckström, Elina	97
Kirjoittajat	106

Esipuhe

Hyvä lukijamme,

olet ryhtymässä lukemaan varhaiskasvatuksen kehittämiseksi koottua teosta. Teoksen tekstit on kirjoitettu ihan uudenlaisessa globaalissa tilanteessa, koronapandemian aikana. Myös varhaiskasvatustilanteen siirtymäaikaisten päätyminen on ajankohtaan liittyvä ja jopa huolestuttava asia. Näistä ja muista muutoksista, haasteista ja ongelmista huolimatta teoksessa näkyy vahva usko tulevaisuuteen. Muutos haastaa meitä aina kehittämään ja kehittämään. Se ei ole helppoa, mutta varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi sekä pääasian, lapsen, vuoksi ollaan valmiita tekemään töitä.

Teos on monialainen, -puolinen ja -ääninen. Teoksen tekstien kirjoittajat ovat alansa osaajia niin järjestö-, kunta- kuin yksityissektoriltakin. Teoksen tekstit käsittelevät varhaiskasvatusta merkittävänä lasta ja perhettä tukevana peruspalveluna. Mukana ei ole yhtään lasta, silti lapsen ääni kuuluu ja lapsen näkökulma näyttäytyy vahvana.

Haluamme lämpimästi kiittää kaikkia mukana olleita kirjoittajia! Erityisesti haluamme nostaa esiin teostamme varten annetun arvokkaan ajan, varhaiskasvatuksen syvällisen pohdinnan sekä käytännön esimerkit arjen tekemisestä. Yhteistyö teoksen luomisessa on ollut laajaa ja vahvaa ja uskomme, että sen jatkuminen on tärkeä osa meidän kaikkien työtä myös tulevaisuudessa.

Tämän kokonaisuuden tarjoamme sinulle nyt luettavaksi. Teos sopii sinulle, olitpa opiskelija tai jo pitkään varhaiskasvatuksessa toiminut. Toivomme sinulle lukuiloa ja jälleen uusia ajatuksia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi!

Etänä helmikuussa 2021 teoksen toimittajat,
Virpi & Paula



Varhaiskasvatus toimii ja vaikuttaa

1 Varhaiskasvatus ja perus- ja ihmisoikeudet

Iivonen, Esa

PERUSOIKEUDET JA IHMISOIKEUDET OVAT ERITYISEN TÄRKEITÄ OIKEUKSIA

Artikkelissa tarkastellaan perus- ja ihmisoikeuksien merkitystä varhaiskasvatuksessa. Perusoikeuksilla tarkoitetaan perustuslaissa kaikille turvattuja tärkeitä oikeuksia. Ihmisoikeuksilla tarkoitetaan kaikille kuuluvia tärkeitä oikeuksia, jotka on turvattu kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa. Perus- ja ihmisoikeudet muodostavat toisiaan täydentävän oikeudellisen suojajärjestelmän. Perus- ja ihmisoikeudet ovat perustana muulle lainsäädännölle ja julkisen hallinnon toiminnalle. Julkisen vallan (valtio, kunnat, kuntayhtymät, tulevat hyvinvointialueet ja muut julkisen vallan toimijat) on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen.

Lapsille kuuluvat samat perus- ja ihmisoikeudet kuin aikuisille. Tästä on joitain poikkeuksia, kuten täysi-ikäisiä koskevat vaalioikeudet. Lapsuuteen kuuluu myös ihmisoikeussopimuksissa turvattuja erityisiä oikeuksia, joita sovelletaan vain lapsuuden aikana. YK:n yleiskokouksessa 30.11.1989 hyväksytty yleissopimus lapsen oikeuksista eli lapsen oikeuksien sopimus (LOS) muodostaa lasten oikeuksien yhteisen maailmanlaajuisen perustan. Sopimusvaltion on ryhdyttävä kaikkiin tarpeellisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin ja muihin toimiin sopimuksessa tunnustettujen oikeuksien toteuttamiseksi.

Lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi myös muut ihmisoikeussopimukset sekä perustuslaissa turvatut perusoikeudet turvaavat lapsille tärkeitä oikeuksia. Näitä ihmisoikeussopimuksia ovat esimerkiksi taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva YK:n yleissopimus, kansalais- ja poliittisia oikeuksia koskeva YK:n yleissopimus, Euroopan ihmisoikeussopimus ja uudistettu Euroopan sosiaalinen peruskirja.

Lapsen perus- ja ihmisoikeudet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Aikuisiin verrattuna korostuneessa asemassa ovat taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet (TSS-oikeudet). Esimerkiksi lapsen oikeus

varhaiskasvatukseen ja koulutukseen lukeutuu TSS-oikeuksiin. Lapsen suotuisan kehityksen turvaaminen edellyttää myös monien muiden TSS-oikeuksien toteuttamista, kuten oikeutta sosiaali- ja terveystalveluihin, vapaa-ajan toimintaan ja riittävään toimeentuloon.

Yhteiskunnan kehittyessä myös lapsen oikeudet kehittyvät. Lapsen oikeuksien sopimusta, muita ihmis-oikeussopimuksia ja perusoikeuksia on tulkittava dynaamisesti ja edistyvästi. Myös vaatimukset lapsen oikeuksien toteuttamiselle menevät eteenpäin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen merkitystä lasten hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle korostetaan aiempaa enemmän. Varhaiskasvatus ei ole enää vain lapsen vanhempien työssäkäynnin mahdollistava palvelu, vaan sitä tarkastellaan ensisijaisesti lapsen ja hänen kehityksensä, hyvinvointinsa, oppimisensa ja osallisuutensa näkökulmista.

Lapsen oikeuksien sopimuksen täytäntöönpanoa valvova YK:n lapsen oikeuksien komitea on yleiskommentissaan nro 5 määritellyt neljä sopimuskohtaa yleisperiaatteiksi, jotka tulee ottaa kaikkien sopimuskohtien tulkinnassa huomioon. Yleisperiaatteet ovat syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen sekä lapsen oikeus tulla kuulluksi ja hänen näkemystensä kunnioittaminen. Sopimuksen yleisperiaatteilla on itsenäinen merkitys, jonka lisäksi ne ohjaavat lapsen muiden oikeuksien tulkintaa.

VARHAISLAPSUUS ON KRIITTINEN VAIHE LAPSEN OIKEUKSIEN TOTEUTUMISESSA

Yleiskommentissaan lapsen oikeuksien täytäntöönpanosta varhaislapsuudessa YK:n lapsen oikeuksien komitea korostaa, että varhaislapsuus on kriittinen ajanjakso lasten oikeuksien toteutumisen kannalta. Lapsen oikeuksien komitea sisällyttää varhaislapsuuden määritelmään ajanjakson syntymästä kouluun siirtymiseen (Lapsen oikeuksien komitean yleiskommentti nro 7).

Lapsen oikeuksien sopimusta on sovellettava kokonaisvaltaisesti varhaislapsuuteen. Oikeuksien soveltamisessa on otettava huomioon ihmisoikeuksien jakamaton ja toisistaan riippuva luonne. Eri oikeudet liittyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Lapsen arjessa tai lasta koskevassa päätöksessä tulee usein sovellettavaksi useita perus- ja ihmisoikeussäännöksiä samanaikaisesti.

Varhaiskasvatukseen liittyen YK:n lapsen oikeuksien komitea suositteli viimeisimmässä Suomea koskevissa päätelmissään (2011) vahvistamaan lapsen oikeuksien näkökulmaa varhaiskasvatuksessa. Komitea muun muassa suositteli, että varhaiskasvatuksen kattavuutta ja laatua parannetaan lisäämällä henkilöstön määrää ja korjaamalla henkilöstön ja lasten määrän välistä epäsuhtaa siten, että ryhmien kokoja pienennetään ja hoitosuhteiden jatkuvuus turvataan nykyistä paremmin. Komitea suositteli myös, että vanhempia, joiden lapset eivät ole varhaiskasvatuksen piirissä, kannustetaan ilmoittamaan lapsensa varhaiskasvatukseen.

VARHAISKASVATUKSEN TAVOITTEIDEN YHTEYS PERUS- JA IHMISOIKEUSIIN

Varhaiskasvatus on keskeinen pienten lasten hyvinvointia, kehitystä ja oppimista edistävä palvelu ja lapsille tärkeä kasvu- ja kehitysympäristö. Varhaiskasvatuksella on huomattava merkitys lasten perus- ja ihmisoikeuksien toteuttamisessa.

Lasten oikeuksia ei voida toteuttaa vain YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen, muiden ihmisoikeussopimusten ja perusoikeuksien säännösten perusteella, vaan perus- ja ihmisoikeusveloitteiden toteuttamiseksi

tarvitaan kansallista lainsäädäntöä ja muita viranomaisnormeja. Varhaiskasvatuksen osalta näistä tärkeimmät ovat varhaiskasvatuslaki (540/2018), valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018) ja Opetushallituksen vahvistamat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2018.

Varhaiskasvatustalain 3 §:ssä määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteet. Kaikki varhaiskasvatuksen tavoitteenkonaisuudet liittyvät perus- ja ihmisoikeuksiin. Tarkastelen seuraavaksi varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita perus- ja ihmisoikeuksien toteuttamisen näkökulmasta.

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen tavoitteet. Koonnut Esa Iivonen 2020.

VARHAISKASVATUKSEN TAVOITTEET (VARHAISKASVATUSLAIN 3 §)	
1	edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
2	tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;
3	toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
4	varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatustympäristö;
5	turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
6	antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;
7	tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;
8	kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;
9	varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;
10	toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä.

Varhaiskasvatuksen ensimmäinen tavoite lapsen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä liittyy lapsen oikeuteen kehitykseen (LOS 6.2 art.) ja laajasti lapsen hyvinvointia turvaaviin oikeuksiin, kuten lapsen oikeuteen parhaaseen mahdolliseen terveydentilaan (LOS 24 art.). Käytännössä kaikki lapsen perus- ja ihmisoikeudet liittyvät tavoitteen toteutumiseen. Kehittymisessä ei ole kyse vain lapsen kehityksen varmistamisesta kohti aikuisuutta vaan myös parhaiden mahdollisten olosuhteiden järjestämisestä lapsen nykyistä elämää varten.

Varhaiskasvatus perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Näkemykseen vaikuttavat kasvatustieteellinen, mutta myös monitieteellinen ja laaja-alainen tieto ja tutkimus sekä pedagogisten menetelmien hallinta. Tavoitteiden toteutuminen edellyttää toiminnan suunnittelua kunnan, toimintayksikön, ryhmän ja yksittäisen lapsen tasoilla. Tärkeinä välineinä ovat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat.

Toinen tavoite lapsen oppimisen tukemisesta ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämisestä liittyy sivistyksellisiin oikeuksiin, oikeuteen saada opetusta ja koulutusta. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite liittyy myös syrjinnän kieltoon ja yhdenvertaisuuteen. Varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista ja kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Lapsen kehittymisen kannalta tärkeää on, että varhaiskasvatus muodostaa toimivan kokonaisuuden ja jatkumon kotikasvatukseen, esiopetukseen ja perusopetukseen kanssa.

LOS:n 28 artiklassa turvataan lapsen oikeus opetukseen. Lapsen oikeudesta opetukseen ei ole kyse vain koulutuksen saatavuudesta vaan myös sen sisällöstä, jota käsittelee 29 artikla koulutuksen päämääristä. Varhaiskasvatus tukee lapsen oppimista ja kouluvalmiuksia, joten sillä on tärkeä tehtävä koulutuksellisten oikeuksien edistämisessä. Varhaiskasvatuksen sisällössä ja sitä koskevissa normeissa, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, on otettava huomioon lapsen oikeuksien sopimuksen 29 artiklassa määritellyt lapsen koulutuksen päämäärät. Oikeus opetukseen liittyy läheisesti lapsen oikeuteen mahdollisimman täysimääräiseen kehittymiseen (6 artiklan 2 kohta). Koulutuksen yhteys kehittymiseen on ilmaistu sopimuksen 29 artiklan 1 kohdassa: "... lapsen koulutuksen tulee pyrkiä: lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen".

Kolmas tavoite liittyy leikkiin, vapaa-aikaan, virkistystoimintaan ja taiteisiin ja kulttuuriin liittyviin perus- ja ihmisoikeuksiin. Leikki, liikunta, taiteet ja kulttuuri liittyvät sivistyksellisiin oikeuksiin. Perustuslaissa turvataan jokaiselle mahdollisuus kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. LOS:n 31 artiklan 1 kappaleen mukaan "sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin." 31 artiklan 2 kappaleen mukaan "sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin". Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli 31 artiklassa turvattujen oikeuksien toteuttamisessa.

Lapsen oikeuksien komitea korostaa, että 31 artikla on ymmärrettävä kokonaisvaltaisesti sekä sisältönsä puolesta että suhteessa koko sopimukseen. Kyseisessä artiklassa turvattujen oikeuksien toteutumisella on keskeinen merkitys lapsuudelle, lapsen oikeudelle parhaaseen mahdolliseen kehitykseen, selviytymiskyvyn edistämiseksi ja muiden lapsen oikeuksien toteutumiselle. Leikki ja virkistystoiminta edistävät luovuuden, mielikuvituksen, itseluottamuksen sekä fyysisten, sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten vahvuuksien ja taitojen kehittymistä. Luovalla leikillä ja tutkivalla oppimisella on huomattava merkitys lapsen hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle (Lapsen oikeuksien komitean yleiskommentti nro 17).



Neljäs tavoite liittyy lapsen oikeuteen turvalliseen ja suotuisaan kasvuympäristöön. LOS:n 3 artiklan 3 kappaleen mukaan lasten huolenpidosta vastaavien palveluiden on noudatettava toimivaltaisten viranomaisten antamia määräyksiä, jotka koskevat erityisesti turvallisuutta, terveyttä, henkilökunnan määrää ja soveltuvuutta sekä henkilökunnan riittävää valvontaa. Tavoite liittyy myös lapsen oikeuteen kehittymiseen (LOS 6.2 art.) ja sitä kautta laajasti lapsen oikeuksiin. Myös lapsen oikeus suojeluun kaikenlaiselta väkivallalta (LOS 19 art.) liittyy lapsen turvalliseen varhaiskasvatusympäristöön. Lasta on suojeltava myös toisten lasten väkivallalta, kiusaaminen mukaan lukien. Myös lapsen oikeus parhaaseen mahdolliseen terveydentilaan (LOS 24 art.) on tavoitteen kannalta keskeinen oikeus.

Viides tavoite lasta kunnioittavasta toimintatavasta ja pysyvistä vuorovaikutussuhteista liittyy myös lapsen suotuisan kehityksen turvaamiseen (LOS 6.2 art.) ja myös henkilökunnan riittävään määrään ja laatuun (LOS 3.3 art.). Se liittyy lapsen koulutuksen tavoitteeseen lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täydestä kehittämisestä (LOS 29 art.), sillä vaihtuvat vuorovaikutussuhteet eivät tue tavoitteen toteutumista.

Kuudes tavoite yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisestä ja kielellisistä, kulttuurisista ja katso-muksellisista oikeuksista liittyy syrjinnän kieltöön, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. LOS:n 2 artiklassa edellytetään lapsen oikeuksien takaamista kaikille lapsille ilman minkäänlaista lapsen tai hänen vanhempiensa rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua. Syrjimättömyysperiaate sisältyy myös muihin ihmisoikeussopimuksiin sekä perusoikeuksiin (PL 6.1 § (yhdenvertaisuus lain edessä), 6.2 § (syrjinnän kieltö), 6.3 § (lasten kohtelemisen tasa-arvoisesti yksilöinä), 6.4 § (sukupuolten tasa-arvon edistäminen).

Ajatusten-, omantunnon- ja uskonnonvapaus turvataan LOS:n 14 artiklassa, kuten myös monissa muissa ihmisoikeussopimuksissa ja perustuslain 11 §:ssä. Vähemmistöön tai alkuperäiskansaansa kuuluvien lapsen oikeutta omaan kulttuuriin, uskontoon ja kieleen turvataan LOS:n (30 art.) lisäksi useissa muissa ihmisoikeus-

sopimuksessa, kuten Euroopan neuvoston vähemmistöpuiteyleissopimuksessa ja kieliperuskirjassa. Perustuslaissa kielelliset ja kulttuuriset oikeudet turvataan 17 §:ssä.

Seitsemäs tavoite lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tuen järjestämisestä liittyy laajasti sosiaalisiin ja sivistyksellisiin perus- ja ihmisoikeuksiin sekä syrjimättömyyteen ja yhdenvertaisuuteen. Koulutuksen tavoite lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täydestä kehittämisestä (LOS 29 art.) on tärkeä, kuten myös kaikki vammaisten lasten erityiseen asemaan liittyvät oikeudet (LOS 23 art.) ja YK:n vammaisyleissopimuksessa turvatut oikeudet.

Kahdeksas tavoite lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä sekä eettisesti ja kestävästi vastuulliseen toimintaan ohjaamisesta liittyy lapsen oikeuteen kehittymiseen (LOS 6.2 art.) ja koulutuksen tavoitteisiin (LOS 29 art.). Koulutuksen päämääriä koskevassa LOS:n 29 artiklassa edellytetään muun muassa, että koulutus valmistaa lasta vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyuden hengessä sekä edistää kunnioitusta elinympäristöä kohtaan. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa toimintakykyä ja hyvinvointia, ja niillä on tärkeä merkitys monien oikeuksien toteutumisen kannalta. Tavoitteella on myös liityntä perustuslain 20 §:ään, jossa korostetaan kaikille kuuluvaa vastuuta luonnosta ja sen monimuotoisuudesta, ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä.

Yhdeksäs tavoite liittyy lapsen oikeuteen osallistua ja tulla kuulluksi. LOS:n 12 artikla takaa jokaiselle lapselle, joka kykenee muodostamaan näkemyksensä, oikeuden ilmaista ne vapaasti kaikissa häntä koskevissa asioissa ja oikeuden saada oman näkemyksensä huomioon otetuksi. Lapsen näkemykset häntä koskevissa asioissa on selvitettävä ja otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Perustuslain 6 §:n 3 momentin mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Säännöksellä halutaan korostaa, että lapsia tulee kohdella sekä aikuisväestöön nähden tasa-arvoisina, yhtäläiset perusoikeudet omaavina ihmisinä että keskenään yhdenvertaisesti. Jokaista lasta tulee kohdella yksilönä.

Lapsen oikeuksien komitea pitää osallistumista prosessina, johon kuuluu lasten ja aikuisten välistä, vastavuoroiseen kunnioitukseen perustuvaa tiedon jakamista ja vuoropuhelua (Lapsen oikeuksien komitean yleiskommentti nro 12). Lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, josta syystä on tärkeää varmistaa, että kaikille lapsille tarjotaan mahdollisuus esittää näkemyksensä ilman minkäänlaista syrjintää. Esimerkiksi lapset, jotka vammansa vuoksi kommunikoivat muutoin kuin puheella, saattavat tarvita enemmän tukea näkemystensä ilmaisemiseen. Lapsella on oikeus saada iän ja kehitystason mukaista ohjausta ja neuvontaa, joka auttaa häntä tuomaan esiin ajatuksensa. Aikuisten tehtävänä on kannustaa lasta näkemystensä ilmaisemiseen.

Kymmenes tavoite liittyy perheen ja vanhempien tukemiseen lapsen kasvatuksessa. Varhaiskasvatus on tärkeä osa pienten lasten vanhempien ja perheiden tukea. Varhaiskasvatus tukee vanhempia heidän kasvatustehtävässään.

Valtion tulee antaa vanhemmille ja muille lapsen huoltajille apua heidän hoitaessaan kasvatustehtäväänsä (LOS:n 18.2 art.). Valtion tulee myös ryhtyä kaikkiin asianmukaisiin toimiin taatakseen, että työssäkäyvien vanhempien lapsilla on oikeus hyödyntää lastenhoitopalveluita (LOS 18.3 art.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että varhaiskasvatus rajautuisi vain työssä käyvien vanhempien lapsiin, sillä varhaiskasvatuksella on monia muitakin tehtäviä kuin työn ja perheen yhteensovittaminen ja sillä toteutetaan monia muitakin oikeuksia kuin työssä käyvien vanhempien tukemista. Vanhempien ja perheen tukemista edellytetään myös muissa ihmis-oikeussopimuksissa ja perustuslain 19 §:n 3 momentissa.

OIKEUKSIEN TOTEUTUMINEN EDELLYTTÄÄ AKTIIVISTA TOIMEENPANOA

Suomessa on hyvä varhaiskasvatusjärjestelmä ja tuore varhaiskasvatusta sääntelevä lainsäädäntö. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei meillä olisi varhaiskasvatuksessa kehittämisen tarvetta. On syytä korostaa, että hyväkään lainsäädäntö ei toteudu itsestään. Lainsäädäntö ja siinä turvatut oikeudet vaativat aina toimeenpanoa. Palveluita koskevan lainsäädännön toimeenpanossa korostuu tarve riittäville voimavaroille, erityisesti henkilöstövoimavaroille.

Varhaiskasvatuslaissa edellytetään, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja ja lastenhoitajia, jotta varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. Laissa edellytetään myös, että kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Tukea tarvitsevien lasten oikeuksien toteutumisessa on kuitenkin puutteita ja kuntakohtaisia eroja. Jotta lapset saavat tarvitsemansa tuen, on lakiin sisällytettävä selkeät säännökset tuen antamisesta varhaiskasvatuksessa. On hyvä, että pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmaan sisältyy kolmiportaisen tuen mallin kehittäminen varhaiskasvatukseen.

Koronakriisillä on ollut huomattavat vaikutukset lasten ja perheiden hyvinvointiin ja oikeuksien toteutumiseen. Lasten oikeudet ja erityinen asema jäävät kuitenkin poikkeusoloissa ja niiden jälkeisissä toimissa helposti sivurooliin. Tämä koskee erityisesti pieniä lapsia. Monet koronakriisin hyvinvointivaikutuksista tulevat esille pidemmällä aikavälillä. Koronakriisi on lisännyt lasten tuen tarpeita, mikä tulee ottaa huomioon myös varhaiskasvatuksen piirissä. Varhaiskasvatuksen sosionomeilla on erityisen suuri merkitys sosiaalisen tuen antamisessa. Lisäksi varhaiskasvatuksessa on vahvistettava sosiaali- ja terveydenhuollon tukea, kuten yhteistyötä neuvolan, perheneuvolan ja lastensuojelun kanssa. Muutoinkin moniammatillisen yhteistyön varmistamiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota, jotta kaikkien lasten oikeuksien toteutuminen voidaan turvata.

Suomessa varhaiskasvatuksen osallistumisaste on muita Pohjoismaita alempi. Varhaiskasvatuksen osallistumisasteeseen vaikuttavat monet eri tekijät. Vanhempien käsitys varhaiskasvatuksen laadusta on yksi tekijä. Tähän taas vaikuttaa muun muassa riittävä, koulutettu ja pysyvä henkilöstö. On varmistettava riittävät koulutusmäärät varhaiskasvatuksen eri tehtäviin. On myös tunnistettava, että varhaiskasvatuksen työoloilla ja työsuhteen ehdoilla vaikutetaan henkilöstön saatavuuteen ja pysyvyyteen alalla ja siten myös varhaiskasvatuksen laatuun.

Suomessa syntyvyys on laskenut huomattavasti viimeisen vuosikymmenen aikana. Voisimmeko ajatella, että investoisimme aiempaa enemmän lapsiin ja heidän kasvuympäristöihinsä, kuten varhaiskasvatukseen? Ennen kaikkea näin tukisimme lasten hyvinvoinnin ja oikeuksien parempaa toteutumista. Samalla edistäisimme mahdollisuuksia perheen perustamiseen ja lasten saamiseen.

Lähteet

Hakalehto, S. 2018. Lapsioikeuden perusteet. Helsinki: Alma Talent.

Hakalehto-Wainio, S. & Nieminen, L. (toim.) 2013. Lapsioikeus murroksessa. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Hallberg, P., Karapuu, H., Ojanen, T., -Scheinin, M., Tuori, K., Viljanen, V.-P. 2011. Perusoikeudet. Helsinki: WSOYpro

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

Koivurova, T. & Pirjatanniemi, E. (toim.) 2014. Ihmisoikeuksien käsikirja. Helsinki: Tietosanomaa.

Iivonen, E. & Pollari, K. 2020. Kansallisen lapsistrategian oikeudellinen perusta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:20. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162242>

Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa: lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta. 2020. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:21. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162318>

YK:n lapsen oikeuksien komitean Suomea koskevat

päätelmät 2011. <https://um.fi/documents/35732/0/>

[Loppup%C3%A4%C3%A4telm%C3%A4t+Suomen+4.+m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4aikaisraportista.pdf/7be0e725-2958-4ea7c-bc8f-e52b50042ec4?t=1573810664212](https://um.fi/documents/35732/0/Loppup%C3%A4%C3%A4telm%C3%A4t+Suomen+4.+m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4aikaisraportista.pdf/7be0e725-2958-4ea7c-bc8f-e52b50042ec4?t=1573810664212)

YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommentit nro 1 (2001) Koulutuksen tavoitteet, nro 5 (2003) Lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleiset täytäntöönpanotoimenpiteet, nro 7 (2005) Lapsen oikeuksien täytäntöönpano varhaislapsuudessa, nro 12 (2009) Lapsen oikeus tulla kuulluksi, nro 14 (2013) lapsen oikeudesta saada etunsa otetuksi ensisijaisesti huomioon ja nro 17 (2013) lapsen oikeudesta lepoon, vapaa-aikaan, leikkiin, virkistystoimintaan, kulttuurielämään ja taiteisiin. <https://lapsiasia.fi/yleiskommentit>

2 Varhaiskasvatuksen sosionomi – osallistavan työn ja verkostotyön asiantuntija

Helminen, Jari

VARHAISKASVATUKSEN SOSIONOMIN ASEMA VARHAISKASVATUKSESSA

Suomessa varhaiskasvatus ja päivähoito kehittyivät pitkään sosiaalitoimen hallinnoimina. Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi sekä päivähoitoon että esiopetuksen osalta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Näin ollen koko toimiala määrittyi osaksi koulutusjärjestelmää ja opetustoimea. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017.) Sosionomitutkinto (AMK) on kuitenkin sosiaali- ja terveysalan, ei esimerkiksi humanistisen ja kasvatustieteiden, ammattikorkeakoulututkinto. Varhaiskasvatuksen kiinnittäminen osaksi koulutusjärjestelmää ja opetustoimea on edellyttänyt sosionomitutkinnon (AMK) osaamistavoitteiden uudelleen tarkastelua.

Varhaiskasvatuslaki uudistui vuonna 2018. Varhaiskasvatuslain käyttöönoton vanavedessä ammattinimikkeet muuttuvat. Varhaiskasvatuksen opettajia valmistuu yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksista ja varhaiskasvatuksen sosionomeja ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksista. Sosionomitutkinnon (AMK) suorittavat eivät siis valmistu lastentarhanopettajiksi / varhaiskasvatuksen opettajiksi. Muutos koskee syyskuussa 2019 ja sen jälkeen opintonsa aloittaneita sosionomiopiskelijoita (AMK). (L 540/2018, 27§, 75§.)

Varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyys edellyttää varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan vähintään 60 opintopisteen laajuisten opintojen suorittamista, joko osana sosionomitutkintoa (AMK) tai täydentämällä suoritettu tutkinto edellä mainituilla opinnoilla (L 540/2018, 27§.) Varhaiskasvatuslain voimaan tulo vuonna 2018 jätti kuitenkin epäselväksi, mikä on varhaiskasvatuksen sosionomin asema ja tehtäväkuva varhaiskasvatuksessa.

VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖN OSAAMISEN MÄÄRITTELYN LÄHTÖKOHTIA

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusten, pätevyyksien, tehtävien ja alan uudistusten kartoittamiseen keskittyneessä SEEPRO-R-projektissa tehtiin verkkosivusto, jolla kuvataan 30 maan varhaiskasvatusjärjestelmä (Oberhuemer & Schreyer 2017). Kansainvälisissä selvityksissä varhaiskasvatuksen henkilöstöä kuvataan tavallisesti käsitteiden ydinhenkilöstö (core practitioners) ja avustava ydinhenkilöstö (assisting core practitioners) avulla. Onnismaan (2017) laatimassa Suomen SEEPRO-R-projektin maaraportissa ydinhenkilöstöksi on nimetty lastentarhanopettajat. Aiemman lainsäädännön mukaan lastentarhanopettajan pätevyuden sai sekä yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen että ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen perusteella. (Onnismaa 2017.) Sosionomitutkinnon (AMK) suorittaneet voidaan näin ollen sisällyttää aikaisempaan tapaan varhaiskasvatuksen ydinhenkilöstöön.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta ja tae. Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere ja Peeters (2011) kuvaavat raportissaan varhaiskasvatuksen ydinhenkilöstön osaamista. Raportissa varhaiskasvatuksen osaamista jäsenetään arvojen, tietojen ja työkäytäntöjen avulla. Niistä muodostuu selkeä tiedon, tekemisen ja ammatillisen olemisen kokonaisuus. Ydinhenkilöstön, johon varhaiskasvatuksen sosionomi kuuluu, tehtävät sijoittuvat raportin perusteella kasvatuksen ja opetuksen osaamisalueelle. (Urban ym. 2011.)

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) toteavat, että varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen on historiallisesti ja kulttuurisesti määriteltyä. Varhaiskasvatuksen osaamiseen vaikuttavat kansallinen lainsäädäntö ja muu kansallinen ohjaus. Varhaiskasvatuksen osaamisen määrittelyyn heijastuvat myös alan kehittämiss Hankkeet ja viimeisin tutkimustieto. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017; myös Karila 2021.)

Tätä artikkelia laadittaessa kattavin käytössä olevista varhaiskasvatuksen koulutusten kuvauksista on Karilan ja kumppaneiden raportti Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista vuodelta 2013. Raportin tekijät korostavat, että varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen koulutukset toteutuvat kiinteässä sidoksessa yhteiskunnan ja kulttuurin, erityisesti lapsuuden ja kasvatuksen, muutoksiin, jotka tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen koulutuksissa ja ammatillisen osaamisen rakentamisessa. (Karila ym. 2013; myös Karila 2021.)

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Lakiin on kirjattu myös varhaiskasvatuksen tavoitteet. (L 540/2018, 2§, 3§.) Lain kirjaukset ovat olennaisia lähtökohtia varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen määrittelylle. Varhaiskasvatuslain kirjaukset ja uusin varhaiskasvatuksen tutkimustieto ja esimerkiksi vuosille 2019–2020 asetetun Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissfoorumin (OKM 2019) kannanotot on otettava huomioon varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen määrittelyssä.

VARHAISKASVATUKSEN SOSIONOMIN OSAAMINEN

Hallituksen esityksessä eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräiksi siihen liitettäviksi laeiksi todetaan varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvasta seuraava: "Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvassa näkyisi etenkin sosionomin koulutuksen tuottama osaaminen moniammatillisen yhteistyön rakenteiden toteuttamisessa, perheiden palveluohjauksessa sekä perheiden kasvatusyhteistyön ja yhteisöllisyyden vahvis-



tamisessa” (HE 40/2018 vp, 101). Hallituksen esityksessä olevaa kirjausta on pidetty liian avoimena, jotta sen perusteella olisi mahdollista määritellä varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja / tai tehtäväkuva. Se on aiheuttanut hämmennystä varhaiskasvatuksessa työskentelevien, erityisesti sosionomitutkinnon (AMK) suorittaneiden ja sosionomiksi (AMK) opiskelevien keskuudessa. (Esim. Jaakkola 2018, 14–16; Kettunen 2018, 12.)

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene julkaisi vuonna 2017 raportin Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren – Ammattikorkeakoulu sosiaalialan muutoksen edistäjänä. Raportissa korostetaan, että sosionomikoulutuksen (AMK) tietoperusta muodostuu yhteiskunta- ja kasvatustieteistä. Julkaisun mukaan sosionomit edistävät varhaiskasvatuksessa niin lasten kasvua ja kehitystä kuin perheiden hyvinvointia. (Arene 2017, 5, 14.)

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene järjesti 14.1.2019 eri tahojen yhteiskokouksen, jossa pohjustettiin varhaiskasvatuksen sosionomin ammatillisen osaamisen määrittelyä. Kokouksessa perustettiin myös työryhmä jatkamaan aloitettua osaamisen jäsentämistä. Työryhmässä oli Kuntaliiton, Kuntatyönantajien, Hyvinvointiala HALI ry:n, Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry:n sekä ammattikorkeakoulujen ja Suomen opiskelijakuntien liitto SAMOK ry:n edustus. (Ahonen ym. 2019.)

Työryhmä laati esityksen varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta, ja ammattikorkeakoulu hyväksyivät sen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan verkostopäivillä 4–5.4.2019. Esitys varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta pohjaa sosionomitutkinnon (AMK) kuuteen osaamisalueeseen: eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatio-osaaminen sekä työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyysosaaminen (Ahonen ym. 2019). Myös Arenen toimesta aikaisemmin laadittu kuvaus sosionomin (AMK) osaamisesta varhaiskasvatuksessa perustui vastaaviin osaamisalueisiin (Arene 2017, 16).

Työryhmän esitys varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisesta painottaa sitä, että päiväkodissa varhaiskasvatuksen sosionomi työskentelee lapsiryhmässä. Esityksen mukaan hän on jäsen päiväkodin mo-

niammatillisessa työtiimissä ja osaa suunnitella, toteuttaa, dokumentoida sekä arvioida varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa yhteistyössä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön kanssa. Varhaiskasvatuksen sosionomi osaa tunnistaa ja arvioida lasten ja perheiden hyvinvoinnin vahvuuksia ja riskitekijöitä sekä lujittaa lapsen ja perheen hyvinvointia oikein kohdennetuilla palveluilla ja tuella. Hän osaa käyttää perhetyön ja lastensuojelun osaamistaan varhaiskasvatuksessa. (Ahonen ym. 2019.) Työryhmän esityksestä ilmenee osaaminen, jota varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävässä tarvitaan, kun hän työskentelee sekä lapsen ja lapsiryhmän että perheen ja perheiden kanssa varhaiskasvatuksessa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö perusti Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin ja käynnisti sen toiminnan keväällä 2019 (OKM 2019). Foorumin yhteyteen koottiin keväällä 2020 osaamisprofiilijaosto, jonka tehtävänä oli laatia kuvaus varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, sosionomin, opettajan ja erityisopettajan sekä päiväkodin johtajan yhteisestä osaamisesta ja eriytyvistä osaamisista (Karila 2021). Osaamisprofiilijaoksen työskentelyyn osallistui samoja tahoja kuin ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen myötävaikutuksesta rakentuneeseen työryhmään vuonna 2019. Osaamisprofiilijaosto oli kuitenkin laajapohjaisempi, koska sen tehtävänä oli kuvata varhaiskasvatuksen keskeisten ammattien osaamisprofiilit, ei vain varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisprofiili.

Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien yhteistä osaamista kuvataan osaamisprofiilijaoksen esityksessä viidellä ulottuvuudella: eettinen osaaminen, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatuksen osaaminen, yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien osaamisen laajuus ja syvyys vaihtelee kuitenkin yhteisen osaamisen alueella, koska ammattiryhmien koulutukset ovat kestoaltaan ja tasoltaan erilaisia. Eriytyntä osaamista kuvataan kolmella ulottuvuudella: varhaiskasvatuksen osaaminen, verkosto-osaaminen ja johtamisosaaminen. (Karila 2021.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelevien yhteiseen osaamiseen kuuluva eettinen osaaminen sisältää lapsen oikeuksiin ja lapsen edun toteutumiseen sekä varhaiskasvatuksen arvoperustaan ja ammattieettisiin periaatteisiin perustuvan osaamisen. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvään osaamiseen kuuluvat varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja muut ohjeistukset sekä lapsuuden ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tunnistaminen. Varhaiskasvatuksen osaaminen käsittää lapsen kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisen osaamisen. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen kattaa yhteistyön sekä lapsen huoltajien että muiden ammattilaisten kanssa niin moniammatillisissa tiimeissä kuin verkostoissa. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen kohdentuu sekä varhaiskasvatuksen laadun että ammatillisen toiminnan ja ammatillisuuden kehittämiseen. (Karila 2021.)

Suomessa varhaiskasvatuksella on ollut sekä kasvatuksellisia että yhteiskunnallisia päämääriä. Näin ollen sosiaalipedagoginen lähestymistapa on soveltunut varhaiskasvatukseen toteutukseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyys muodostuikin perehtymisestä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan (L 540/2018, 27§). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin osaamisprofiilijaoksen esityksessä varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyntä osaamista kuvataan soveltaen sosiaalipedagogista lähestymistapaa eritoten, kun määritellään varhaiskasvatuksen sosionomin varhaiskasvatuksen osaamista.

Varhaiskasvatuksen ammatti- ja tehtävärakenteessa varhaiskasvatuksen sosionomi on uusi tulokas (L 540/2018, 27§). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin osaamisprofiilijaostolle varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen kuvaaminen osoittautuikin vaikeaksi tehtäväksi. Osaamisen määrittely edellytti kompromissien rakentamista keskenään jännitteisistä ja ristiriitaisista näkemyksistä. (Karila 2021.)

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin osaamisprofiilijaoston laatimassa esityksessä varhaiskasvatuksen sosionomin varhaiskasvatuksen osaaminen käsittää lasten ja perheiden hyvinvointiin ja

voimavaroihin vaikuttavien tekijöiden sekä palveluiden ja tuen tarpeiden tunnistamisen. Hän käyttää osallistavia ja yhteisöllisiä pedagogisia menetelmiä sekä lapsiryhmän ohjauksessa että perheiden parissa tehtävässä työssä. Hänen työskentelynsä perustuu uusimpaan tutkittuun tietoon ja tutkittuihin menetelmiin. Varhaiskasvatuksen sosionomi lujittaa lapsen kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Hän tukee lapsen aktiivista toimijuutta varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen sosionomi ottaa huomioon kulttuurisen moninaisuuden työskennellessään lasten ja perheiden kanssa. Hän edistää sekä lasten että perheiden vertaistoiminnan ja omaehtoisen yhteisöllisyyden rakentamista. (Karila 2021.) Muun muassa lapsen ja perheen hyvinvoinnin edistäminen ja lapsiryhmän ohjaus on sosionomin varhaiskasvatuksen osaamisen vahvuusalueita (Arene 2017, 5, 8, 14).

Varhaiskasvatuksen sosionomilla on monialaisen yhteistyön ja verkostoissa toimimisen vankka osaaminen, mikä ilmenee varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien osaamisprofiilijaoston esityksestä. Hän tuntee sosiaali- ja terveyspalvelut. Hän osaa vastata esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmässä perhetyön ja ehkäisevän lastensuojelutyön suunnittelusta ja toteutuksesta sekä niiden arvioinnista ja kehittämisestä. Varhaiskasvatuksen sosionomi osaa tukea ja ohjata myös lapsiryhmän muuta henkilöstöä monialaisessa yhteistyössä. Lisäksi hän tiedottaa ja viestittää omasta ja työryhmänsä toiminnasta. (Karila 2021.) Varhaiskasvatuksessa työskentelevien sosionomien (AMK) verkostotyön osaamista onkin pidetty hyvänä myös aikaisemmin tehdyissä selvityksissä (esim. Onnismaa ym. 2017b). Koska varhaiskasvatuksen sosionomit eivät ole päteviä päiväkodin johtajan tehtävään (L 540/2018, 31§), Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumien osaamisjaosto ei käsitellyt johtamisosaamista määrittellessään varhaiskasvatuksen sosionomin eriytyvää osaamista.

VARHAISKASVATUKSEN SOSIONOMIN OSAAMISEN TUTKIMUSTARPEET

Onnismaan, Kallialan ja Tahkokallion (2017a) mukaan sosiaali- ja terveysalan koulutettujen määrä varhaiskasvatuksen tehtävissä lisääntyi erityisesti 1990-luvulla, kun sosiaalialan oppilaitosverkostoa laajennettiin ja ammattikorkeakoulujen tutkintomäärät kasvoivat. Sosionomikoulutukselle (AMK) raivattiin tutkijoiden näemyksen mukaan tilaa muokkaamalla varhaiskasvatuksen tehtävää perhetyön suuntaan. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017a.)

Onnismaa ja kumppanit (2017b) toteavat tutkimuksessaan, että sosionomitutkinnon (AMK) suorittaneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat ammatin induktiovaiheessa (3–5 työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen) varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisensa suhteellisen vahvaksi ja luottavat omaan osaamiseensa. Erityisen vahvaksi sosionomin (AMK) osaamisalueeksi havaittiin yhteistyö päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa. (Onnismaa ym. 2017b.)

Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisessa painotus on osallistavien ja yhteisöllisten lapsi- ja perhetyön sekä verkostotyön menetelmissä. Varhaiskasvatuksen toteutukseen vaikuttavat yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset, joten varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja tehtävä edellyttää jatkuvaa tutkimusta. On tutkittava koulutuksen roolia varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen rakentamisessa sekä sosionomikoulutuksen (AMK) aikana että koulutuksesta valmistuneen siirryttyä varhaiskasvatuksen tehtäviin. Tavoite on, että korkeakoulut ja varhaiskasvatus tekevät tiivistä yhteistyötä. Näin ollen on tutkittava koulutuksen ja työelämän yhteistyötä siten, että se edistää ammattikorkeakoulujen varhaiskasvatuksen koulutuksen ja varhaiskasvatuksen sosionomin osaamisen ja työn kehittämistä tulevaisuusorientoituneesti.

Lähteet

- Ahonen, A., Helminen, J., Huhtala, K., Hynönen, I., Katajisto, M., Koivisto, M., Lahtinen, J., Nevanen, S., Setälä, A., Sutton, K & Wessman, C. 2019.** Sosionomi (AMK) varhaiskasvatuksessa – varhaiskasvatuksen sosionomin ammatillinen osaaminen. Saatavilla 9.11.2020 https://dialogi.diak.fi/wp-content/uploads/sites/8/2019/05/Varhaiskasvatuksen_sosionomi_15032019_LOPPUESITYS.pdf
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. 2017.** Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren, Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä 2017. Helsinki: Arene. Saatavilla 9.11.2020 http://www.aren.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf?_t=1526901428
- HE 40/2018 vp.** Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja eräksi siihen liitettäväksi laeiksi. Saatavilla https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_40+2018.pdf
- Jaakkola, H. 2018.** Varhaiskasvatuksen ehdotettu henkilöstömalli ei toimi. Kasvu, 1.2018, 14–16. Saatavilla 9.11.2020 <https://talentia.e-julkaisu.com/2018/kasvu1/#page=3>
- Karila, K. 2021.** (toim.) Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (julkaistaan Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin loppuseminaarissa 14.1.2021)
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Nylund-Smeds, A. 2013.** Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Saatavilla https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017.** Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Kettunen, I. 2018.** Varhaiskasvatuksen sosionomit aloittavat. Kasvu, 2.2018, 12. Saatavilla 9.11.2020 <https://talentia.e-julkaisu.com/2018/kasvu2/#page=13>
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki.** Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. 2017.** SEEPRO-R Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe. Saatavilla 9.11.2020 <http://www.seeepro.eu/English/Home.htm>
- Onnismaa, E.-L. 2017.** FINLAND. ECEC Workforce Profile. (SEEPRO-R Suomen maaraportti.) Saatavilla 9.11.2020 http://www.seeepro.eu/English/Country_Report_Finland.htm
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017a.** Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Kasvatus & Aika, 11(3), 4–20. Saatavilla 9.11.2020 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720/30156>

Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017b. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206. Saatavilla 9.11.2020 <https://jecer.org/fi/ammatin-induktiovaiheessa-olevien-lastentarhanopettajan-tehtavissa-toimivien-arvioita-tyonkuvastaan-osaamisestaan-ja-tyon-kuormittavuudesta/>

OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Saatavilla 9.11.2020 <https://minedu.fi/en/project?tunnus=OKM005:00/2019>

Urban, M., Vandenbroek, M., Lazzari, A., Peeters, J. & van Laere, K. 2011. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe). London and Ghent University of East London & Universiteit Gent. Saatavilla 9.11.2020 <https://repository.uel.ac.uk/item/8618y>

3 Varhaiskasvatuksen lakiuudistus ja kelpoisuusehtojen muutos vaikuttavat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden uriin

Nevanen, Saila, Lund, Virpi & Väliäho, Paula

Varhaiskasvatuksessa työskentelee opettajina, johtajina, kehittäjinä ja asiantuntijoina sosionomi (ylempi AMK) -koulutuksen suorittaneita henkilöitä. Varhaiskasvatuksen laajan lakiuudistuksen (540/2018) yhteydessä myös henkilöstön kelpoisuusehdot uudistuivat vaikuttaen tulevaisuudessa voimakkaasti heidän uriinsa. Miten vaikutukset näkyvät? Tämä puheenvuoro perustuu YAMK-opiskelijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin sekä yhden kirjoittajan kokemuksiin ammattikorkeakoulun opettajana, varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin jäsenenä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen tekemän selvityksen mukaan valmistuneista sosionomeista 29% työskentelee varhaiskasvatuksen tehtävissä (Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren 2018). Eräs heidän luontevista jatkokouluttautumisväylistään on ollut ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen, joka antaa valmiuksia erityisesti hallinto- ja esimiestehtäviin. Sosionomitauksen varhaiskasvatuksen ammattilaisen ura opettajasta eteenpäin onkin monesti edennyt ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kautta juuri päiväkodin johtajan tehtäviin. Vuodesta 2030 alkaen päiväkodin johtajalta edellytetään kasvatustieteen maisterin tutkintoa. (Kinos 2020, 62.) Koska päiväkodin johtajan työ ei ole mahdollista jatkossa sosionomi (ylempi ammattikorkeakoulu) -tutkinnon suorittaneille, vaikuttaa se todennäköisesti alalle hakeutumiseen tai siellä pysymiseen. On hyvä arvioida ja varmistaa, miten tässä tilanteessa taataan sosionomitutkinnon suorittaneelle toimivat jatkokoulutusväylät ja mahdollisuus edetä uralla.

Ammattikorkeakouluopintoihin hakeudutaan, koska opinnoilta halutaan teorian ja käytännön vuoropuhelua. Ylemmän AMK -opintojen tavoitteena on tietopohjan ja osaamisen laajentaminen vahvasti työelämään kytkeytyen. Esimerkiksi johtamis- ja kehittämisosaamiseen liittyvät opinnot kiinnittyvät omaan työhön:



varhaiskasvatuksessa työskenteleville varhaiskasvatukseen. Heille YAMK-tutkinto tuottaa kyllä ammatillista kehittymistä ja ammattitaidon syventämistä, mutta uudet työtehtävät ja urakehitys eivät voi toteutua varhaiskasvatuksessa nykyisen lakimuutoksen myötä. On sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta tärkeää, että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla sosionomeilla on jatkossakin mahdollisuus koulutusta vastaaviin tehtäviin varhaiskasvatuksessa.

Päiväkodin moniammatillisissa tiimeissä tulee työskentelemään sekä yliopistokoulutuksen suorittaneita varhaiskasvatuksen opettajia, ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja tarpeen mukaan avustavaa henkilökuntaa. Tärkeää on, että eri koulutustaustaiset pystyvät käyttämään omaa osaamistaan yhteistä työtä vahvistaen ja rikastuttaen. Toivottavasti myös sosionomin ylempi ammattikorkeakoulututkinto löytää mielekkään paikan ja jopa kasvattaa vetovoimaansa tässä uudelleen muotoutuvassa varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työkentässä! Onneksi joitain rohkaisevia esimerkkejä urapoluista asiantuntija- ja kehittämistehtäviin on jo olemassa.

Lähteet

Kinos, S. 2020. Sosionomit (ylempi amk) muuttuvilla työmarkkinoilla: tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään, osaaminen ja toimintaympäristön haasteet. Turun yliopiston julkaisu sarja C, osa 492. Saatavilla osoitteessa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149243/AnnalesC492Kinos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 15.9.2020)

Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren. Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n työryhmän selvitys sosiaalialan tilanteesta ja kehityksestä 2017. Saatavilla osoitteessa: http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2017/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf (Luettu 15.9.2020)

Varhaiskasvatustilanne 540/2018. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540> (Luettu 15.9.2020)

4 Osallisuus varhaiskasvatuksessa opiskelijoiden kokemana

Eskelinen, Anne & Holmikari, Johanna

JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 määrittelee osallisuuden yhdeksi keskeiseksi varhaiskasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi toimia osallisuutta edistävien toimintatapojen mukaisesti sekä arvostaen lasten, huoltajien ja henkilökunnan aloitteita ja mielipiteitä. (Opetushallitus 2018.)

Varhaiskasvatustuksen 20 § mukaan lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Myös vanhempien osallisuuteen kiinnitetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa erityistä huomiota. Varhaiskasvatustuksen 20 § määrittelee, että lapsen vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Osallisuus kulkee läpileikkaavana teemana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Osallisuutta käsitellään lakien ja kansainvälisten sopimusten velvoittavuuden näkökulmasta, oppimiskäsityksen määrittelyssä, arvoperustassa, toimintakulttuurin kehittämisen keskeisenä periaatteena, oppimisympäristön suunnittelun ja kehittämisen lähtökohtana, pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä yhteistyön tavoitteissa. Osallisuus perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen ja sen velvoitukseen siitä, että lapsen tulee olla osallinen kaikissa häntä koskeissa asioissa. (Helin, Torvinen & Tarkka 2018.)

Yhteistyötä ja kaikkien osapuolten osallisuutta edistävä toimintakulttuuri mahdollistaa sujuvan arjen ja yhdenvertaisuuden varhaiskasvatuksessa. Lasten, henkilöstön ja huoltajien aloitteiden, näkemysten ja mielipiteiden arvostaminen edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. (Opetushallitus 2018, 29.) Osallisuudella on keskeinen merkitys myös pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Ammattitaito ja herkkyys tunnistaa eri tilanteiden pedagogi-

sia mahdollisuuksia näkyy kykynä tunnistaa lasten aloitteita ja tunnetiloja ja suunnata toimintaa sen mukaisesti. Pedagogisen toiminnan mahdollisuus ei rajoitu vain toimintatuokioihin, sillä lapselle kaikki hetket ovat merkityksellisiä. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 17.)

Osallisuuden lähtökohtana on käsitys lapsesta toimijana. Jokaiselle lapselle osallisuus tarkoittaa erilaisia asioita ja tämän vuoksi osallisuuden edellytyksiä ja mahdollisuuksia tulee osata tarkastella myös yksilöllisesti. Lasten osallisuus kasvaa asteittain lähtien pienten lasten vuorovaikutustilanteista edeten osallisuuden tapojen monipuolistumiseen. Mikäli kasvattajat tiedostavat osallisuuden merkityksen ja rakentavat aktiivisesti osallisuuden kulttuuria, päiväkotitoiminta tarjoaa toimintaympäristönä jatkuvat mahdollisuudet osallisuuden kokemusten kartuttamiseksi. (Turja & Vuorisalo 2018, 55.) Lapsen näkeminen aktiivisena toimijana ja osallisena omaa elämäänsä koskevissa asioissa on uusi ja suuri toimintakulttuurin muutosta edellyttävä asia.

Kangas, Venninen & Ojala (2016) kuvaavat osallisuuden toteutumista mallissa, jossa osallisuus mahdollistuu neljän eri vaiheen kautta. Ensimmäisenä kulmakivenä on luoda olosuhteet ja ilmapiiri lapsen osallisuudelle myönteiseksi. Toisena kulmakivenä on aikuisen ammattitaito kerätä lapsesta eri tavoin tietoa ja päästä sisälle lapsen maailmaan. Kolmas kulmakivi on aikuisen kyky hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle ja neljäntenä kulmakivenä aikuisen taito kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja työssään.

Osallisuuden kulttuurin toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii henkilökunnalta ajattelutavan muutosta, uutta osaamista ja uuden toimintakulttuurin rakentamista. Osallisuuteen perustuva pedagogiikka ja osallisuuden kulttuuri ovat kehityksessä varhaiskasvatuksessa teoreettisen ajattelun tasolta käytännön toiminnan tasolle esimerkiksi lapsen ja kasvattajan valtasuhteiden muutoksena. Tämä näkyy lapsen mahdollisuutena vaikuttaa päätöksiin sekä tätä kautta laajemmin omaan elämäänsä. (Turja 2017.)

Varhaiskasvatuskoulutuksen tulisi tarjota osaamista osallisuuden kulttuurin ja pedagogiikan ymmärtämiseen ja käytännön pedagogisen toiminnan toteuttamiseen. Sosionomikoulutuksessa osallisuus kulkee pitkälti läpileikkaavana teemana opinnoissa. Se sisältyy vahvasti myös osaksi varhaiskasvatuksen opintoja, joiden kautta sosionomiopiskelijan on mahdollista saada itselleen kelpoisuus toimia varhaiskasvatuksen parissa.

Ajatus tämän artikkelin kirjoittamiseen lähti kiinnostuksestamme selvittää sosionomiopiskelijoiden (AMK) osaamista, kokemuksia ja näkemyksiä osallisuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Artikkelissa tarkastellaan, miten opiskelijat kokevat osallisuuden toteutuvan varhaiskasvatuksen arjessa ja miten he näkevät oman roolinsa tulevaisuudessa osallisuuden edistäjinä varhaiskasvatuksessa sekä minkälaisen merkityksen opiskelijat kokevat koulutuksella olleen oman osaamisensa kehittymiselle.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TAUSTATIEDOT

Tämän artikkelin aineisto kerättiin teemahaastattelulla 14 sosionomiopiskelijaa (AMK), jotka olivat kevään 2019 aikana suorittamassa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuteen tähtääviä opintoja. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus on ollut mahdollista saavuttaa ammattikorkeakouluissa ennen 1.9.2019 opintonsa aloittaneilla sosionomitutkinto-opiskelijoilla. Kelpoisuuteen vaaditaan 60 opintopisteen opinnot, jotka muodostuvat kolmesta 10 opintopisteen varhaiskasvatuksen opintojaksosta, 15 op varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön suuntautuvasta harjoittelusta ja 15 op varhaiskasvatukseen suuntautuvasta oppinnäytetyöstä.

Haastattelut toteutettiin Tutkimus- ja kehittämismenetelmät -opintojakson opiskelijoiden harjoitustyönä. Lähtökohtana teemahaastattelun laatimisessa oli varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatustilanne ja tarkastelun kohteena osallisuuden kysymykset varhaiskasvatuksessa. Artikkelin kirjoittajat

osallistuivat lopullisen teemahaastattelurungon muotoiluun opiskelijoiden ja opintojakson vastuulehtorin kanssa. Haastatteluun osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja haastateltavilta sekä haastattelujen tekijöiltä pyydettiin kirjallinen lupa aineiston käyttöön artikkelin kirjoittamista varten. Artikkelin kirjoittamiselle haettiin Laurea-ammattikorkeakoulun tutkimuslupa.

Haastateltavat opiskelijat olivat hyvin eri vaiheissa opintojaan. Haastateltavista yhdeksän oli toisen vuoden opiskelijoita, neljä kolmannen vuoden opiskelijoita ja yksi ensimmäisen vuoden opiskelija. Opiskelijoista neljä oli suorittanut kaikki kolme varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuteen liittyvää 10 opintopisteen opintojaksoa, yksi oli suorittanut yhden opintojakson ja yhdeksän oli suorittanut tai suorittamassa kevään aikana loppuun kaksi opintojaksoa.

Kaikilla opiskelijoilla oli joko harjoittelu- tai työkokemusta varhaiskasvatuksen parista. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuteen liittyvän harjoittelun päiväkodissa oli suorittanut kahdeksan opiskelijaa ja kuudella tämä harjoittelu oli vielä suorittamatta. Kuitenkin kaikilla niillä opiskelijoilla, jotka eivät vielä olleet suorittaneet kelpoisuuteen liittyvää harjoittelua oli aiempaa työkokemusta varhaiskasvatuksen parista tai he työskentelivät parhaillaan päiväkodissa. Työkokemuksen määrä vaihteli puolestatoista vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Haastateltavista opiskelijoista 11 halusi tulevaisuudessa työllistyä varhaiskasvatuksen tehtäviin.

OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSEN ARJESSA

Opiskelijat kuvasivat osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksen arjessa henkilökunnan, lasten ja vanhempien sekä haasteiden ja mahdollisuuksien näkökulmasta.

Haastateltavat kokivat osallisuuden edistämisen varhaiskasvatuksessa hyvin merkityksellisenä. Tärkeää on, että lapsi sekä lapsen perhe otetaan mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan lapsen kasvuympäristöä ja että lasten ja huoltajien näkemykset huomioidaan ja nostetaan esille. Vastuu osallisuudesta oli haastateltavien mielestä pääosin työntekijällä, jonka tulisi mahdollistaa osallisuuden kokemus lapselle ja lapsen perheelle.

Vastausten perusteella henkilöstön merkitys osallisuuden edistäjinä ja mahdollistajina on keskeinen. Osallisuus nivoutuu kaikkeen toimintaan. Osallisuuden nähtiin olevan myös uusi näkökulma varhaiskasvatuksen työn tavoitteellisuuteen ja suunnitelmallisuuteen.

Totta kai siinä pitää olla kasvattajan semmonen itsetietoinen ja itsekriittinen ettei mee sekaisin tavallaan se, että et mikä on nyt vaan mun oma näkemys ja mikä on niinku aidosti siitä lapsesta lähtevää.

Osallisuuden toteutuminen henkilöstön toiminnassa merkitsi vastaajien mukaan oman vastuun tunnistamista. Vastauksissa todettiin, että osallisuus on kentällä vielä melko tuntematon käsite, jonka toteutumiseksi henkilöstön tulisi saada lisäkoulutusta. Henkilöstön tietotaidossa nähtiin suuria eroja ja ymmärrys osallisuuden merkityksestä vaihtelee suuresti kentällä. Osallisuus ei myöskään näyttäytyä tasalaatuisena, vaan sen toteutumisessa on alueellisia ja paikallisia eroja.

Vastauksissa korostuivat henkilöstön oman sitoutumisen lisäksi myös työyhteisön merkitys ja yhteisön riittävä tuki uuden toimintakulttuurin omaksumiseen. Lisäksi tarvittaisiin enemmän aikaa asiaan perehtymi-



seen ja osallisuuden syvempään ymmärtämiseen. Henkilökunnan halua ja rohkeutta kokeilla uutta tulisi myös vastausten perusteella tukea ja kehittää.

Yhteneväisten toimintamallien löytäminen oli keskeinen keino osallisuuden toteutumiseksi. Myös resurssien riittävyys nousi useissa vastauksissa esiin. Osallisuuden mahdollistaminen koettiin olevan sidoksissa myös henkilöstön määrään ja olemassa oleviin resursseihin. Haasteina nostettiin esille aikapula, sijaispula ja riittämättömät resurssit. Tarvitaan esimerkiksi aikaa vanhempien kohtaamiseen ja uusia viestintäkanavia kodin ja varhaiskasvatuksen välille.

Osallisuutta tarkasteltiin vastauksissa myös henkilöstön osallisuuden näkökulmasta. Kun työntekijä kokee olevansa osallinen ja osa työyhteisöä, se edistää myös osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria. Haastateltavat kuvasivat, että haasteina varhaiskasvatuksessa saattavat olla vanhat opitut tavat. Yhteistyön toimimattomuus ja vanhoilliset ajattelutavat sekä muutosvastarinta voivat olla osallisuuden esteinä.

No kyl se niinku mun mielestä just lähtee toimintakulttuurin muutoksesta ja siitä et se vasu on niinku koko työyhteisölle tuttu, et siinä työyhteisössä puhutaan siitä osallisuudesta ja niistä keinoista ja ehkä myös semmonen tiedon jakaminen työyhteisössä.

Lasten näkökulmasta osallisuus näyttäytyi lasten konkreettisina mahdollisuuksina vaikuttaa arjen sisältöihin ja toimintaan. Varhaiskasvattajan kyky kuunnella lapsia ja löytää oikea tapa jokaisen lapsen osallisuuden tukemiseen nähtiin tärkeänä. Havainnoinnin merkitys nousi haastatteluissa keskeiseksi työvälineeksi. Kun kasvattaja havainnoi lapsia, hän pystyy tukemaan lapsen osallisuutta. Vastauksissa todettiin, että osallisuus toteutuu suhteellisen hyvin varhaiskasvatuksen arjessa lasten näkökulmasta. Vastauksissa lapset nähtiin aktiivisina toimijoina. Ikätasoisuuden pohdinta välittyi myös vastauksista. Avoin vuorovaikutus ja luovat ja toiminnalliset menetelmät nähtiin osallisuutta edistävinä tekijöinä.

Ja heidän kaikki ideat, on ne mitä erikoisempiikin, nii jollakin tavalla otetaan huomioon ja yritetään toteuttaa. Ja ne ideat tulee ihan arkipäiväisissä asioissa mut se on varhaiskasvattajan tehtävä kirjoittaa ne ylös ja laittaa ne johonkin näkyville et ne tulee mieleen et näitähän lapset on pyytäneet. Et lapsi harvemmin pyytää silloin kun siltä kysyy.

Osallisuuden kokeminen antaa haastateltavien mielestä lapselle mahdollisuuden osallistua ja ilmaista mielipiteensä. Tärkeää on, että lapset saavat tunteen, että heitä oikeasti kuunnellaan ja heidän mielipiteillään on merkitystä. Lapset voivat osallistua lähes kaikkeen arjessa tapahtuvaan toimintaan ja sen suunnitteluun, mikäli asiat tuodaan heille päätettäväksi ikätason mukaisesti. Lapset myös motivoituvat toimintaan silloin, kun ovat saaneet päättää toiminnan sisällöistä. Oppiminen on tällöin mahdollista toteuttaa yksilöllisesti, lapselle mielekkäällä ja motivoivalla tavalla. Osallisuus nähtiin kaikilta osin positiivisena, lapsen itsetuntoa ja itseluottamusta vahvistavana tekijänä.

Se osallisuus on semmonen asia mikä tukee sitä niinku semmosta aktiiviseksi kansalaiseksi ja toimijaksi kasvamista tavallaan, et mitä varhemmin lapsi alkaa niinku tottua siihen, että häntä kuullaan ja hänen mielipiteillään on jotain väliä, niin kyllä se sit niinku varmasti kantaa ja voi vaikuttaa koulumenestykseen ja niinku ylipäätään siihen kansalaisuuden kokemukseen.

Osallisuuden toteutuminen vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta nousi myös esiin vastauksista. Vanhempien osallisuus luo tiiviin yhteyden kasvatusyhteistyön toteutumiseksi ja sitä kautta edistää osallisuuden kokonaisvaltaista toteutumista. Tämän merkityksen rinnalla nousi myös huoli osallisuuden toteutumisesta ja siihen liittyvistä haasteista. Esteiksi nähtiin kiire ja se että vanhemmilla ei ole aikaa olla päättämässä asioista. Vanhemmat eivät myöskään näe, että heidän mielipiteillään olisi merkitystä. Vastaajien mukaan vanhempien osallisuus on kuitenkin henkilökunnan vastuulla.

OMA ROOLI OSALLISUUDEN EDISTÄJÄNÄ JA KOULUTUKSEN MERKITYS OSAAMISELLE

Osallisuus on vahvasti läsnä sosionomitutkinnon (AMK) opinnoissa. Vastaajien mukaan aihetta on käsitelty paljon eri opintojaksoilla ja sen tärkeä merkitys on selvinnyt opintojen aikana. Toisaalta vastauksissa näkyi myös se, että osallisuus ei ole kovin helppo käsite haltuun otettavaksi. Sen toteutumisen edellytyksenä nähtiin vankka tietotaito. Osallisuuden ymmärtäminen edellyttää sekä käytännön että teorian tiivistä yhteyttä ja sen vieminen teoriasta käytännön tasolle vaatii sisäistämistä. Koulutuksen kautta uusi ymmärrys osallisuuden merkityksestä jalkautuu myös työyhteisöihin.

Aineistosta välittyi myös innostus ja luottamus tulevaan. Eräs haastateltava näkee tulevaisuudessa oman roolinsa tärkeänä ja kokee saaneensa hyvät valmiudet koulutuksesta ja olevansa hyvä varhaiskasvatuksen ammattilaisena.

Mun on pakko sanoa, et mä en aikasemmin tajunnu aivan täysin sitä mitä osallisuus tarkoitti. Niin nää on avannu mun ajattelumaailmaa tosi paljon laajemmaks ja nyt mä tajuun et se on jokaisessa pienessä asiassa. Mä aattelin jotenki et se on vaa irrallinen lastenkokous kerran viikossa eikä nii et se on läsnä koko ajan. Koko ajattelumaailman muuttaminen siihen, että se on kokonaisvaltaista eikä hetkittäistä.

Opiskelijat kokivat myös vievänsä työelämään ajankohtaista tietoa osallisuudesta. Yhteistoimijuus ja eri ammattiryhmien yhteistyö nousivat esiin vastauksista. Tulevaisuudessa sosionomilla (AMK) nähtiin olevan yhdessä opettajien ja lastenhoitajien kanssa avainasema osallisuuden toteuttamisessa lasten ja perheiden arjessa. Varhaiskasvatukseen suuntautuneella sosionomilla koettiin myös olevan tärkeä rooli perheen osallisuuden edistämässä.

Vastauksissa korostui erityisesti sosionomin palveluohjausosaaminen sekä usko omaiin vaikutusmahdollisuuksiin työpaikalla. Tämän nähtiin lisäävän myös osallisuuden toteutumista. Sosionomi kuvattiin aitona, ihmisläheisenä toimijana, joka yhteisvastuullisesti kehittää ja vie asioita eteenpäin. Opiskelijat kokivat, että koulutuksen tuottama varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys tuo lisää vaikuttamismahdollisuuksia omaan työskentelyyn osallisuuden lisäämiseksi varhaiskasvatuksessa. Lisäksi sosiaalialan koulutuksen kautta syn-tyneellä erityisosaamisella voidaan vahvistaa syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien tunnistamista ja lisätä heidän osallisuuttaan.

... mä aattelen ehkä silleen sosionomin vahvuudeksi ja esim. palvelujärjestelmän tunteminen et ylipäättään semmosen sosiaalialan. Ja ehkä ylipäättään semmosen vuorovaikutusosaamisen, kun jos ajattelee niinku vanhempien kohtaamista niin se voi olla niinku oikeesti aika suuri voimavara, et on niinku niin paljon joutunu sitä vuorovaikutusta ja semmosta kohtaamista tässä pyörittelemään.

Tulevina ammattilaisina opiskelijat kokivat jalkauttavansa uutta osaamista ja tietoperustaa kentälle. Vaikka valmiuksia ja osaamista opinnoista kertyykin, jatkuva oppiminen ja oman tietotaidon vahvistaminen korostui vastauksissa.

POHDINTA

Tutkimusaineisto antoi hienon mahdollisuuden tarkastella sosionomiopiskelijoiden (AMK) ajatuksia osallisuudesta. Se tarjosi välähdyksiä siitä, miten osallisuus varhaiskasvatuksen kentällä näyttäytyy opiskelijoiden kertomana. Aineisto antoi monipuolisen kuvan osallisuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja toisaalta myös tarkkanäköisiä huomioita käytännön haasteista. Tulevilla sosionomeilla on varhaiskasvatuksessa keskeinen rooli osallisuuden edistäjinä ja tätä tukevan toimintakulttuurin ja pedagogiikan toteuttajina.

Kangas, Venninen & Ojala (2016) kehittämisen sykli ja näkökulmat välittyvät myös aineistosta. Osallisuuden edistäminen koetaan aineiston perusteella merkittäväksi tehtäväksi. Opiskelijat kokevat kykenevänsä edistämään osallisuutta monin eri tavoin esimerkiksi tuntemalla lapset ja huomioimalla heidän erityistarpeensa. Osallisuutta edistää jokaisen lapsen kohtaaminen aidosti ja lasten toiveiden sekä mielipiteiden kuunteleminen. Kasvattajan tulee osata havainnoida myös pienimpien lasten mielenkiinnon osoituksia. Oma rooli osana toimivaa työyhteisöä korostui. Toimintakäytänteiden muuttaminen lasten, vanhempien ja henkilökunnan osallisuutta lisääväksi nousi myös opiskelijoiden vastauksista esille.

Tässä katsauksessa aineistoon voimme todeta, että osallisuuden käsite on jalkautunut hyvin opintoihin ja vahvistanut jokaisen opiskelijan tietoisuutta osallisuuden merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Osallisuuden kehittämiseksi on kuluneiden vuosien aikana käynnistetty useita kehittämishankkeita niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti. Edelleen kuitenkin on nähtävissä, että osallisuuden toteutumisen eteen varhaiskasvatuksessa on tehtävä töitä. Tässä työssä alalle valmistuvat opiskelijat ovat avainroolissa.

Lähteet

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki: Kopio Niini Oy.

Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2016. Educators' Perceptions of Facilitating Children's Participation in Early Childhood Education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2018. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia. Helsinki: Vastapaino.

Varhaiskasvatustalaki 540 / 2018. Viitattu 17.9.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540>.

5 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen arvioinnissa

Rintakorpi, Kati

Uuden Varhaiskasvatuslain (2018) ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman eli VASUn (Opetushallitus 2018) siivittämänä varhaiskasvatus on todellisessa muutostilassa. Uusilla varhaiskasvatusta määrittävillä asiakirjoilla jatketaan määrätietoisesti varhaiskasvatuksen asemointia osaksi elinikäistä oppimisen polkua sen sijaan, että se edelleen nähtäisiin sosiaalipalveluna, jonka pääasiallinen tavoite olisi vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen. Laadukas varhaiskasvatus on lapsen oikeus.

Varhaiskasvatuksen systemaattiseen arviointiin liittyvä ymmärrys ja osaaminen ovat Suomessa vasta kehittymässä. Ensimmäinen kysymys on, mitä on se varhaiskasvatuksen laatu, jota toiminnassa tavoitellaan. VASU (Opetushallitus 2018) ei aseta päätetavoitteita opetukselle tai lasten kehitykselle ja oppimiselle. Tällä tarkoitetaan, että lasten ei tarvitse oppia tiettyjä, ennalta määrättyjä sisältöjä tai taitoja varhaiskasvatuksen aikana. Näin ollen varhaiskasvatuksessa arvioinnin kohteena eivät ole lasten ominaisuudet, kehitystaso tai oppimistulokset (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2018, 23). Arvioinnin näkökulmasta olennaisia kysymyksiä ovatkin: mitä ja miten varhaiskasvatuksessa arvioidaan ja mikä on arvioinnin tarkoitus varhaiskasvatuksessa.

VARHAISKASVATUKSEN KOKONAISUUS

Varhaiskasvatuslaki edellyttää, että varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, jolla on pedagoginen painotus (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Pedagogiikka puolestaan perustuu tiettyyn arvoperustaan ja tiettyyn käsitykseen siitä mitä on lapsuus ja oppiminen sekä kuka, mikä ja millainen on lapsi ja mikä on hänen roolinsa oppijana (Opetushallitus 2018, 22). VASU määrittelee pedagogiikan ammatillisesti johdettuna ja ammattihenkilöstön toteuttamana ta-



voitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana, joka perustuu arvoihin ja tietoon (Opetushallitus 2018, 22–23; Ahonen ja Roos 2019, 13).

Uusi VASU on Suomessa ensimmäinen varhaiskasvatuksen henkilöstöä velvoittava opetussuunnitelma. Siinä ei kuitenkaan ole annettu yksityiskohtaisia ohjeita siitä mitä varhaiskasvatuksessa tulee opettaa eikä siitäkään, mitä lasten tulisi varhaiskasvatusaikana oppia. VASU pyrkii rakentamaan syvällistä ymmärrystä siitä, millaista ihmisyyttä ja maailmaa varhaiskasvatuksessa ollaan rakentamassa. Näkemykseni mukaan VASU jättää paljon sen varaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osaa, jaksaa, ehtii, pystyy, viitsii ja haluaa uppoutua syvällisesti lasten maailmaan ja oppimiseen. Sille matkalle VASU antaa työkaluksi pedagogisen dokumentoinnin.

Pedagoginen dokumentointi tarkoittaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja kehittämistä toiminnassa tallennettujen dokumenttien avulla. Pelkän dokumentoinnin avulla voidaan tuottaa runsaasti materiaalia varhaiskasvatuksen arjesta – valokuvia, lasten piirustuksia, videoita, muistiinpanoja, haastatteluja tai vaikkapa lomakkeiden avulla kerättyä tietoa vanhempien näkökulmista. Dokumentit muuttuvat kuitenkin pedagogisesti merkityksellisiksi vasta kun niiden avulla tarkastellaan, arvioidaan ja suunnataan varhaiskasvatusta. Tällöin henkilöstö pyrkii tietoisesti kehittämään toimintaa kunkin lapsen ja lapsiryhmän näkökulmasta katsotuna tarkoituksenmukaisella tavalla. (Rintakorpi 2018.)

VARHAISKASVATUKSEN ARVIOINTI SUOMALAISESSA VIITEKEHYKSESSÄ

Arviointi on suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan välttämätön kumppani (Ahonen ja Roos 2019, 51). Suunnitelmien etenemistä ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutumista on arvioitava jatkuvasti, jotta saadaan tietoa toiminnan laadusta, lasten kokemuksista ja asioiden välille rakentuvista yhteyksistä. Kerätyn arviointitiedon valossa toimintaa voidaan kehittää ja suunnata tietoon perustuen ja erilaiset näkökulmat huomioiden.

Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen systemaattinen arviointi on tullut Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) piiriin vasta varhaiskasvatuslain ja VASUn uudistamisen myötä vuonna 2017. Siihen asti arviointi on ollut hajanaista, eikä vertailukelpoista tietoa varhaiskasvatuksen laadusta ole saatu. Yksittäisistä tutkimuksista on välittynyt viitteitä siitä, ettei varhaiskasvatuksen laatu esimerkiksi lasten hyvinvoinnin ja osallisuuden suhteen ole riittävän korkea (Kalliala 2008; Repo 2015; Roos 2015). Karvin pohjatyön myötä suomalaiseen varhaiskasvatukseen on tuotu kehittävän arvioinnin malli (Patton 2011), joka on sopuinnassa varhaiskasvatusta määrittävien, ihmisten – myös varhaiskasvatuksen henkilöstön – osallisuutta ja toimijuutta painottavien asiakirjojen kanssa.

Kehittävän arvioinnin laajassa kokonaisuudessa pedagoginen dokumentointi toimii konkreettisenä menetelmänä, jonka avulla tapahtumia, ilmiöitä, asioita, kokemuksia ja näkemyksiä nostetaan pintaan, jotta niitä päästään tarkastelemaan kehittämisenäkökulmasta käsin. Pedagogisessa dokumentoinnissa kyseessä on jatkuva toiminnan suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen prosessi, jonka tulisi olla pedagogisen toiminnan arkea. Pedagogisen dokumentoinnin ydintä on yhteisessä keskustelussa syntynyt ymmärrys siitä mihin suuntaan me toiminnan subjektit eli lapset, henkilöstö ja vanhemmat aiomme yhteistä maailmaamme rakentaa.

ARVIOINNIN KOHDE

Suomalaisen varhaiskasvatuksen taustalla näkyvät vahvasti YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) kolme keskeistä tavoitetta eli ”kolme kovaa P:tä”: provision, protection ja participation. Provision-ulottuvuudella viitataan jokaisen lapsen yhdenvertaiseen mahdollisuuteen saada osuus yhteiskunnan yhteisestä hyvästä, esimerkiksi taloudellisesta hyvinvoinnista, kulttuurisesta rikkaudesta ja sivistyksellisistä rakenteista, kuten koulutuksesta. Protection-käsitteellä tarkoitetaan paitsi lasten suojelemista heille haitallisilta asioilta myös lasten ja nuorten mahdollisuutta kehittää sellaista osaamista ja toimijuutta, jonka avulla he voivat itse suojautua ja säädellä toimintaansa sekä hakea apua. Lisäksi suojelemisen käsitteellä voidaan tarkoittaa myös lasten oikeutta ylläpitää, säilyttää ja muovata lapsena olemiseen ja lapsuuteen liittyvää omaleimaisuutta ja erityisyyttä esimerkiksi lastenkulttuurin muodossa. Participation eli osallisuus kietoo yhteen lasten yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja toimijuuteen sekä turvallisuuteen liittyvät oikeudet: lapsella on oikeus olla yhteiskunnan, perhe-, varhaiskasvatus- ja kouluinstituution yhdenvertainen jäsen, jonka olemassaolo, näkemykset ja tarpeet tulee kuulla ja huomioida kaikilla elämänalueilla. (Bardy 2000; Onnismaa, Rintakorpi & Rusanen 2014.)

Lisäksi varhaiskasvatusta koskeissa asiakirjoissa keskeisinä tavoitteina nostetaan esiin yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistäminen, avoimen demokratian ja hyvinvoinnin edellytysten luominen sekä lasten syrjäytymisen ehkäiseminen. Lapsuudella on itseisarvoin merkitys: lapsi on ainutkertainen, eikä hänen tarvitse olla muuta kuin on, hän on sellaisenaan riittävä. Suomessa nähdään tärkeinä myös sivistykselliset arvot eli pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Lisäksi varhaiskasvatuksessa keskeisiä arvoja ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus sekä kestävään elämäntapaan liittyvät arvot. (Karvi 2018, 41–42; Opetushallitus 2018, 21–22.) Varhaiskasvatuksen laatu rakentuu yhteydessä lapsen oikeuksien toteutumiseen ja varhaiskasvatuksen arvoperustaan.

VASU (2018) keskittyy kuvaamaan varsin käytännönläheisesti ominaisuuksia, jotka muodostavat korkealaatuisen varhaiskasvatuksen. Lasten osallisuus on niistä keskeisin. Osallisuuden kokeminen tuottaa hyvinvoinnin lisäksi korkeaa oppimismotivaatiota, innostusta, sitoutumista ja aktiivista kansalaisuutta. Käytännössä ei ole merkitystä sillä, tutkitaanko hämähäkkejä, Frozen-elokuvan tarinaa vai puetaanko villasukkia:

taitava varhaiskasvatuksen henkilöstö punoo kaikkeen toimintaan mukaan laaja-alaista oppimista, erilaisia sisällöllisiä näkökulmia ja hyödyllisiä työskentelymenetelmiä, jotka ovat myös oppimisen välineitä. Toiminnan arviointi on tässä prosessissa keskeinen elementti, jonka avulla tarkastellaan VASUn määrittämiä laatutekijöitä ja kehitetään toimintaa suhteessa laatuvaatimuksiin.

ARVIOINNINTAPOJA

Perinteisiä oppimiseen liittyviä arviointitapoja ovat olleet summatiivinen ja formatiivinen arviointi. Summatiivisessa arvioinnissa ”tulos” saadaan vasta oppimisen jälkeen, esimerkiksi kuinka monta kertolaskutehtävää meni kokeessa oikein. Formatiivinen arviointi puolestaan tapahtuu jo oppimisprosessin aikana, jolloin oppilaalla on mahdollisuus korjata tai hienosäätää oppimistaan opettajan avulla. Kehittävä arviointi kantaa vielä pidemmälle: se on jatkuvaa, vuorovaikutuksellista arvioinnin ja toiminnan muokkaamisen tanssia, jossa arviointi ja toiminta reagoivat sulavasti toistensa liikkeisiin.

Pedagoginen dokumentointi toiminnan arvioinnin ja kehittämisen työkaluna on ikään kuin varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvaa prosessina etenevää tutkimusta. Tämä prosessi on esitetty kuviossa 1. Ensin valitaan ajankohtainen tutkimuskysymys eli se asia, jota halutaan tarkastella lähemmin. Sen jälkeen pohditaan, miten käytännössä kerätään aineistoa, joka jotenkin tuo tietoa ja näkökulmia kyseisestä aihepiiristä. Aineiston keräämisen jälkeen sitä pengotaan, analysoidaan ja siitä keskustellaan. Alkaa muodostua mahdollisia vastauksia tutkimuskysymykseen ja ymmärrystä asiasta kokonaisuutena. Viimeisessä vaiheessa päätetään, miten jatketaan: mitä tehdään käytännössä tämän uuden ymmärryksen turvin. Tavoitteena ei ole löytää yhtä ainuttakaan ”totuutta” vaan laadullisen tutkimuksen tavoin avata erilaisia näkökulmia, pyrkiä ymmärtämään ja rakentamaan merkityksiä. Tärkeimmät kysymykset ja prosessissa kehittyvä ymmärrys ovat monella tavalla ainutlaatuisia, juuri meissä ja meidän ryhmässämme nousevia tulkintoja maailmastamme.



Kuvio 1. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi. Rintakorpi 2020.

Kyse ei ole monimutkaisesta asiasta, vaan uudeltaisesta tavasta ajatella oppimisen ja opetuksen prosessia. Koska arviointi on osa opetuksen, kasvatuksen ja hoidon arkea, sille ei tarvita ”ylimääräistä” aikaa. Arviointia ei tehdä ulkoa päin, vaan tiiviissä yhteydessä toimintaan ja lasten näkemyksiin. Lapset ovat mukana pedagogisen dokumentoinnin prosessissa: kysymässä, kertomassa, pohtimassa ja kehittämässä toimintaa. Pienimpien lasten näkökulmat kuullaan ja nähdään havainnoimalla, keskustelemalla vanhempien kanssa, asettumalla lapsen tunnelmiin – ja dokumentoimalla niitä. Isommat ovat aktiivisesti mukana toteuttaen samalla osallisuuttaan omassa ympäristössään. Kehittävään arviointiin sisältyy myös muuttunut käsitys varhaiskasvatuksen henkilöstön roolista. Avain ajattelutavan ymmärtämiseen on lapsilähtöisen näkökulman sisäistämisessä.

YHTEENVETO

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kipuillaan yhä aikuis- ja lapsilähtöisten näkökulmien välillä. Edes näiden käsitteiden määrittely ja käyttö eivät ole kaikille varhaiskasvatuksen työntekijöille selkeitä. Vaikka laki ja VASU velvoittavat toimimaan lapsilähtöisesti siten, että lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet ovat etusijalla, käytännössä toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan edelleen usein aikuislähtöisesti – aikuisten näkökulmista käsin. Arjessa se näyttäytyy esimerkiksi toiminnan tuokiopohjaisena suunnitteluna lapsilähtöisen, prosessimaisen suunnittelun sijaan tai kankeina ruokailu-, lepo- ja siirtymäkäytänteinä.

Varhaiskasvatuksen kehittävä arviointi pureutuu toimintakulttuurin muokkaamiseen: vanhoja, nykyisiä ja tarjoutuvia toiminnan organisoinnin ja tekemisen tapoja on VASUn avulla tarkasteltava kriittisesti lapsen näkökulmasta. On etsittävä ratkaisuja, jotka tukevat lapsen osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista. Tällöin on olemassa se mahdollisuus – tai joidenkin työntekijöiden mielestä uhka – , että toimintakulttuuri todellakin muuttuu. Silloin ”meillä on aina tehty näin” ei enää riitä perusteeksi tietyille toimintatavoille vaan pikemminkin soittaa varoituskelloja siitä, että asiaa on kiireesti arvioitava uudesta näkökulmasta. Voi olla, että arvioinnin myötä löytyy perusteet vanhan, hyvän toimintatavan käyttämiselle jatkossakin. Voi myös olla, että havaitaan jonkin toimintakulttuurissa elävän käytännön olevan uuden VASUn laatuvaatimusten näkökulmasta vanhentunut ja vaativan päivittämistä. Pedagoginen dokumentointi tekee näkymättömän näkyväksi ja arvioinnille alttiiksi.

Lähteet

Bardy, M. 2000. The three P's of children's rights: Provision, protection and participation. *The International Child and Youth Care Network (CYC-Net)*. Issue 16. Saatavissa <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0500-threepes.html>. Haettu 26.4.2020.

Kalliala, M. (2008). *Kato mua! kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.

Onnismaa E.-L., Rintakorpi K. & Rusanen, S. 2014. "Take a picture!" Children as photographers and co-constructors of culture in early childhood education environment. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.) *The 6th Journal of Intercultural Arts Education – Voices for Tomorrow*. Department of Teacher Education. Faculty of Behavioural Sciences. University of Helsinki. 35–48.

Patton, M.Q. 2011. Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York: The Guilford Press.

Repo, L. 2015. Bullying and it's prevention in early childhood. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0200-3>. Haettu 14.9.2020.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>. Haettu 14.9.2020.

Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/229852>. Haettu 18.9.2020.

YK (Yhdistyneet Kansakunnat). 1989. *Lapsen oikeuksien sopimus*. Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Haettu 26.4.2020.





...myös tulevaisuudessa

6 Yhteisöllinen toiminta varhaiskasvatuksessa – Esteettömän vuorovaikutuksen, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kehittäminen moniammatillisesti

Marttinen, Riikka & Olkinuora, Taina

JOHDANTO

Varhaiskasvatus on uudistunut ja kehittynyt voimakkaasti viime vuosien aikana. Myös sosiaali- ja terveyspalveluiden (SOTE) uudistusta on työstetty jo vuosia. Samaan aikaan esimerkiksi jonot kuntoutukseen ja terapiapalveluihin ovat kasvaneet, ja pääsy palveluiden piiriin on monin paikoin vaikeutunut. Tulevina vuosina uudenlainen palveluiden järjestäminen edellyttää uusia toimintatapoja, jotka parantavat yli toimialojen tahtuvaa yhteistyötä. Muutoksen keskiössä tulee olla arjen toimintaympäristöt, joissa palveluita ja asiantuntijuutta on saatavissa mahdollisimman monialaisesti.

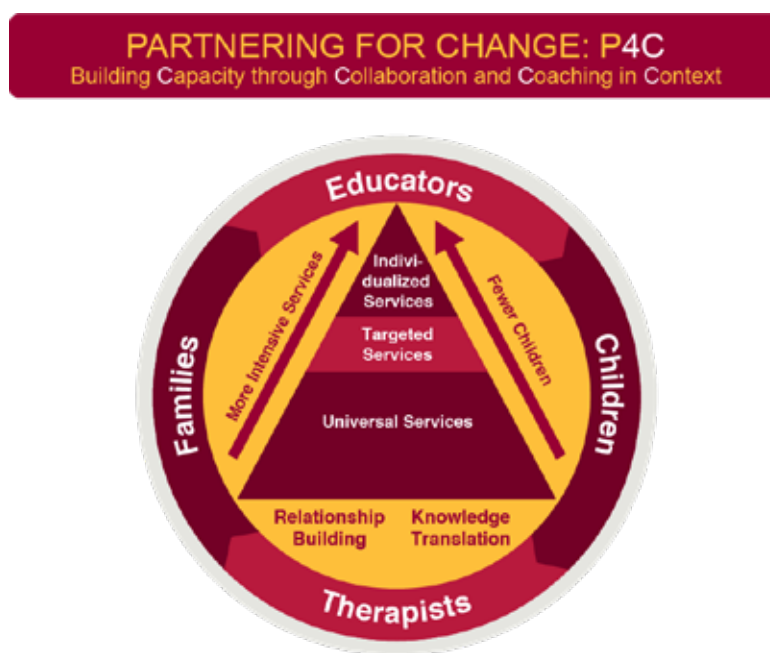
Osana suunnitelmallista varhaiskasvatuspalveluiden kehittämistyötä on Hyvinkäällä tunnistettu tarve kehittää myös uudenlaisia palveluita ja toimintatapoja perheiden tueksi. Kasvun ja oppimisen tuen työntekijöinä on työskennellyt konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäksi psykologi, yhteisöllinen puheterapeutti ja suomi toisena kielenä -opettaja. Jo pitkään kehitettyä yhteisöllistä toimintakulttuuria haluttiin laajentaa aiempaa monialaisemmaksi, ja viedä varhainen tuki vielä lähemmäksi varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen arkea.

Tässä artikkelissa esitellään Hyvinkään varhaiskasvatuksessa toteutunutta YHES – Yhdessä esteetön -hanketta, jonka lähtökohtana oli kuntoutuksen ammattilaisten jalkautuminen varhaiskasvatuksen arkeen. Hanketyöntekijäksi palkattiin osa-aikainen toimintaterapeutti työskentelemään yhteisöllisen puheterapeutin kanssa. Hanke toteutui kahdessa päiväkodissa, joissa kehitettiin yhteisöllisen toiminnan toimintakulttuuria ja vahvistettiin monialaista osaamista. Hankkeen tavoitteena oli kehittää myös vuorovaikutusta ja oppimisympäristöjä tasavertaisiksi ja esteettömiksi.

YHTEISÖLLINEN TOIMINTA JA MONIALAINEN YHTEISTYÖ

Yhteisöllisestä toiminnasta puhutaan monilla eri termeillä, sillä käsitteet eivät vielä ole vakiintuneet. Kuntoutuksessa on käytetty mm. seuraavia termejä; yhteisöllinen kuntoutus, terapeutin yhteistoiminta ja monialainen yhteistoimijuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) puhutaan monialaisesta yhteistyöstä. YHES-hankkeessa kutsuimme konsultoivaa, arjessa tapahtuvaa monialaista yhteistyötä yhteisölliseksi toiminnaksi.

Yhteisöllinen toiminta tukee vahvasti sekä varhaiskasvatusta että kuntoutumista. Yhteisöllisen toiminta-terapeutin työn vaikuttavuudesta on saatu tutkittua näyttöä Kanadan Partnering for Change (P4C) -mallissa (Missiuna et al. 2012). Mallissa toimintaterapeutti työskentelee koulussa yhteistyössä opetushenkilöstön kanssa (CanChild 2020). Tavoitteena on tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa lapset, joilla on erityistarpeita, ja tarjota heille apua nopeasti. Kuvassa 1 esitellään P4C-mallin kuvio, jossa korostuu kasvattajien, lasten, terapeuttien ja perheiden välinen kumppanuus, yhteistyösuhteiden rakentuminen ja tiedon siirtyminen.



© Missiuna, Pollock, Campbell, Levac and Whalen, CanChild, McMaster University, 2016

Kuva 1. Partnering for Change-mallissa korostetaan kasvattajien, lasten, terapeuttien ja perheiden välistä kumppanuutta, suhteiden rakentumista ja tiedon siirtymistä. Kuva: © Missiuna, Pollock, Campbell, Levac and Whalen, CanChild, McMaster University, 2016. All rights reserved.

Tutkimusten mukaan P4C-malli johtaa varhaisempaan haasteiden tunnistamiseen, jonka seurauksena suurempi joukko lapsia pääsee hyötymään toimintaterapiasta ilman jonotusta ja erillisiä lisäkustannuksia. Huomionarvoista on, että lähiympäristössä annettu tuki ja ohjaus voi joskus riittää ainoana tukimuotona, eikä perhe tarvitse muita palveluita. Toisaalta palveluita tarvitsevat perheet ohjautuvat oikeanlaisen tuen pariin nopeammin (Kariaho & Salomaa 2019).

YHTEISÖLLISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN

Varhaiskasvatus on murroksessa ja työntekijöiden osaamista kehitetään monella saralla. Samaan aikaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman konkreettinen toteuttaminen arjessa on vielä monella tapaa työn alla. YHES-hankkeen tavoitteet ja toimenpiteet eivät olleet varhaiskasvattajan muusta työstä irrallisia tai ”ylimääräistä työtä”, vaan ne sisältyivät varhaiskasvatussuunnitelman sisältöihin ja olivat saman suuntaisia kuin muut meneillään olevat kehittämishankkeet. Tästä huolimatta toimintakulttuurin kehittämistyö koettiin ajoittain hyvin kuormittavaksi, ja aikaa kehittämiseen tuntui olevan vaikea löytää. Ymmärsimme, että muutosvastarinta johtuu usein tunteesta, ettei työntekijä tule kuulluksi. Työntekijällä ei välttämättä ole riittävästi tietoa, jolla perustella itselleen tarvetta muuttaa ja kehittää työskentelyään ja toimintaympäristöä. Kyse ei kuitenkaan ollut vain työntekijöiden asenteisiin tai muutosvastarintaan liittyvistä haasteista, vaan työntekijöiden tiukasti resursoitu ja määritelty työaika, henkilöstön vaihtuvuus, pitkät sairaslomat ja sijaisten suuri määrä toivat aitoja haasteita arjen kehittämistyöhön.

Hankkeessa tunnistettiin tarve työntekijöiden tietotaidon lisäämiseen, mutta yhtä tärkeää oli tunnistaa työntekijöiden arjen kokemusten ja havaintojen välittämisen tärkeys. Terapeuteilla oli arvokasta tietoa esimerkiksi oppimisympäristön ja esteettömän vuorovaikutuksen kehittämiseen, lasten kehitykseen ja erityistarpeisiin liittyen, mutta yhtä merkityksellistä oli työntekijöiden kokemus ja näkemys lapsen arjesta. Tiedon ja ymmärryksen tuli kulkea molempiin suuntiin, jotta päästiin rakentamaan aidosti yhteisöllistä toimintaa.

Yhteisöllisen toiminnan perusta on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Siihen tarvitaan toimivaa vuorovaikutusta, dialogista puhumista, arvostavaa kuuntelemista ja yhdessä tekemistä. Kuvassa 2 esitellään yhteisöllisen toiminnan vaiheita yhteistoimijuuden näkökulmasta. Kuva on muokattu versio toimintaterapeutti Hennariikka Heinijoen (2020) YHES-hankkeesta tehdyn terveystieteiden pro gradu –tutkielman kuviosta: Yhteistoimijuuden kuvauskategoriat ja kriittiset aspektit kuvauskategorioiden välillä.



Kuva 2. Yhteisöllisen toiminnan vaiheet. Riiikka Marttinen, Taina Olkinuora 2020.

Kun kehitetään toimintakulttuuria, tapaa tehdä työtä, muutos ei tapahdu hetkessä eikä työn ohessa. Kehittämistyössä saatetaan tarvita lisäresursseja arkeen, joka voisi olla esimerkiksi sijainen. Kehittäminen tulisi viedä osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja sen tulisi muotoutua osaksi rakenteita, jotta saadaan aikaan pysyvää muutosta. Esimiesten roolia ja johtamistavan merkitystä ei voi tässä liiaksi korostaa. Kokemuksemme mukaan yhdessä asetetut, sopivan kokoiset, konkreettiset ja arkeen liittyvät tavoitteet, joita työstetään ja joihin sinnikkäästi palataan, kunnes muutosta saadaan aikaan, auttavat tekemään pysyvää muutosta.

Vaikka YHES-hankkeessa kehittäminen ajoittain koettiin raskaaksi, toimintakulttuurin kehittämisen merkitys nousi loppupalautteessa esiin. Tiedon ja ymmärryksen lisääminen ja osaamisen kehittäminen oli auttanut ja helpottanut arkea pitkällä aikavälillä. Työhön tuli uutta innostusta, ja oman sekä koko talon toiminnan kehittämiseen löytyi lisämotivaatiota.

Kun varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria lähdetään muuttamaan kohti monialaista yhteistyötä, on kokemuksemme mukaan hyvä kiinnittää erityisesti huomioita kuvassa 3 esiteltyihin asioihin: yhteisöllisen toiminnan perustaan, yhteisön määrittelyyn, yhteisöllisiin työtapoihin ja siihen, mitä saavutetaan.



Kuva 3. Yhteisöllinen toiminta varhaiskasvatuksessa. Riikka Marttinen, Taina Olkinuora, Hennariikka Heinjoki 2020.

MILLAISESTA TUESTA PERHEET HYÖTYVÄT?

Perheet hyötyvät usein oikeanlaisesta, oikea-aikaisesta ja oikeinkohdennetusta matalan kynnyksen tuesta, joka toteutuu heidän omassa lähiympäristössään. Kokemuksemme mukaan kynnyksen ottaa yhteyttä ja keskustella perheen tilanteesta ja tarpeista on matalampi, kun työntekijä on vanhemmille tuttu. Usein kestää pitkään ennen kuin lapsi pääsee esimerkiksi puhe- tai toimintaterapia-arvioon ja terapiajaksolle. Perheiden tilanne saattaa myös nopeasti muuttua. Silloin nopeasti tavoitettava ja lapsen toimintaympäristön sekä henkilöstön tunteva terapeutti on todella arvokas tuki ja apu vanhemmille.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) määritellään, että jokaisen lapsen on saatava hänen tarpeitaan vastaava tuki oikealla hetkellä kulloisessakin toimintaympäristössään. Erityisesti

lapsen ja perheen näkökulmasta kuntoutus ja kasvatusta kietoutuvat tiivistä yhteen yhteisen tavoitteensa vuoksi, joka on lapsen kehityksen ja oppimisen edistäminen (Kauppila, Sipari & Suhonen-Polvi 2016).

Särkikangas (2020) nostaa tuoreessa väitöskirjassaan esiin myös palveluiden ristiriitaisen ja kaksisuuntaisen vaikutuksen. Oikea-aikaiset ja sopivat palvelut tarjoavat perheelle tukea arkeen, mutta niiden hakeminen ja käyttö aiheuttavat toiminnan ja ajankäytön ristiriitoja. Ammattilaisten kanssa käytävät keskustelut ja erilaiset käynnit toteutuvat pääasiassa päiväsaikaan. Hän ehdottaakin muuttamaan palveluiden ajallisia rakenteita ja asettamaan perheiden ajallisen ja paikallisen toiminnan palvelusuunnittelun perustaksi.

YHES-hankkeessa terapeutit olivat säännöllisesti mukana arjen tilanteissa, ja heille syntyi laajempi näkemys koko lapsiryhmän tuen tarpeista. Erittäin tärkeää oli pohtia varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa, miten yksittäistä lasta voidaan tukea arjessa niin, että itseasiassa koko ryhmä hyötyy toiminnasta. Vielä vaikuttavampaa työskentely olisi ollut, jos olisi ollut mahdollisuus tehdä yhteistyötä kuntouttavien terapeuttien ja vanhempien kanssa. Tämä olisi osaltaan voinut vastata myös Särkikankaan (2020) esille nostamiin, perhettä kuormittaviin tekijöihin.

ESTEETTÖMYYTTÄ JA VUOROVAIKUTUSTA TUKEVIA KÄYTÄNTEITÄ

Hankkeen alussa kartoitettiin hankepäiväkotien oppimisympäristöjä sekä henkilöstön ajatuksia ja kokemuksia monialaisesta yhteisöllisestä toiminnasta niin arjessa havainnoiden kuin kyselyn avulla. Ensisijaisten tarpeiden ja toiveiden perusteella hankepäiväkotien henkilökunnalle järjestettiin koulutusta yhteisöllisestä toiminnasta, lasten leikkitaitojen havainnoinnista, tunne- ja itsesäätelytaidoista, leikkiympäristöjen kehittämisestä ja leikistä sekä tieto- ja viestintä teknologian (TVT) hyödyntämisestä esteettömyyden tukena.

RALLA – leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmä koulutus lisäsi ymmärrystä leikistä ja antoi tutkittuun tietoon perustuvan menetelmän havainnoida lasten leikkiä. Leikkitaitojen havainnointi auttoi kasvattajia näkemään myös lapsen vahvuudet haasteiden ohella. Kasvattajat saattoivat huomata havainnoinnin jälkeen muuttaneensa mielipidettään lapsen leikkitaidoista. Esimerkiksi lapsi, jonka leikkitaidoista kasvattaja oli ollut huolissaan, näyttäytyi havainnoinnin jälkeen hyvin taitavana leikkijänä, kunhan leikkiympäristö tuki hänen tarpeitaan ja leikkikaverit olivat harkiten valittu.

Tammisto Akatemian Zones of Regulation -menetelmäkoulutuksesta kasvattajat kokivat saaneensa lisää ymmärrystä ja konkreettisia keinoja tukea sekä lasten että aikuisten tunne- ja itsesäätelytaitoja. Koulutuksessa askarrellut materiaalit otettiin heti käyttöön, ja lasten kanssa tutustuttiin erilaisiin tunnetiloihin esimerkiksi laulujen, satujen sekä elokuvien avulla. Kuvassa neljä on eskareiden nimeämiä tunteita ja askartelema tunnehymiötä Inside out -elokuvan hahmojen innoittamana.



Kuva 4. Eskareiden tekemiä hymiöitä Inside Out –elokuvan innoittamana. Kuva: Riikka Marttinen 2019.

Kasvattajat innostuivat esteettömien oppimisympäristöjen ja arjen vuorovaikutuksen kehittamisestä yhteistyössä terapeuttien kanssa. Varsinainen "loikka" leikkiympäristöjen kehittämisessä tehtiin yhteistyössä Hannelandian kanssa. Näkyvimvät muutokset oppimisympäristöjen kehittämisessä alkoivat näkyä heti kahden "Leikki astuu ulos laatikosta" –koulutuksen jälkeen. Esimerkiksi seinät, lattiat, ikkunalaudat, eteistilat, kaapit ja nukkumishuoneet muuttuivat leikkiin kutsuviksi leikkimaailmoiksi. Kuvassa 5 näkyy, miten autoleikki levittäytyi lattioille, seinille ja ikkunalaudalle. Seinällä näkyvät kommunikointitaulut mahdollistivat esteettömän vuorovaikutuksen.



Kuva 5. Esteetön autoleikki levittäytyy lattioille, seinille ja ikkunalaudoille. Kuva: Riikka Marttinen 2020.

Hankkeen alussa jokaiseen ryhmään hankittiin tablet-laite, joita hyödynnettiin niin kasvattajien koulu- tuksissa ja kehittämispäivissä kuin lasten kanssa arjessa. Padlet -digitaalinen muistitaulu toimi kasvattajien työskentelyn tukena työilloissa ja kehittämispäivissä sekä toimintaterapeuttipiskelijöiden tekemän "[Kamat kaapista -käyttöön](#)"-liikuntavinkkimateriaalien alustana. Lasten kanssa tableteilla esimerkiksi kuvattiin arkea, tehtiin tarinoita ja heijastettiin kuvia seinille sekä harjoiteltiin suun motoriikkaa. Hankkeen aikana kevät- ja joulujuhlissa hyödynnettiin [Seppo.io](#) -oppimispelialustaa, jonka avulla esiteltiin hanketta ja lisättiin vanhempien tietoutta esteettömästä vuorovaikutuksesta pelaamisen avulla. Kuvassa 6 äiti katsoo puhelimestaan Seppo-pelistä Suujumppa-puu -toimintapisteen ohjeita pojalleen joulupolku-tapahtumassa.



Kuva 6. Äiti ja poika tutkimassa SuujumppaPuu -pisteen tehtäviä joulupolulla. Kuva: Riikka Marttinen 2019.

Lisäksi hanketyöntekijät havainnoivat toimintaa, osallistuivat palavereihin ja konsultoivat muun muassa aistisäätelyn, kielenkehityksen ja motoristen taitojen oikea-aikaisen tuen tärkeydestä arjessa. Yksi konkreettinen esimerkki monialaisesta yhteisöllisestä toiminnasta esteettömän oppimisympäristön kehittämiseksi oli hankepäiväkotien pihoihin hankitut Kommunikointipisteet. Alkukartoituksessa nousi esiin kasvattajien tarve vuorovaikutuksen tukemiseen pihaleikeissä. Kommunikointipisteet kehitettiin yhteistyössä Lappsetin, kasvattajien ja lasten kanssa. Kommunikointipisteiden käytöstä saatiin hyviä kokemuksia, kun niiden kuvatauluja ja piirtämistä hyödynnettiin mm. kaverisuhteiden luomiseen, toiminnan suunnitteluun, vanhemmille kertomiseen etenkin silloin, kuin yhteistä puhekieltä ei ole, tunteiden ja tarpeiden ilmaisuun sekä ajan visualisoimiseen. Kommunikointipiste näytti lisännen aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta ja viestintää ulkoilutilanteissa, jotka tyypillisesti ovat hyvin toiminnallisia. Palaute Kommunikointipisteiden käytöstä oli erittäin positiivista, ja kokemukset lasten keskinäisestä viestinnästä kuvien tuella rohkaisevia. Kuvassa 7 puheterapeutti Taina Olkinuora keskustelee kommunikointipisteellä tytön kanssa kuvien avulla.



Kuva 7. Puheterapeutti Taina Olkinuora keskustelemassa tytön kanssa Kommunikointipisteellä. Kuva: Hyvinvään kaupungin viestintä, Tuija Tomperi, 2019.

MITÄ OPITTIIN

Varhaiskasvatuksessa kohdataan päivittäin suuri määrä lapsia ja perheitä heidän omassa toimintaympäristössään. Siksi varhaiskasvatuksen merkitys varhaisen tuen toimintaympäristönä on äärimmäisen tärkeä. Kun tähän lisätään monialainen yhteisöllinen toiminta, eli perheiden, kuntoutuksen, varhaiskasvatuksen, perhepalveluiden ja erikoissairaanhoidon ammattilaisten tieto, osaaminen ja kokemukset, voidaan saada aikaan säästöjä, hyvinvointia ja tasa-arvoa.

Näemme, että YHES-hanke on ollut edelläkävijä osana laajempaa toimintakulttuurin muutosta. Monialainen yhteisöllinen toiminta varhaiskasvatuksessa on lisääntymässä, ja joissakin kunnissa on jo palkattu puhe- ja toimintaterapeutteja osaksi sivistystoimea. Hanke tuotti tärkeää lisätietoa siitä, miten tarpeellista monialaisen yhteistyön sisällyttäminen rakenteisiin pysyvästi ja osana palvelutarjontaa on. Se voi mahdollistaa varhaisen tuen. Palvelujärjestelmissä tulee olla ennaltaehkäiseviä palveluita ja varhaista tukea jopa jo ennen kuin varsinainen palvelutarve havaitaan. Toimintakulttuurin muutoksen ja palveluiden uudenlaisen järjestämisen tueksi tarvitaan kuitenkin vielä lisää tutkimustietoa monialaisen yhteisöllisen toiminnan muodoista, rakenteista ja sisällöistä. Lisätutkimusta tarvitaan erityisesti yhteisöllisen toiminnan vaikuttavuudesta Suomessa, jotta saadaan tutkittua tietoa päätösten tekoon ja vaikuttamistyöhön.

Lähteet

CanChild. Partnering for Change. n.d. Viitattu 17.9.2020. <https://canchild.ca/en/research-in-practice/current-studies/partnering-for-change>

Heinijoki, H. 2020. Ammattilaisten ja vanhempien käsityksiä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksen toimintaterapian yhteistoiminnassa. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. (painossa)

Kauppi, J., Sipari, S. & Suhonen-Polvi, H. 2016. Lapsen kokonaiskuntoutus kehitysympäristössään. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.), Kuntoutuminen, 110–121. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Kariaho H.-M. & Salomaa T. 2019. Partnering for Change –malli ja sen hyödyt koulutoimintaterapiassa. Opinnäytetyö AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala, toimintaterapeutin tutkinto-ohjelma. Viitattu 17.9.2020. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/262150/OPPARI%20VALMIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Missiuna, C.A., Pollock, N.A., Levac, D.E., Campbell, W.N., Whalen, S., Bennett, S., Hecimovich C., Gaines, B. R., Cairney, J. & Russell, D.J. 2012. Partnering for Change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. Canadian Journal of Occupational Therapy, February, Vol. 79(1), 41–50.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.

Särkikangas U. 2020. Sosiaali- ja terveyspalveluiden käyttö erityisperheiden arjessa: – toiminnan ja ajankäytön näkökulma. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki. Viitattu 17.9.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6100-0>

7 Monikulttuurinen varhaiskasvatus osallisuuden poluilla – kohti yhdenvertaista varhaiskasvatusta

Westerlund, Satu

LAPSEN OIKEUS JA ARJEN TODELLISUUS

Tulevaisuuden varhaiskasvatus on kulttuurisesti ja kielellisesti moninaista. Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut oikeudet ovat jokaiselle lapselle yhdenvertaisesti kuuluvia oikeuksia. Lapsella on oikeus osallisuuteen ja hänellä on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on.

Artikkelin tavoitteena on tarkastella lasten yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallisuuteen, ryhmän jäsenyyteen ja oppimiseen sekä varhaiskasvatuksen keinoja niiden tukemiseen. Yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen moninaistuessa kasvattajien on pystyttävä tunnistamaan ne avaintekijät, jotka takaavat kaikille lapsille mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Tarkastelen artikkelissani osallisuuden pedagogiikan ydintekijöitä, kuulluksi tulemisen, vaikuttamisen ja ryhmän jäsenyyden kokemusta sekä varhaiskasvatuksen osallisuutta vahvistavia toimintatapoja. Niitä peilataan monikulttuurisen ja kielitietoisen varhaiskasvatuksen todellisuuteen kasvattajayhteisössämme Espoossa.

Tavoitteenani on tuoda myös uutta näkökulmaa osallisuuskeskusteluun. Kielten ja kulttuurien moninaisuus vaatii kasvatusyhteisöiltä yhteistä keskustelua. Lapsen kotikielen merkitys ja toisaalta yhteisen kielen välttämättömyys oppimisen välineenä vaativat tiedostamista ja pedagogisia valintoja. Ajattelutapaa, jossa kuvitellaan, että kielellä ja kulttuurilla ei ole merkitystä koulussa, yhteiskunnassa tai esimerkiksi varhaiskasvatuksessa, kutsutaan värisokeudeksi (esim. Stoll 2014, 681). Värisokea kasvatusyhteisö ei tunnista kielen ja kulttuurin merkitystä lapsen identiteetin, minäkuvan ja sitä kautta hyvinvoinnin ja oppimisen taustalla. Kielen ja kulttuurin vaikutusta opetuksen suunnitteluun ja lapsen kokemukseen ei tällöin osata nähdä. Kasvattajan värisokeus voi tuottaa sen, ettei lapsi koe tulevansa nähdyksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on. Varhaiskasva-

tuksen tavoitteena on arvostaa lasta kokonaisuutena sekä tukea kulttuurisen ylpeyden syntymistä ja vahvistamista. Aidon osallisuuden kautta lapsi voi tulla näkyväksi ja kuulluksi omana itsenään.

Työskentelen varhaiskasvatusyksikön johtajana hyvin moninaisessa ympäristössä. Alueellamme on kuusi johtamiskokonaisuutta ja kuusi yksikön johtajaa, yhteensä kymmenen päiväkotia ja lisäksi avointa toimintaa. Suurella osalla alueen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista on kotikielenä joku muu kuin suomi ja noin neljäsosalla lapsista on tuen tarpeita. Moninaisuus on päiväkotiemme rikkaus ja vahvuus, mutta edellyttää henkilöstöltä moninaista osaamista. Myös yhteisöllisyys, sitoutuminen ja kehittämisen palo ovat alueemme vahvuuksia, mikä näkyy sinnikkäänä pyrkimyksenä kehittää pedagogiikkaa, jonka kautta lapset saavat yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimisen iloon.

Kehittämistyömme lähti liikkeelle neljä vuotta sitten arjen havainnosta ja huolesta. Lasten oppimisen ja ryhmässä toimimisen valmiudet tuntuivat lähtevän eriytymään jo ennen esiopetuskäytäntöä. Vaikka suuri osa lapsista oli ollut useita vuosia varhaiskasvatuksessa ennen esiopetuksen alkua, monikielisten lasten kasvu ja oppimisen tuen tarpeet olivat esiopetuksessa suhteellisesti suuremmat kuin suomea äidinkielenään puhuvilla. Esiopetusvuotena kielelliset- ja vuorovaikutustaidot sekä käsitys itsestään oppijana ja ryhmän jäsenenä vaikuttavat esiopetuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Jotta lapset saavat yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen ja oppimisen iloon, meidän täytyy tehdä asioita paremmin, suunnitelmallisemmin ja tavoitteellisemmin jo ennen esiopetusta. Näin käynnistyi Suvelan pedagoginen mankeli.

SUVELAN PEDAGOGINEN MANKELI

Pedagoginen mankeli on toimintatapa, jonka kautta kaikki alueen kasvattajat osallistuvat sekä tiedon ja osaamisen keräämiseen että pääsevät osalliseksi sen kehittämisestä. Tavoitteenamme on vahvistaa pedagogista osaamista ja levittää hyväksi koettuja menetelmiä alueella, jossa lasten ja perheiden tarpeet ovat samanlaisia. Pienalueen kaikilla yksiköillä on yhteinen, yhdessä sovittu pedagogisen kehittämisen kohde, jota jokainen yksikkö kehittää omista lähtökohdistaan käsin. Noin puolentoista vuoden välein koko alueen henkilöstö kokoontuu neljään samansisältöiseen koulutusiltapäivään, jossa opitaan alueen omilta asiantuntijoilta ja jaetaan osaamista ja kokemuksia kollegoiden kesken. Koulutuksiin osallistuu yhteensä n. 150 henkilöä. Koulutuksen jälkeen kehittäminen jatkuu yhteisen ideoinnin pohjalta alueellisina työpajoina ja yksiköiden pedagogisena kehittämisinä.

Ensimmäisessä mankelissa tartuimme mielestämme selkeimpään haasteeseen, suomen kielen oppimisen tukemiseen. Lukeminen ja sadut olivat jo valmiiksi monissa yksiköissä arjen tärkeä osa ja alueen S2-opettajat olivat juuri käyneet opintomatalla Tanskassa ja tuoneet sieltä mukanaan dialogisen lukemisen mallin. Dialoginen lukeminen tarkoittaa vuorovaikutteista lukuhetkeä, jossa lapsia kannustetaan keskusteluun ja kirjaa syvennetään kielellisesti ja elämyksellisesti useamman kerran (esim. Whitehurst, ym, 1988). Ensimmäisissä koulutusiltapäivissä keväällä 2017 sitouduimme säännölliseen, suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen lukemiseen jokaisessa lapsiryhmässä koko Suvelan alueella. Dialogisen lukemisen malli levisi yksiköihin ja taloissa valmistettiin tarinalaukkuja ja tehtiin satuprojekteja. Lukemisen ja satujen rinnalla yksi alueen yksiköistä lähti kehittämään musapeda-toimintaa, jonka tavoitteena oli vahvistaa musiikin ja laulujen kautta kieltä ja vuorovaikutusta. Sekä lukeminen että musapeda perustuivat samanlaisille periaatteille. Lapset kokoontuvat säännöllisesti, riittävän pienissä ryhmissä tuokioon, jonka tavoitteena on lasten kannustaminen vuorovaikutukseen ja itseilmaisuuksiin. Hetkissä on tavoitteena kuulla lasten ajatuksia ja mielipiteitä ja antaa heille mahdollisuus vaikuttaa. Sisältö, laulut tai kirja, on valittu lapsia kuunnellen ja siten, että jokainen lapsi saa hetkestä onnistumisen kokemuksia. Aikuisen tehtävä on varmistaa jokaiselle lapselle kokemus osallisuudesta.



OSALLISUUS HYVINVOINNIN JA OPPIMISEN PERUSTANA

Vaikka suomen kieli oli alun perin ensimmäisen mankelin tavoitteena, tuli lapsen osallisuuden vahvistaminen erinomaisena sivutuotteena. Sekä dialogisen lukemisen hetkiä että musapeda-tuokioita voi tarkastella myös osallisuuden näkökulmasta. Shierin (2001, 109) osallisuuden tasomallin mukaan arvioituna lapset tulevat näissä hetkissä kuulluksi, lapsia kannustetaan ilmaisemaan käsityksiään, lasten mielipiteet otetaan huomioon ja toiminnan edetessä lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Kun nämä hetket ovat säännöllinen osa toimintaa, saavat lapset ja kasvattajat vahvan yhteisen kokemuksen osallisuudesta. Lasten osallisuuden on todettu olevan yhteydessä lapsen hyvinvointiin, viihtyvyyteen, oppimistuloksiin ja ilmaistuun onnellisuuteen (Öhrling 2007, 74). Reunamon havainnointiaineiston (2017, 2545) mukaan maahanmuuttajalasten kohdalla osallistuminen ja osallisuuden kokemukset olivat tunnetasolla palkitsevia.

Osallisuus on syvimmillään tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Stenvallin ja Seppälän (2008,4) mukaan osallisuus voidaan määrittellä yhteisölliseksi vertaiskulttuuriksi, jossa lapsella on tunne yhteisönsä kuulumisesta ja jossa hän saa osallistua omien halujensa ja kykyjensä mukaan. Yhteisössä toimiminen, vaikuttaminen, näkyväksi ja kuulluksi tuleminen edellyttävät osallisuutta tukevaa aikuista, mutta myös lapselta osallisuuden taitoja. Varpanen (2019,126) kuvaa osallisuutta positiivisena vapautena, eli mahdollisuutena vaikuttaa ja osallistua ympäristöönsä ja yhteisöönsä. Hänen mukaansa lasten osallisuuden taitojen kasvattaminen on edellytys tämän vapauden käyttämiseen. Näitä taitoja ovat itseilmaisun, neuvottelun, keskustelun taidot, mutta myös leikin ja keskittymisen sekä toisen huomioonottamisen taidot. Osallisuuden toteutuminen edellyttää mahdollisuutta kommunikoida yhteisen kielen avulla sekä riittävää tietoa päätöksenteon tueksi. Tiedon jakamisessa ja saamisessa kielellä on suuri merkitys. Kankaan (2016, 52) väitöstutkimuksessa kasvattajat pitivät tärkeänä, että lasten näkemyksiä kuullaan. Kuulluksi tullaan lapsella täytyy olla kykyä ja mahdollisuus ilmaista itseään.

Tutkimustiedon ja arjen havaintojen pohjalta voi päätellä, että vuorovaikutus ja kieli, osallisuuden kokemukset sekä oppiminen kietoutuvat toisiinsa merkittävällä tavalla. Lapsi tarvitsee ilmaisun ja vuorovaikutuksen taitoja kasvaakseen osallisuuteen ja ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi. Lapsi, jolta puuttuu yhteinen kieli muiden kanssa, tarvitsee erityisesti tukea yhteisöön liittymisessä ja siinä vaikuttamisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella lapsella on oikeus osallisuuteen ja ryhmän jäsenyyteen. Lapsella on tämä oikeus, vaikka hänellä ei olisi vielä yhteistä kieltä muiden kanssa. Suomen kielen oppiminen on keskeinen tavoite ja tärkeää lapsen oppimiselle, mutta varhaiskasvattajien on myös aktiivisesti löydettävä keinoja kuulla ja tukea lasten mielipiteiden ilmaisua muilla keinoilla, jos lapsen on vaikea ilmaista itseään puheella. Tämä oivallus sai meidät tarkastelemaan kehittämistyötämme uudesta näkökulmasta seuraavassa pedagogisessa mankelissa.

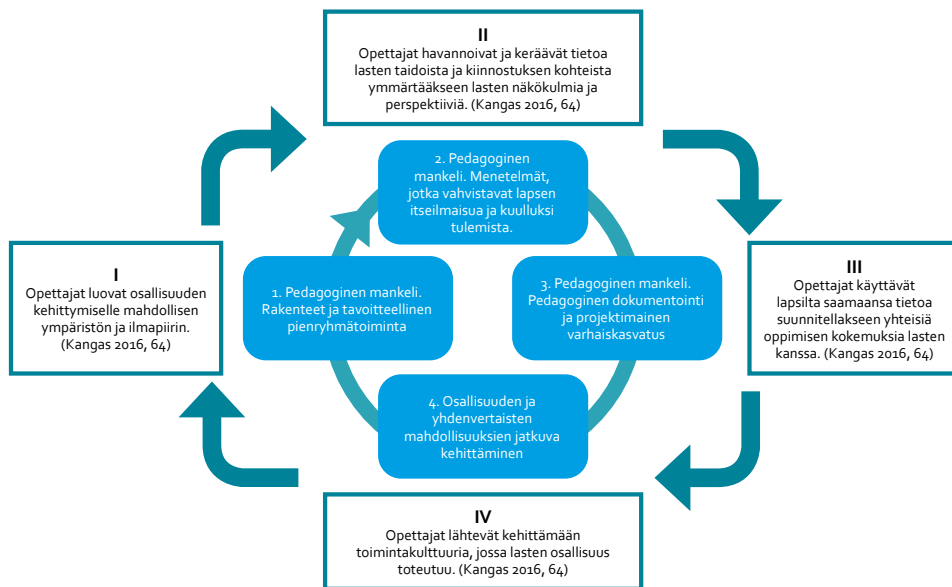
KUULEMISEN TILAA LUOMASSA

”Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20). Tämä lause oli seuraavan pedagogisen mankelin ja syksyllä 2019 pidetyn koulutuskokonaisuuden tunnuslause. Lähdimme etsimään vaihtoehtoisia keinoja lapsen kuulemiseen. Koulutuskokonaisuudessa alueellamme työskentelevät kieli- ja kulttuuriopettajat olivat keskeisessä roolissa. He suunnittelivat toiminnallisia työpajoja, joissa harjoiteltiin tukiviittomia, nopeaa piirtämistä ja kokonaisvaltaista kehollista ilmaisua. Venäjänkielisessä Roihuset -työpajassa kasvattajille tarjottiin mahdollisuus kokea, miltä tuntuu olla tuokiolla, jossa ei ymmärrä puhetta. Koulutuksen jälkeen yksi kieli- ja kulttuuriopettaja jatkoi vielä tukiviittomapajoja kasvattajille.

Toisen pedagogisen mankelin tavoitteena oli herättää kasvattajien ymmärrys omasta roolistaan osallisuuden tukijana. Kasvattajien täytyy jatkuvasti etsiä erilaisia tapoja kuulla lasta ja ennen kaikkea löytää lapselle mahdollisia viestintätapoja. Tavoitteena on kannustaa lasta ilmaisemaan mielipiteitään ja ajatuksiaan. Esimerkiksi, jos piiritilanteessa kerrotaan viikonlopun kuulumisia ja joku lapsi ei pysty kertomaan itselle tärkeistä tapahtumista kielen puuttuessa, hänelle voi tulla olo, että hänen kuulumisensa eivät ole yhtä tärkeitä tai kiinnostavia kuin muiden. Leikki on jokaiselle lapselle tärkeä paikka kokea yhteenkuuluvuutta ja mitä vanhempi lapsi on, sitä suurempi merkitys on vuorovaikutuksella ja kielellä. Kasvattajan tehtävä on olla mukana leikissä ja toimia siellä ilmaisun tukijana ja vahvuuksien nostajana, jotta jokainen lapsi voi vahvistua ryhmän jäsenenä jaettujen leikkikokemusten kautta. Kuvatuet, viittomat, tarpeeksi pieni ryhmä ja aikuisen lähituki ovat asioita, joita on suunniteltava etukäteen, jotta osallisuuden tavoite saavutetaan eri tilanteissa. Kasvattajilla on keinoja ja mahdollisuuksia kuulla jokaista, mutta heidän täytyy oppia arvioimaan arkisia tilanteita myös lapsen osallisuuden kokemuksen näkökulmasta.

OSALLISUUDEN KULTTUURIN KESTÄVÄÄ KEHITTÄMISTÄ

Jonna Kankaan (Kangas 2016, 57) Osallisuuden kehittämisen malli antaa peilauspinnan kehittämistyöhön, jota Suvelan pienalueella teemme (kuvio 1).



Kuvio 1. Suvelan pedagogisen mankelin vaiheet peilattuna Jonna Kankaan (Kangas 2016, 64) Osallisuuden kehittämisen toimintamallin vaiheisiin (I, II, III ja IV).

Ensimmäisessä pedagogisen mankelin koulutuspäivässä loimme rakenteita osallisuuden vahvistumiseen sitoutumalla pienryhmärakenteisiin dialogisen lukemisen ja musapedan kautta (Kankaan vaihe I). Seuraavassa Mankelin koulutuspäivässä opettelimme menetelmiä, joilla pystymme kannustamaan kaikkia lapsia itseilmaisuuksiin ja löydämme tapoja kuulla myös lapsia, joilla on haasteita kielessä tai vuorovaikutustaidoissa (Kankaan vaihe II).

Kankaan mallin vaiheessa III kasvattajat lähtevät luomaan uutta toimintaa sen mukaan, kuin ovat lapsilta kuulleet ja yhdessä heidän kanssaan. Suvelan alueen pedagogiikan kehittämisessä tämä tarkoittaa pedagogisen dokumentoinnin, projektimaisen varhaiskasvatuksen ja jokaisen lapsen aktiivisen vaikuttamisen vahvistamista. Lapset oppivat asioita toimimalla ja tutkimalla vuorovaikutteisesti heitä innostavia aiheita. Aikuiset ovat tässä prosessissa mahdollistajia ja kannustajia sekä ennen kaikkea tukevat jokaisen lapsen mahdollisuuksia osallistua tähän työskentelyyn yhdenvertaisesti. Pedagoginen dokumentointi ja kielitietoinen, projektimainen varhaiskasvatus on seuraavan pedagogisen mankelin aihe. Projektimaiseen työskentelyyn ohjaavat myös Espoon kaupungin pedagogisen suunnittelun välineet. Työ on jo lähtenyt liikkeelle kartoittamalla menetelmiä, osaamista ja tietoa yksiköistä ja ryhmistä webropol -kyselyn kautta.

Prosessi ja kehittäminen siis jatkuu ja tähän viimeiseen vaiheeseen olemme saaneet Erasmus-hankerahoitukseen. Suunnitelmamme oli lähteä Italiaan ja Ruotsiin Reggio-Emilia koulutuskeskuksiin hakemaan

osaamista projektimaisen työskentelyn ja lapsen kuulemisen vahvistamiseksi. Korona hidastanee suunnitelmiamme, mutta päämäärä on edelleen kirkas.

Varhaiskasvatuksessa minua puhuttelee eniten ajatus, että jokaisella on oikeus osallisuuteen, yhteisön jäsenenä toimimiseen, leikkiin ja oppimisen iloon. Lapsen oikeudet ovat meidän kasvattajien velvollisuuksia. Lapsella on oikeus vaikuttaa ja tulla kuulluksi sellaisena kuin hän on; valmiuksineen, taitoineen, kieli- ja kulttuuritaustoineen. Kasvattajien tehtävä on löytää keinot jokaisen lapsen kuulemiseen ja kuljettava jokaisen lapsen rinnalla, kun hän opettelee osallisuuden taitoja. Uskon, että kehittämisen myötä tullut edistys kielen oppimisessa on myös tulosta lapsen osallisuuden kokemuksista ja sen mukanaan tuomasta hyvinvoinnista, mikä on oppimisen perusta. Samalla tavalla kuin lapsilla, myös kasvattajille on oikeus kokea osallisuutta ja merkityksellisyyttä yhteisössään. Pedagogisen mankelin kautta olemme luoneet kasvattajien oppivan yhteisön, jossa jokainen saa vaikuttaa omalla paikallaan ja olla osa pitkäjänteistä kehittämistyötä. Kirkastamme toisillemme uskoa jokaisen lapsen menestystarinaa. Kun jokainen lapsi tulee näkyväksi ja saa äänensä kuuluviin, on tulevaisuuden varhaiskasvatus aidosti moninaista. Tällaisessa toimintakulttuurissa kasvaa itseensä luottavia, itseään ja muita arvostavia tulevaisuuden tekijöitä.

Lähteet

- Arvola, O. Reunamo, J. & Lastikka, A-L. 2017.** Increasing Immigrant Children`s participation in the Finnish Early Childhood education. The European Journal of Social and Behavioural Sciences, EJSBS 223, 2538–2548.
- De Ro`iste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, N. 2011.** Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. Health Education, 112(2), 88–104.
- Kangas, J. 2016.** Enhancing children`s participation in early childhood education through participatory pedagogy. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Shier, H. 2001.** Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. Children and society 15(2), 107–117.
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008.** Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Soccan ja Heikki Waris instituutin työpapereita 2008:1.
- Stoll, L. 2014.** Constructing the color-blind classroom: teachers` perspectives on race and schooling. Race Ethnicity and Education. 17(5), 688–705.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018.** Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:13a. Helsinki: Punamusta.
- Varpanen, J. 2018.** Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Teoksessa Kangas, J. Vlasov, J. Fonsen, E & Heikka, J (toim). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Kopio Niini oy, 120–134.
- Whitehurst, G & Zevenbergen, A. 2008.** Dialogic reading: A shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In van Kleeck, A. Stal, S & Bauer, E (toim). On Reading books to Children. Mahwah: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 170–191.
- Öhrling, K. 2007.** Experiences of classroom research to increase schoolchildren`s well-being. In A. Ahonen, K. Kurtakko, & E. Sohlman (toim.). School, culture and well-being. Arctic Children Research and Development findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia. Rovaniemi: Lapland University Press, 69–83.

8 Mahdollisuuksien kohtaamispaikka – yhteisöllistä työtä perhe keskiössä

Siivonen, Nina & Väliaho, Paula

JOHDANTO

”Parempi gramma ennaltaehkäisyä kuin tonni terapiaa”, on Suomen lastenpsykiatrian uranuurtaja Terttu Arajärvi kertoman mukaan aikanaan todennut. Tämä pätee niin inhimillisestä kuin taloudellisestakin näkökulmasta. Miten toteutuu pikkulapsiperheiden ennaltaehkäisevä työ?

Tässä artikkelissa käsittelemme asiaa lapsen oikeuksien sopimuksen, kansallisen lainsäädännön ja lakisääteisten asiakirjojen kautta. Lähtökohtanamme on asiakasnäkökulma, perhe keskiössä. Lait ja sopimukset olemme valinneet niin, että ne ottavat kantaa nimenomaan avoimeen varhaiskasvatukseen ja kohtaamispaikkatoimintaan. Artikkelimme puhutteleeekin kohtaamispaikkatoimijoita ympäri Suomen. Kansallisen lainsäädännön osalta tässä artikkelissa on käytetty lähteenä oikeusministeriön Finlex-palvelua osoitteessa www.finlex.fi. Ajantasainen lainsäädäntö löytyy palvelusta viittaustiedoissa olevalla säädösnumerolla.

Näemme ennaltaehkäisevien ja oikea-aikaisten palveluiden tuomisen sinne, missä perheet jo ovat, jopa tuottoisana. Tuomme esiin sekä ennaltaehkäisevän työn että yhteistyön mahdollisuuksien merkitystä perheiden hyvinvoinnille. Näin toimien säästyy samalla niin henkilökohtaisia, perheiden kuin yhteiskunnankin resursseja.

Ratkaisuksi kysymykseemme tarjoamme avoimen varhaiskasvatuksen kohtaamispaikkaa niin sanoin kuin kuvionkin kanssa. Artikkelissa käytämme avoimen varhaiskasvatuksen toimipisteestä käsitettä kohtaamispaikka. Se kuvaa parhaiten toimintaa, sen luonnetta ja mahdollisuuksia, joita avoin varhaiskasvatus voi tarjota. Kuntien kotisivuilta vastaava toiminta voi löytyä myös avoimen päiväkodin nimellä.



LAPSEN OIKEUKSIEN SOPIMUS JA KANSALLINEN LAINSÄÄDÄNTÖ

Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) on maailman laajimmin hyväksytty ihmisoikeussopimus, keväällä 2020 ainoastaan Yhdysvallat oli sopimuksen ulkopuolella. LOS on hyväksytty vuonna 1989 ja se astui voimaan vuonna 1990. Suomi on ratifioinut eli hyväksynyt sopimuksen sitovasti jo vuonna 1991. LOS sitoo sen ratifioineiden valtioiden, myös Suomen, kansallista lainsäädäntöä. (Unicef n.d.)

LOS koskee kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia. Sopimuksessa on neljä yleistä periaatetta: syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen. Niiden vuosikymmenten aikana, joina LOS on ollut voimassa, on lapsen oikeuksissa ja niiden huomioimisessa tapahtunut merkittäviä kehitysaskelaita. Esimerkiksi Suomessa lasten osallisuus ja lapsen edun ensisijaisuuden periaate ovat vahvistuneet. Lisäksi LOS:ista kumpuava lapsen edun harkinta löytyy useista laeistamme. (Unicef n.d.) LOS on kaikkien lasten yhdenvertaisuuden kulmakivi.

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) tarkoituksena on edistää ja ylläpitää hyvinvointia, vähentää eriarvoisuutta ja edistää osallisuutta. Sen tarkoituksena on myös turvata yhdenvertaisin perustein tarpeemukaiset, riittävät ja laadukkaat sosiaalipalvelut ja muut hyvinvointia edistävät toimenpiteet. Tavoitteiden toteuttamiseksi sosiaalihuoltolaissa nostetaan esiin yhteistyön parantaminen sosiaalihuollon ja kunnan eri toimialojen sekä muiden toimijoiden välillä.

Lastensuojelulain (417/2007) mukaan: "[e]hkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvu, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta." Laki määrittelee kunnan tai useamman kunnan yhdessä tehtäväksi lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman. Siinä toimija määrittelee hyvinvointia edistävät sekä ongelmia ehkäisevät toimensa ja palvelunsa. Ehkäisevät palvelut tulee järjestää kunnassa olevaa

tarvetta vastaavaksi. Alussa esittämäämme Terttu Arajärven ajatusta lainaten tämä työ kannattaa aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jo varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatustalain (540/2018) mukaan varhaiskasvatustoimintaa ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta. Avointa varhaiskasvatustoimintaa tulee järjestää esiintyvän tarpeen mukaan. Avoimen varhaiskasvatustoiminnan tavoite on jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Avoimeen varhaiskasvatukseen perhe voi osallistua ilman tarvetta päivähoitoon. Toimintaan osallistuminen onkin varsin kynnysksetöntä. Samalla avoin varhaiskasvatus on merkittävä ennaltaehkäisevän työn väylä perheille, jotka eivät ole päivähoitopalvelujen piirissä.

Hyvinkää on paitsi yksi Laurean kampuskaupungeista, myös yksi Keski-Uudenmaan Sote-kuntayhtymän (Keusote) kuudesta jäsenestä sekä kummankin kirjoittajan kotikaupunki. Keusoten muut jäsenet ovat Järvenpää, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen ja Tuusula. Kaikkien sosiaali- ja terveystalveluiden järjestämisvastuu on siirtynyt kuntayhtymän jäseniltä Keusotelle 1.1.2019. Hyvinkään kaupungin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa tämä siirtymävaihe on nähty uhkana yhteistyön sujumiselle (Hyvinkään kaupunki 2017, 29–30). Keusoten kuntien kotisivujen mukaan varhaiskasvatus kuuluu kyseisissä kunnissa kasvatukseen ja koulutukseen alle.

LAPSI- JA PERHEPOLIITTINEN MUUTOSOHJELMA

Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) oli yksi Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeista. Tätä laajaa muutosta olivat toteuttamassa muun muassa Sosiaali- ja terveystalministeriö (STM) sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (Hastrup 2019). Vaikka hanke on päättynyt, muutosohjelma jatkuu ainakin vuosina 2020–2022. Muutosohjelman tavoitteena on lasten, nuorten ja perheiden tuen, hyvinvoinnin ja oppimisen edellytysten vahvistaminen. Ohjelman tavoitteissa lapsiperhepalveluiden asiakaskokemukset paranevat, työn vaikuttavuus lisääntyy ja ammattilaisten työssä jaksaminen parantuu. Samalla lastensuojelun ja muiden erityistalveluiden tarve vähenee ja eriarvoistuminen pysähtyy. Tarjoamalla perheille oikea-aikainen ja varhainen tuki, hillitsee se sote-kustannuksia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a.)

LAPE-hankkeen tavoitteiden kautta rakentui perhekeskusmalli, jolle luotiin valtakunnalliset linjaukset. Samalla kehitettiin kriteeristö perhekeskuksen kohtaamispaikalle. Kriteeristöllä toisaalta ohjataan kokonaisuutta, toisaalta määritetään, että toiminnan pitää olla muun muassa ammatillisesti ohjattua ja koordinoitua sekä säännöllistä. Kohtaamispaikkatoiminta on osa perhekeskusta ja sen talvelujärjestelmää. Sitä voivat järjestää perhekeskuksen sote-talvelut, varhaiskasvatus, kuntien hyvinvointi ja terveys -toiminta (hyte), seurakunta tai järjestöt. Toimijat sopivat yhdessä niin resurssien kuin muidenkin toimintaedellytysten turvaamisesta. (Kekkonen 2019.)

Hyvinkään kaupungin ja Keusoten yhteistyön vahvistamiseksi kaupunki lähti mukaan LAPE:en. Sen myötä Hyvinkään avoimeen päiväkotiin saatiin pysyväksi toiminnaksi PUTE-kioski, matalan kynnyksen puheterapeutin konsultaatiovastaanotto. Tarve toiminnalle tuli esiin keskusteluista perheiden kanssa ja se onkin saanut paljon positiivista palautetta ja huomiota. (Olkinuora & Siivonen, 2018.)

YHTEISTYÖSTÄ YHTEISEEN TYÖHÖN

Ennaltaehkäisevän työn merkitys nousee paitsi edellä mainitsemistamme laeista, myös – ja ensisijaisesti – asiakasnäkökulmasta. Ennaltaehkäisevä työ tapahtuu ennen kuin tarvetta työlle on edes havaittu. Se on varhaista työtä ja tukea, kynnyksetöntä palvelua. Asiakkaan näkökulmasta ajatellen, voi ennaltaehkäisevää tukea saada sekä ammattilaiselta että vertaisilta. Tällöin tuki ei ole suoraan asiakkaalle kohdennettua ja se voi helpottaa vastaanottamista. Ennaltaehkäisevä työ näyttäytyy parhaimmillaan toteutumattomina kuluina korjaavassa lastensuojelussa ja esimerkiksi erityisen tuen tarpeen toteutumattomuutena varhaiskasvatuksessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b). Näitä on kuitenkin verrattain vaikea todentaa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) perusteella opiskeluhoito toteutetaan joko yhteisöllisenä tai yksilöllisenä. Opiskeluhoito toteutetaan ensisijaisesti yhteisöllisesti tukien koko yhteisöä ennaltaehkäisevästi. Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla edistetään muun muassa opiskelijan hyvinvointia, vuorovaikutusta ja osallisuutta ja siihen osallistuvat kaikki opiskeluhoollon toimijat. Nämä poiminnat, hyvinvointi, vuorovaikutus ja osallisuus, löytyvät myös varhaiskasvatuslaista (540/2018) varhaiskasvatuksen tavoitteista. Näin ollen yhteisöllinen työote sopii erinomaisesti myös varhaiskasvatukseen.

Yhteiselle työlle on vaikea löytää yksiselitteistä määrittelyä, sillä se ei ole, vielä, vakiintunut käytäntöön. Käsite tuli meidän tietoomme ja käyttöömmme LAPE-hankkeen myötä. Käsitteinä ero yhteistyön ja yhteisen työn välillä voi tuntua jopa mitättömältä sanahelinältä. Kuitenkin merkitysero on huomattava, etenkin ja jälleen, asiakasnäkökulman huomioiden. Yhteistyö on jossain määrin ulkoapäin määriteltyä, josta jokainen työntekijä voi ikään kuin tehdä valinnan: teenkö yhteistyötä vai en ja millaista yhteistyötä teen. Yhteistyötä voi olla esimerkiksi se, että kuuluu johonkin verkostoon, jolloin kokouksessa istumalla voi ajatella yhteistyövaateen tulleen täytetyksi. Yhteinen työ on tapa tehdä työtä. Se tehdään siellä, missä asiakas on. Yhteistä työtä tehdään asiakkaan lähtökohdista ja hänen tarpeidensa mukaan. Yhteistyötä tehdään ammattilaisten kesken, yhteisessä työssä asiakas on merkittävä, ehkä jopa merkittävin tekijä. Asiakkaan tullessa huomioiduksi oman elämänsä aktiivisena toimijana, on työ myös huomattavan kustannustehokasta.

Asiakkaan näkökulman tulee aina olla ensisijainen. Tällöin palveluntarjoajalla ei sinällään ole väliä. Väliä on sillä, saako perhe tarvitsemansa palvelun, vai ei. Näin ollen työn lähtökohdaksi sopii erinomaisesti ennaltaehkäisevä, yhteisöllinen yhteinen työ.

AVOIMEN VARHAISKASVATUKSEN KOHTAAMISPAIKKA

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan avointa varhaiskasvatusta tulee järjestää esiintyvän tarpeen mukaan. Laki ei määrittele sitä, miten tämä tarve arvioidaan. Käytännöt ovatkin varsin värikkäitä.

Fjällströmin (2018) mukaan avoimen varhaiskasvatuksen merkitystä arvioidaan kunnissa kolmesta eri näkökulmasta: valinnanvapaus, huolenpito ja resurssit. Fjällströmin tutkimus on osa CHILDCARE-tutkimushanketta, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja lastenhoidon tukijärjestelmän tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymyksiä. Tutkimushanketta rahoittaa Suomen Akatemia ja sitä toteuttavat Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Valinnanvapausnäkökulmassa korostuu perheiden yksilölliset tarpeet ja arvot sekä muuttuvat elämäntilanteet. Vanhemmat nähdään perheen ja lapsen parhaina asiantuntijoina, kun kunnan tehtävänä on tarjota perheille vaihtoehtoja näiden valintojen mahdollistamiseksi. Tällöin asiakas on keskiössä. Huolenpito näkökulmassa avoin varhaiskasvatus nähdään lapsiperheiden matalan kynnyksen yhteisöllisenä kohtaamispaikkana.

Siellä korostuu vertaistuen ja ennaltaehkäisevän työn merkitys. Avoimen varhaiskasvatuksen työntekijän rooli on havainnoida asiakkaita ja tilanteita sekä tarvittaessa ohjata heitä muidenkin palveluiden piiriin. Resurssinäkökulmasta Fjällström tunnistaa kaksi vaihtoehtoa, jotka hän nimeää kevytpalvelu- ja lisäpalvelupeikeiksi. Kevytpalvelupeikeessä avoin varhaiskasvatus näyttyy investointina lapsen oikeudet huomioiden. Näkökulma huomioi myös pulan varhaiskasvatuspaikoista. Lisäpalvelupeikeessä resurssit ja kustannukset näyttävät avoimen varhaiskasvatuksen järjestämisen esteinä eikä palvelua tästä syystä tarjota. Tätä perustellaan myös vähäisellä kysynnällä. Tutkimuksen mukaan palveluohjauksen ja avoimen varhaiskasvatuspalvelun markkinoinnin kautta tilanne kuitenkin todennäköisesti muuttuisi. (Fjällström 2018, 30–52.)

Se, että resurssi- tai käytännössä kustannusnäkökulma näyttyy näin vahvasti, on huolestuttavaa. Se on paitsi ristiriidassa asiakasnäkökulman kanssa, ei se huomioi toiminnan vaikuttavuuttakaan. Laki määrittelee varsin tarkasti päivähoidon lapsi-/kasvattajasuhdeluvun, toisin kuin kohtaamispaikassa. Näin ollen kohtaamispaikassa kasvattaja voikin kohdata jopa kymmenkertaisen määrän perheitä muuhun päivähoitoon nähden. Vaikka kohtaamispaikkatoiminta onkin matalan kynnyksen palvelua, ei se tarkoita, että se olisi palveluna muuta päivähoitoa kevyempää. Työssä on vahva ennaltaehkäisevä näkökulma. Kohtaamispaikassa lapsi, nuorimmillaan vain muutaman viikon ikäinen vauva, on paikalla yhdessä vanhempansa kanssa. Tällöin lapsen ja vanhemman varhaisenkin vuorovaikutuksen havainnoiminen on mahdollista tavalla, jota ei muissa palveluissa näyttyä. Kohtaamispaikassa tuetaan myös lasten sosiaalisia suhteita. Palvelu on varsin kokonaisvaltaista. Se, että palvelu nähdään ja määritellään vain kustannustensa kautta, on lyhytnäköistä.

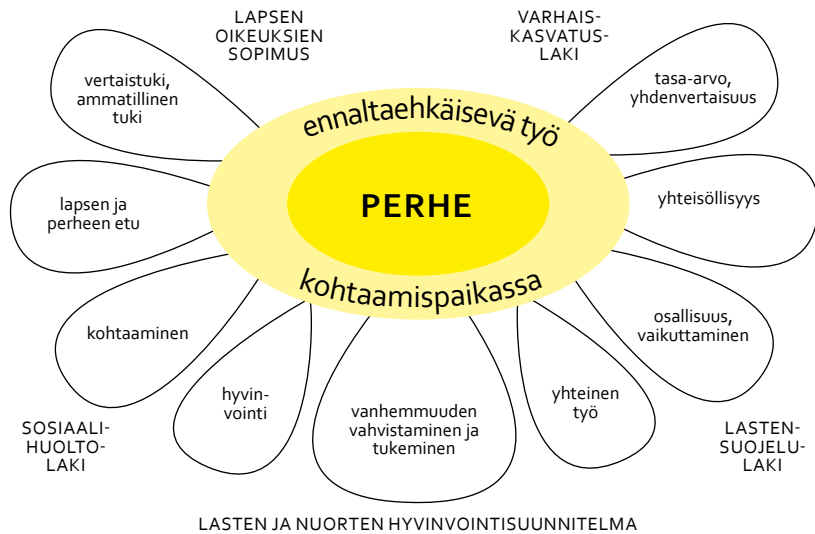
Asiakasnäkökulmasta arvioiden kohtaamispaikassa tärkeimpiä ovat yhteisöllisyys ja vertaistuki. Niiden toteutumiseksi vaaditaan osaavaa ja pedagogisesti taitavaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä, joka luo kohtaamispaikan puitteet niin fyysisesti, henkisesti kuin sosiaalisestikin. Näissä hyvin luoduissa puitteissa on perheiden ja monitoimijaisen verkoston helppoa ja antoisaa toimia.

ENNALTAEHKÄISEVÄ TYÖ PIKKULAPSIPERHEISSÄ

Ennaltaehkäisevän työn merkitys on kaikille selvää, sen määrittelemisen taas jää usein tulkitsijan varaan. Ennaltaehkäisevä työ vaikuttaakin olevan se, josta “voidaan” ensimmäisenä leikata resurssveja. Ennaltaehkäisevän työn toteuttaminen jää nähdäksemme herkästi sanahelinäksi.

Monesti puhutaan vanhemmuuden olevan hukassa. Lähtökohtaisesti vanhemmat ovat omien lastensa parhaita asiantuntijoita, hukassa oleminen lieneekin enemmän sitä, että perheet kaipaavat nykyistä enemmän tukea. Mitä varhemmin vanhemmat sitä saavat, sitä pidemmälle kantavat vanhemmuuden ja kasvatuksen positiiviset vaikutukset. Yksinäisyyden lievitystä, tukea ja merkittäviä arjen kohtaamisia on tarjolla kohtaamispaikkatoiminnassa. Siellä on tavtavissa sekä vertaisia että ammattilaisia.

Kuviossamme (kuvio 1) kokoamme artikkelin sisällön ja näkökulmat. Seuraavassa luvussa käsittelemme vielä kuvion terälehtiä kriittisesti arvioiden ja tulevaisuuteen peilaten.



Kuvio 1. Artikkelin sisältö ja näkökulmat. Siivonen & Väliaho 2020.

KATSE TULEVAAN

Kun perhe tulee kohtaamispaikkaan, se osallistuu toimintaan. Se, että perhe kohdataan ja että sen jäsenet tuntevat kuuluvansa kohtaamispaikan yhteisöön, tekee perheen osallistumisesta osallisuutta. Yhteisöön kuuluminen ja osallisuuden kokeminen tukevat osaltaan perheen sitoutumista ja omien kokemusten jakamista edelleen muiden kanssa. Samalla voi avautua sekä halu että mahdollisuus osallistua myös kohtaamispaikan toiminnan kehittämiseen.

Kohtaamispaikassa työntekijän tulee sensitiivisesti ja herkästi havainnoida ja tukea jokaisen perheen kuulumista kohtaamispaikan yhteisöön. Yhteisöllisyyden tunne vahvistaa positiivisesti vanhemman ja lapsen hyvää oloa. Kohtaamispaikassa mukaan ottaminen, huomioiminen esimerkiksi tervehtimällä lapsen etunimellä ja kyselemällä perheen kuulumisia, luo perustaa perheen kunnioittamiseen ja arvostamiseen. Luottamuksen rakentaminen lähtee pienistä ystävällisistä eleistä ja sanoista, samoin yhteisöllisyys ja sitä kautta osallisuuden tunne. Osallisuutta voi myös tukea sillä, että annetaan perheelle tilaa ajatella ja tehdä omia valintoja.

Vertaistuellinen keskustelu muiden vanhempien kanssa antaa hyvät mahdollisuudet yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. Kohtaamispaikassa onkin tärkeää kuunnella ja kunnioittaa sekä positiivisesti ohjata vanhempia keskustelemaan keskenään. Kohtaamalla perheet sensitiivisesti heidän omista lähtökohdistaan, tilanteistaan ja tarpeistaan käsin luodaan samalla mitä parhaimmat edellytykset tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle.

Asiakasnäkökulmasta ajatellen kohtaamispaikka on kynnyksetön ja perheelle todennäköisesti helpoiten lähestyttävä palvelu. Sitä tarjoamalla ja markkinoimalla perheet löytävät kohtaamispaikkaan. Samalla he välittävät tietoa palvelusta myös toisille perheille. Varhaiskasvatuslain mukaan avoimen varhaiskasvatuksen tarjonnan tulee kohdata perheiden tarve. Tällä hetkellä tilanne on vaihteleva. Esimerkiksi Keusoten alueella toiminnan määrä vaihtelee muutamasta tunnista viikossa useampaan tuntiin joka arkipäivä. Kohtaahan tarjonta asiakkaiden tarpeen valinnanvapausnäkökulman huomioiden? Tilanne pitää kääntää sekä lain kirjaimen että sen hengen mukaiseksi.

Parhaimmillaan työ, esimerkiksi perheiden ja vanhemmuuden tukeminen, toteutuu siellä, missä asiakas jo on. Tässä kohtaamispaikkatoiminnan rakentaminen laadukkaaksi on ensiarvoisen tärkeässä roolissa. Kun esimerkiksi oppimisympäristö on rakennettu lasta kiinnostavaksi ja leikkiä tukeväksi, voi vanhempi lapsen leikkessä saada tarvitsemaansa keskusteluseuraa, tukea ja apua. Vanhempien keskinäinen vertaistuki on merkittävä voimavara. Keskustelu joko vertaisen tai ammattilaisen kanssa voi tarjota uutta näkökulmaa sekä omaa että perheen jaksamista ja hyvinvointia ajatellen. Kohtaamispaikassa kohtaavat perheet toisiaan, perheet ammattilaisia, ja myös ammattilaiset toisia ammattilaisia. Kohtaamisten yhteydessä välitetty tieto palveluista ja tarpeista voi välittyä edelleen sitä tarvitseville niin perheiden kuin ammattilaistenkin kautta. Yhteinen työ vaatii toimiakseen yhteistä ja yhteisöllistä työtä. Laadukas ja riittävän laaja kohtaamispaikkatoiminta on tehokasta, niin tuen vaikuttavuutta kuin kustannuksiakin ajatellen.

Lainsäädäntö kulkee monesti arkikäytäntöjen jälkijunassa. Se ei tunnista yhteisöllistä työtä varhaiskasvatuksessa tai yhteistä työtä lainkaan – vielä. Vaikka laissa ei näitä sanoja luekaan, ei se tarkoita, että ne voisi ohittaa tai olla niitä huomioimatta. Esimerkiksi vanha varhaiskasvatuslaki (laki lasten päivähoidosta 36/1973) oli yli 40 vuotta vanha ennen uudistamistaan. Tässä ajassa yhteiskunta ja perheiden arki ehtivät muuttua monin tavoin. Ammattilaisten tehtävänä on paitsi tuntea lait, myös toimia niiden hengen, ei pelkän kirjaimen mukaan. Kuten kirjoitimme, on yhteistyön käsite jossain määrin vanhentunut. Yhteistyöllä ja yhteisellä työllä on merkittävä ero. Tämä ero tulee tunnistaa ja ryhtyä kehittämään työskentelyä kohti yhteistä työtä. Yhteisöllinen työ on paitsi asiakkaiden omien, myös ammattilaisyhteisöjen rakentamista ja vahvistamista. Yhteisöllinen työ ja yhteinen työ linkittyvät vahvasti yhteen.

Kohtaamispaikassa tehtävä, yhteinen työ haastaa meitä ammattilaisia aivan eri tavalla kuin mihin olemme ehkä totuneet. Kohtaamispaikassa ammattilainen menee asiakkaan luo, luoden samalla kohtaamistilanteen niin fyysisesti, sosiaalisesti kuin tunnetasollakin. Se, tuleeko asiakas kohdatuksi, on käytännössä suoraan verrannollinen sen kanssa, ottaako asiakas saamansa avun vastaan vai ei. Ennaltaehkäisevä työ on velvoittavaa eri lakienkin puolesta, sitä ei voi ohittaa. Kohtaamispaikka tarjoaa täydellisen mahdollisuuden tehokkaaseen, ennaltaehkäisevään, yhteiseen ja yhteisölliseen työhön, jossa asiakas on keskiössä.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritellään varhaiskasvatuksen toimintamuodot, joista yksi on tarpeen mukaan järjestettävä avoin varhaiskasvatus. Avoin varhaiskasvatus on myös se palvelu, jossa ennaltaehkäisevää työtä voi nyt ja tulevaisuudessa parhaiten toteuttaa. Se on mahdollisuuksien kohtaamispaikka, jota voidaan nykyistä paljon monipuolisemmin hyödyntää. Tehtävämme on huolehtia ja varmistaa, että avoimen varhaiskasvatuksen kohtaamispaikka osataan hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. ”Lapsen oikeus on aikuisen velvollisuus” (J. P. Grant, Unicefin entinen pääsihteeri Unicefin sivuston mukaan n.d.).

Lähteet

Fjällström, S. 2018. ”Semmonen kevyempi vaihtoehto”: diskurssianalyttinen tutkimus muun varhaiskasvatuksen merkityksestä kuntien varhaiskasvatuspalveluna. Pro gradu -tutkielma.

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere. Luettu 23.7.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201810082641>

Hastrup, A. (toim.) 2019. Lapsi- ja perhepalvelujen muutosohjelma – kärkihankkeeseen liittyvät tehtävät. Luettu 16.6.2020. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/139062/URN_ISBN_978-952-343-451-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hyvinkään kaupunki. 2017. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma vuosille 2018–2021. Luettu 8.4.2020. <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/opetuksen-tietopankki/liitteet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointisuunnitelma.pdf>

Kekkonen, M. 2019. Kohtaamispaikka perhekeskuksessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisusarja Tutkimuksesta tiiviisti 2/2019. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 1–4. Luettu 31.8.2020. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137395/TUTI%202019_2_15022019.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Olkinuora, T. & Siivonen, N. 2018. Pute-kioski vakiintuneeksi toimintamalliksi Hyvinkäällä. Luettu 11.8.2020. <https://www.lapeuusimaa.fi/2018/10/23/pute-kioski-vakiintuneeksi-toimintamalliksi-hyvinkaalla/>

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Luettu 6.7.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2020a. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma -sivut. Luettu 8.4.2020. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/lapsi-ja-perhepalveluiden-muutosohjelma-lape->

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2020b. Vaikuttavuus ja kustannukset. Luettu 2.12.2020. https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/seuranta-ja-vaikuttavuus/vaikuttavuus-ja-kustannukset#varhainen_lapsuus

Unicef. Lapsen oikeuksien sopimus -sivut. Luettu 19.5.2020. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>

Sekä Finlex ja Keusoten kuntien kotisivut.

9 Vuorovaikutuksella parempaan tiimityöhön

Leppänen, Milja & Lund, Virpi

JOHDANTO

Uudistuneen varhaiskasvatustlain (2018/540) myötä tapahtuva muutos henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa ohjaa varhaiskasvatuksen moniammatillisten tiimien muotoutumista. Varhaiskasvatuksen tiimeissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia sekä lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden myös muuta henkilöstöä. Varhaiskasvatuksen tiimityö on haasteellista ja luonteeltaan muuttuvaa. Eri ammattiryhmien välistä saumatonta tiimityötä häiritsee niin yhteisten palaverien ja toiminnan suunnittelun vähäisyys kuin niille suunnatun ajan puute. Usein kuulee henkilöstön kertovan, että heidän työnsä on kuormittavaa ja että työyhteisössä esiintyy haasteita vuorovaikutuksessa. Työyhteisön vuorovaikutusta ja viestintää onkin tarve tarkastella nykytiedon valossa. On aiheellista kysyä, mikä vaikuttaa varhaiskasvatuksen tiimityössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja miten sitä voisi kehittää?

Jokainen vaikuttaa asioihin sanojensa kautta, joiden merkitys muodostuu yksilöiden, ryhmien, tiimien tai työyhteisöjen välillä tapahtuvassa kontekstiin sidotussa vuorovaikutuksessa. Keskeisiksi vuorovaikutustaidoiksi luetaan keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymisen taidot, ryhmä- ja tiimityötaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot sekä viestinnän ja empatian taidot (Kauppila 2011). Työyhteisön vuorovaikutuksen kehittäminen korostuu etenkin silloin, kun pyritään inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, jossa korostetaan kaikkien kuulumista yhteisöön. Veck (2013) esittää, että inklusiivisessa ihmisessä kykenee näkemään maailman niin omasta kuin toisen näkökulmasta. Tämä korostuu erityisesti asiakasperheiden erilaisten kieli- ja kulttuuri-taustojen kohtaamisissa sekä huoltajien ja muiden toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä, joka edellyttää varhaiskasvatuksen henkilökunnalta erittäin sensitiivistä vuorovaikutusosaamista (Opetushallitus 2018).



Tämä artikkeli perustuu ensimmäisen kirjoittajan opinnäytetyöhön, jossa selvitettiin, mitkä asiat vaikuttavat varhaiskasvatuksen tiimityössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja miten sitä voisi kehittää.

TOIMIVA VUOROVAIKUTUS TIIMITYÖSSÄ

Tiimit kehittyvät erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Perustamisvaiheessa on tärkeää, että tiimiä johdetaan, luodaan aitoa vuorovaikutusta, pohditaan ja sovitaan asioista yhdessä ja etsitään toiminnalle suuntaa. Tässä vaiheessa luodaan pohja tiimityölle ja teot vaikuttavat enemmän kuin sanat. Samalla vahvistetaan ja varmistetaan jokaisen tiimin jäsenen sitoutuminen. Myrskyvaiheessa jäsenet alkavat tuntea toisiaan paremmin ja ristiriidat, valtataistelut ja tiimin tavoitteet käydään läpi. Tätä seuraavassa oppimisvaiheessa tiimin toiminta alkaa usein kehittyä vauhdilla. Silloin ratkaistaan ristiriitoja rakentavasti ja ymmärretään tiimityön merkitys. Oppimisvaiheen jälkeen tulee suoritusvaihe, jossa tiimi tekee yhteistyötä ja suorittaa tehtävät hyvin. Huipputiimivaiheessa tiimi on itseohjautuva, käytännöllinen ja tuottelias. Erilaisuus nähdään rikkautena ja erilaisia näkökulmia hyödynnetään yhteisen hyvän saavuttamiseksi. (Salminen 2015.)

Varhaiskasvatuksen tiimityö vaatii onnistuakseen toimivaa vuorovaikutusta ja reflektiivistä keskustelua, jossa kokemusten ymmärtämisen avulla pyritään löytämään uusia näkökulmia (Hujala & Turja 2012). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisessä tulee pitää yllä toisia arvostavaa, koko yhteisöä osallistavaa ja luottamusta rakentavaa dialogia (Opetushallitus 2018). Yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista, hyvinvointia ja luottamuksellisuutta (Uusitalo-Malmivaara 2014). Jokainen tiimi kohtaa asioita, joita ei aiemmin ole joutunut ratkaisemaan. Hyvässä kasvattajatiimissä kyetään rakentamaan yhteisen toiminnan strategioita konflikti- tai erimielisyystilanteista selviämiseen. Erilaisten mielipiteiden kohdatessa työn sujuvuuden jatkuminen on osa ammatillisuutta. (Hujala & Turja 2012.)

MITEN VARHAISKASVATUKSEN TIIMIEN TYÖSKENTELYÄ JA VUOROVAIKUTUSTA VOIDAAN KEHITTÄÄ?

Tiimityön rakentaminen on oppimista, joka tapahtuu aiemmin opitun perustalle. Uuden oppiminen, omien toimintatapojen arvioiminen ja oman toiminnan muuttaminen ovat osa hyväksi työntekijäksi tulemistä (Koivunen 2009). Oppimisprosessia ei tapahdu ilman varhaiskasvatuksen henkilöstön omaa aktiivista otetta. Asiantuntijuuden rakentuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kulloisenkin toimintaympäristön, henkilön elämänhistorian ja alaa koskevan tietämyksen kautta. Arvostamalla niin omaa kuin toisten toimintatapaa voidaan saavuttaa tilanne, jossa työyhteisön jäsenet oppivat toisiltaan sekä täydentävät toinen toisiaan. Itsensä tunteminen on suhteessa siihen, miten ihminen kohtelee toisia ja viestittää asioista.

Dialogista on todettu olevan hyötyä varhaiskasvatuksessa ja sen myötä henkilöstö voi syventyä ja saada ymmärrystä käytäntöihinsä (Moyles, Adams & Musgrove 2002). Dialogisuudessa tärkeitä taitoja ovat kuunteleminen, odottaminen ja suoraan puhuminen. Dialogissa pyritään yhteiseen päämäärään, vaikka ei olisi takuita tavoitteen toteutumisesta (Väisänen ym. 2009).

Varhaiskasvatustyössä kompromissien teko, työn tekeminen rinnakkain ja yhdessä kuuluvat arkeen. Ajoittain varhaiskasvatuksen tiimeissä tulee keskustella haasteellisista aiheista. Vaikeat asiat tulee käsitellä rauhallisissa tilanteissa ja suoraan puhumalla (Väisänen, Niemelä & Suua 2009). Palautetta voi antaa kertomalla oman kokemuksensa tilanteesta ja antamalla samalla tilaa toiselle kertoa oma näkemyksensä. Ohjauksella ja oikea-aikaisella palautteen antamisella voi auttaa oppimisprosessin edistymistä. Yhteisen päämäärän yhteinen tavoittelu edesauttaa työyhteisön toimintaa. Käytännön rutiinien, kokouskäytäntöjen ja työtilojen muokkaaminen kanssakäymistä tukeviksi sekä työyhteisön yhteiset hetket ovat hyviä välineitä yhteisyyden rakentamiseen työyhteisössä. Alussa on oleellista luoda avoin ja luova ilmapiiri kokouksiin, että erilaiset näkemykset voidaan tuoda esiin. Vasta myöhemmin yhteisen keskustelun jälkeen aletaan rakentaa päätöksiä. (Mattila 2008.)

Tiimityössä jokaisen työyhteisön jäsenen kuulluksi tuleminen on merkityksellistä. On tärkeää olla läsnä toiselle kuulijana ja pyrkiä aktiivisesti ymmärtämään toisen lausumien sanojen merkitys ja niitä tunteita, jotka vaikuttavat sanojen taustalla. Yhdessä toimimassa tiimissä rakentuu yhteistä sanatonta ymmärrystä.

Jos kuulemista ei tapahdu, on hyvä selvittää, miten voidaan rohkaista jokaista kertomaan näkemyksiään. On keskeistä kasvattaa asenteita, joissa arvostetaan erilaisia näkemyksiä ja tapoja ilmaista asioita. Kuunteleminen edellyttää vastavuoroisuutta, jossa hiljaa oleminen ja omien ennako-odotusten sivuun siirtäminen auttaa kuulemaan toista paremmin. Toisen kuunteleminen auttaa konfliktien välttämässä ja erimielisyyksien selvittämisessä. (Väisänen ym. 2009.)

Itsetuntemuksen avulla työntekijä kasvaa omassa roolissaan ja omat voimavarat työssä lisääntyvät. Tämä tarkoittaa vastuun ottamista omista tunteista. Epämiellyttävät tunteet ohjaavat ihmistä kehittämään itseään ja ne edistävät myönteistä ja rajoittavat kielteistä sosiaalista käyttäytymistä. Oman elämän eheytyminen voi alkaa oman haavoittuvuutensa tiedostamisen kautta, minkä myötä ihminen ymmärtää keskeneräisyyden merkityksen ja omien tunteidensa tunnistamisen kautta oppii myös arvostamaan muita enemmän (Mattila 2008).

Uusi työntekijä tiimissä haastaa muut työntekijät muutokseen. Uuden työntekijän vastaanottamisessa auttaa lähestymistapa, jossa ollaan avoimia ja ennako-oletukset laitetaan sivuun. Tämä antaa tilaa työntekijälle itselleen näyttävätyä juuri sellaisena kuin hän on. Keskustelu työyhteisön jäsenten kesken mahdollistaa muutosten käsittelyn työyhteisössä. (Mattila 2008.) Työyhteisöissä tulee päästä tilanteeseen, jossa työyhteisön jäsenet ovat sitoutuneita omaan asiantuntijuuteensa, jolloin he voivat löytää uusia ajattelutapoja ammatillisiin kysymyksiin. (Hujala & Turja 2012.)



Kauppila (2011) esittää, että kun vuorovaikutus on palkitsevaa, halu toimia yhdessä lisääntyy. Oppiva työyhteisö rakentuu sosiaalisen reflektion kautta, jossa työntekijä voi rakentaa ymmärrystä, sensitiivisyyttä ja käsitystä siitä, miten muut yhteisön tai tiimin jäsenet havaitsevat, ajattelevat tai tuntevat. Vuorovaikutuksen toimivuus vahvistaa niin omia näkemyksiä kuin yritystä ymmärtää toisten näkemyksiä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta. (Hujala & Turja 2012.) Toiminnan rakenteita tuleekin luoda, strukturoida ja kehittää yhteisen keskustelun mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksessa, vaikka toisinaan esteenä on voimavarojen vähyyys. Tiimin jäsenten vastuulla on luoda sellainen ilmapiiri, jossa kehittyminen on mahdollista. Parhaimmillaan tiimin jäsenet vaikuttavat toistensa ammatilliseen kehittymiseen ja osaamiseen tuomalla siihen rikkautta ja tukea. (Hujala & Turja 2012.)

VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI TUKEE VUOROVAIKUTUSTA

Skinnari (2007) nostaa tarkasteluun termin pedagoginen rakkaus, jonka ydin on kunnioitus ja jota ilmaistaan rakastavana läsnäolona pedagogisessa kohtaamisessa. Kunnioittavan rakkauden kokemuksen kautta lapsi voi kokea maailman olevan hyvä ja turvallinen, jolloin siihen uskaltaa kasvaa. Kasvatusyhteisön toiminta perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen niin kasvattajien ja kasvatettavien välisissä suhteissa kuin heidän omilla vertaisryhmissään. Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista, turvata lasta kunnioittava toimintatapa, edistää vuorovaikutustaitoja ja ohjata yhteiskunnan jäsenyyteen. Varhaiskasvatusta toteutetaan leikkiin kannustavassa yhteisössä, jossa kiinnitetään huomiota vuorovaikutukseen, puututaan ristiriitoihin ja opetellaan niiden selvittämistä. (Opetushallitus 2018.) Pysyvissä vuorovaikutussuhteissa kasvattajat tukevat lasten

kasvua ihmisyyteen, yhteiskuntamme demokraattisiin arvoihin, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisuun sekä eettisyyteen.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu jokaisen siihen kuuluvan jäsenen kautta. Henkilöstö toimii mallina lapsille välittäen toimintatapoja, arvoja ja asenteita automaattisesti vuorovaikutuksensa kautta. (Opetushallitus 2018.) Vaikka kasvattajat toimivat oman koulutustaustansa ja työkokemuksensa pohjalta, vaikuttavat heidän kasvatustapaansa useat muutkin tekijät kuten temperamentti, omat lapsuuden kokemukset, asenteet, kasvatuskäsitykset sekä oma ihmiskuva. Nämä heijastuvat myös lapsiin ja varhaiskasvatuksen työyhteisöön. Lapsen kohtaamisissa kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus välittää, laajentaa ja kehittää sekä kasvattajien omaa että lasten ihmiskäsitystä. (Koivunen 2009.)

LOPUKSI

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä työyhteisö on jatkuvasti kehittyvä ja alati muokkautuva. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa tiimityön rakentumista haastaa alalla tapahtuva henkilöstön vaihtuvuus, sekä varhaiskasvatuslain (2018/540) myötä tapahtuva henkilöstön kelpoisuusvaatimusten muutos. Henkilöstön onkin tärkeää tiedostaa, mitä vastuita eri toimenkuviiin liittyy. Keskustelevuus, toisen todellinen kuuleminen ja vuoropuhelu näyttäytyvät keskeisinä varhaiskasvatuksen toiminnassa. Näiden asioiden tulee olla kunnossa, jotta tiimityö voi toimia hyvin.

Sanojen voima on ikään kuin heittäisi kiven veteen, se luo aaltoja ja reflektiota, jotka hiljalleen leviävät ja vaikuttavat ympäristöönsä. Tällaiseen vuoropuheluun heittäytyminen vaatii henkilöltä kykyä kohdata itsensä ja toisen. Yhteiset sopimukset selkeyttävät ja luovat rajoja vuorovaikutukselle, joka varhaiskasvatuksessa heijastuu eteenpäin lapsiin sekä heidän perheisiinsä, ja sitä kautta lopulta koko yhteiskuntaan. Kasvatusyhteisön kannattaa siis panostaa vuorovaikutuksen kehittämiseen tiimissään ja tässä voi auttaa opaskirja, joka löytyy osoitteesta <https://vakatiimi.blogspot.com/>.

Lähteet

- Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012.** Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, R. 2011.** Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: PS-Kustannus.
- Koivunen, P. 2009.** Hyvä päivähoito. Juva: PS-Kustannus.
- Mattila, K. 2008.** Arvostava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002.** Using reflective dialogues as tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Child Development and Care*, 172(5), 463–478. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/03004430214551>
- Opetushallitus. 2018.** Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Luettu 1.7.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Salminen, J. 2015.** Hyvä tiimivalmentaja. Helsinki: J-Impact Oy.
- Skinnari, S. 2007.** Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014.** Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540.** Luettu 1.7.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L7>
- Veck, W. 2013.** Martin Buber's concept of inclusion as a critique of special education. *International Journal of Inclusive Education* 17(6), 614–628. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/13603116.2012.696728>
- Väisänen, L., Niemelä, M. & Suua, P. 2009.** Sanat työssä; vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.

10 Lapsilähtöisen toimintakulttuurin johtaminen

Santavuori, Raili

LAPSILÄHTÖISYYS PEDAGOGIIKAN JOHTAMISEN LÄHTÖKOHTANA

Tässä kirjoituksessa tarkastelen johtamiseni keskeisiä kysymyksiä: miten varhaiskasvatuksen arjessa ymmärretään lapsilähtöinen pedagogiikka, miten siitä keskustellaan ja miten johtaminen tukee lapsilähtöisyyden periaatteiden toteutumista.

Varhaiskasvatuksen suuntaviivat määritellään varhaiskasvatuslaissa (2020) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Organisaation rakenteet, johtaminen, henkilöstön osaaminen ja näiden jatkuva kehittäminen tulee johtaa pedagogisista tavoitteista käsin. (Opetushallitus 2018.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumiseen vaikuttaa varhaiskasvatuksen koko toimintakulttuuri. Sen yksi ilmenemisen alue on organisaation vuorovaikutuksessa, siinä miten pedagogiikasta keskustellaan ja millaiset johtamiskäytännöt tätä keskustelua tukevat. Asiantuntijaorganisaatiossa tähän tarvitaan vahvaa substanssiosaamista. Varhaiskasvatuksen johdon ensisijainen tehtävä on pedagogiikan johtaminen, joten johtajalla pitää olla selkeä kuva siitä, mitä pedagogiikka toiminnan arjessa tarkoittaa.

LAPSILÄHTÖINEN PEDAGOGIIKKA

Kun tavoitteena on lapsilähtöinen pedagogiikka, pitää kuvata, mitä sillä ymmärretään ja perustella, miksi se on merkityksellistä. Tämän pohjalta pystytään sitten arvioimaan, miten lapsilähtöisyys toiminnassa toteutuu. Käytännön pedagogiikan ja sen jatkuvan kehittämisen kannalta yksiselitteinen määritelmä vaikuttaa kuitenkin kahlitsevalta ja lapsilähtöisyyden periaatteiden kanssa ristiriitaiselta. Siksi arjen pedagogiikan näkökulmasta lapsilähtöisyyden käsite tulee määritellä jokaisessa työyhteisössä. Tämä voi tapahtua esimerkiksi

kuvaamalla sitä, millaisena lapsilähtöisyys työn käytännöissä ilmenee. Lapsilähtöinen pedagogiikka muodostuu monista eri elementeistä, joiden merkitys kokonaisuudessa vaihtelee sen myötä, miten kukin pedagogi tarkastelee sitä omista lähtökohdistaan käsin (Rosqvist, Kokko, Kinos, Robertson, Pukk & Barbour 2019).

Kehittämäni työkalu lapsilähtöisen pedagogiikan tunnistamiseen on esitetty taulukossa 1. Työkalun tavoitteena on kuvata sitä, millaisista käytännön seikoista lapsilähtöinen pedagogiikka rakentuu ja joista sen voi tunnistaa. Työkalua käytetään siten, että työntekijöiden kanssa kootaan heidän kokemuksiinsa perustuvia ajatuksia lapsilähtöisyyden edellytyksistä. Nämä kuvaukset ohjaavat huomion seikkoihin, joissa lapsilähtöisyyden voi olettaa näkyvän. Kuvaukset luokitellaan ja kiteytetään ja kirjataan taulukon vasempaan sarakkeeseen käsitteiksi. Oikeanpuoleiseen sarakkeeseen kirjataan arjen menettelytapoja, joilla toteutetaan vasempaan sarakkeeseen kuvattua käsitettä. Arjen tilanteet nostavat esiin yksityiskohtia, joissa lapsilähtöisyys todentuu. Näin lapsilähtöinen pedagogiikka avautuu laadullisten kriteerien ja tarkasteluprosessin myötä eikä se lukkiudu tiettyyn ennakkokäsitykseen.

Taulukko 1. Työkalu lapsilähtöisen pedagogiikan tunnistamiseen. Raili Santavuori 2020.

YLÄKÄSITTEENÄ: LAPSILÄHTÖISEN PEDAGOGIIKAN ARVOPOHJA		
Alakäsite	Tarkempi kuvaus käsitteestä	Todentuminen arjessa
Lapsikäsite	Lapsen kyvykyys, vahvuudet ja valmiudet toimia tavoitteellisesti ja oppia uutta vrt. uusin tutkimustieto. Lapsi on aktiivinen toimija ja tiedon etsijä vrt. humanistinen ihmiskäsitys.	
Oppimiskäsitys	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnallisissa prosesseissa, tieto rakentuu ja kytkeytyy aikaisemmin opittuun.	
Tiedonkäsitys	Dynaaminen tiedonkäsitys, tieto on muuttuvaa, kontekstisidonnaista, suhteellista. Tiedon muodostus on valikoivaa, tulkitsevaa ja riippuu viitekehystä, mikä kullakin havaittajalla on. Dynaaminen tiedonkäsitys murtaa objektiivisen tiedon olemassaolon ja kyseenalaistaa behavioristisen tavan siirtää tietoa sellaisenaan.	

Taulukko toimii lapsilähtöisen pedagogiikan määrittelyn työkaluna molempiin suuntiin: yhtäältä se tuottaa aineistoa lapsilähtöisyyden teorialle kertoessaan, miten lapsilähtöisyyttä kuvataan toiminnan eri osa-alueilla. Toisaalta lapsilähtöisyyden määrittelyä voi testata tarkastelemalla sitä taulukon eri osa-alueille (kts. myös taulukko 2). Edelleen taulukko voi toimia kehittämisvälineenä: otetaan joku käsite taulukosta, viedään käytännön keskusteluun ja mietitään, miten käsitteen kuvaama asiaa voisi edelleen kehittää toiminnassa lapsilähtöisyyden näkökulmasta.

Taulukkoa voi rakentaa vähitellen niin, että lapsilähtöisen pedagogiikan koko kuva työyhteisössä tarkentuu ja toisaalta uudistuu kokemusten ja uusimman tutkimustiedon avulla. Taulukossa 1 olevan yläkäsitteen, lapsilähtöisen pedagogiikan arvopohja, lisäksi tarkennan taulukossa 2 lapsilähtöisen pedagogiikan kuvaa yläkäsitteillä lapsilähtöisyyden ydinperiaatteet, arjen pedagogiikka, pedagoginen ympäristö ja pedagoginen reflektio. Näiden yläkäsitteiden alle olen koonnut niitä tarkemmin kuvaavia alakäsitteitä. Samalla esitän näkemykseni siitä, mitä kukin alakäsite voisi sisältää ja miten sitä voisi määritellä.

Taulukko 1. Esimerkkejä lapsilähtöistä pedagogiikkaa kuvaavista käsitteistä. Raili Santavuori 2018.

YLÄKÄSITE: LAPSILÄHTÖISYYDEN YDINPERIAATTEET		
Alakäsite	Esimerkkejä sisällöstä ja määrittelystä	Todentuminen arjessa
Lapsen asema – subjekti	Lapsen asema ja oikeudet vrt. Lapsen oikeuksien julistus. Lapsen status, onko lapsi subjekti, tekijä, toimija omassa elämässään vai objekti, hoivan ja huolenpidon kohde? Eläkö lapsi omaa elämäänsä vai tavoitteleeko hän jonkun toisen asettamia tavoitteita?	
Osallisuus	Lapsen oikeudet osallisuuteen on suojattu vahvasti lainsäädännössä. Lapsella on jo syntyessään taito olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ts. lapsella on myös valmiudet osallistua. Lapselle tulee mahdollistaa varhaiskasvatuksessa osallistua kaikkiin arjen toimintoihin koskevien asioiden päätöksentekoon, suunnitteluun ja toteutukseen.	
Lapsen päätösvalta	Lapsella on oikeus päättää häntä koskevista asioista. Hän voi osallistua myös yhteisölliseen päätöksentekoon. Miten mahdollistetaan lapsen mahdollisuus vaikuttaa, päättää lapsen omista kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteista, oppimisen tavoitteista ja niiden toteuttamisesta?	
Roolit	Aikuisen läsnäolon merkitys. Lapsilähtöistä pedagogiikkaa ei voi olla ilman aikuista. Aikuinen mahdollistaa lapsilähtöisyyden, aikuisen katseessa lapsi tulee näkyväksi.	
Leikki	Millainen asema, tila ja aika leikille tulee antaa lapsilähtöisessä pedagogiikassa?	
Monimuotoisuus	Lapsilähtöisen pedagogiikan läpäisevänä periaatteena on monimuotoisuus. Monimuotoisuus toteutuu kauniisti inklusiossa, jossa vaalitaan lapsen oikeutta toimia ryhmässä, ryhmän täysivaltaisena jäsenenä. Kasvattajan rooli on kannatella ja mahdollistaa jokaisen lapsen osallisuus ja toimijuus.	
YLÄKÄSITE: ARJEN PEDAGOGIIKKA		
Alakäsite	Esimerkkejä sisällöstä ja määrittelystä	Todentuminen arjessa
Tutkiminen	Lapsen kysymykset ilmentävät lapsen tapaa ajatella. Miten säilytämme lapsen esittämissä kysymyksissä lapsen näkökulman ja tavoitamme kysymysten perimmäisen tarkoituksen, mistä lapsi haluaa ottaa selvää? Miten tutkimusprosessi etenee em. pohjalta?	
Lapsen tila	Millaisen tilan aikuinen antaa lapselle? Aikuisen läsnäolon merkitys? Tilan tarkastelu fyysisenä tilana, oppimisympäristönä ja näkymättömänä, henkisenä tilana?	

Vuorovaikutus	Lapsen ja aikuisen välinen tasa-arvo, lapsen subjektiivien ja lapsen oikeudet tunnustava dialoginen vuorovaikutus. Lapsen kuuleminen edellyttää aikuisen kykyä asettua ei tietämisen positioon päästäkseen lähelle sitä, mitä lapsi kysyy, ihmettelee tai kertoo.	
Oppimis-ympäristöt	Avoimet oppimisympäristöt tukevat lapsen toimijuutta ja osallisuutta. Millaiset ovat lapsen mahdollisuudet rakentaa tai muuttaa omaa oppimisympäristöään? Laajenevat oppimisympäristöt, lähiympäristö, koti, kaupunki, virtuaaliset ympäristöt. Miten mahdollistetaan lapselle laajenevat oppimaisympäristöt oppimisen ja tutkimisen areenoiksi?	
Välineet	Millaisia välineitä lapsilla on käytettävissä, leikkiin, ympäristön ja asioiden tutkimiseen, kuvaamiseen? Millainen merkitys välineillä on lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumisessa?	
Menetelmät	Lapsilähtöisen pedagogiikan käytännöt. Esimerkkejä yto, sadutus (digitalinat), kasvunkansiot (digitaaliset portfoliot), kasvatuskumppanuus (ekologinen näkökulma), medialeikki jne. Menetelmien ymmärtäminen, niiden pedagoginen merkitys, pedagoginen taju, miksi ja miten tiettyjä menetelmiä käytetään?	
Pedagogiset prosessit	Pedagogiset prosessit. Mistä ja miten pedagogiset prosessit syntyvät? Miten ja kuka niitä ohjaa, johtaa ja kuljettaa eteenpäin?	
Toiminta-kulttuuri	Toimintakulttuurin merkitys? Toimintakulttuurin arvot, kestävä kehitys, osallisuuden kulttuuri, yhteisöllisyys, monimuotoisuus, avoimuus, luottamus jne.	
Arjen rakenteet/ Perustoiminnot	Käsite kuvaa arkea kokonaisuutena (vs. käsite perushoito). Miten arjen rakenteet suunnitellaan sellaisiksi, että ne mahdollistavat lapsen osallisuuden ja toimijuuden. Arjen mikrohetket ja vuorovaikutustilanteet, jotka ovat lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuuden ydintä, miten ne näyttäytyvät arjen rakenteissa, kohtaamiset; lapsi-aikuinen, lapsi-lapsi, aikuinen-aikuinen. Mitä ovat arjen merkitykselliset mikrohetket? ja millaisena ko. hetkissä näyttäytyy erilaiset vuorovaikutustilanteet? Voisiko ajatella, että näissä mikrohetkissä lapsilähtöisyys, lapsen osallisuus tulee näkyväksi sellaisen kuin mitä se todellisuudessa on?	

Taide	Miten lapsi kasvaa taiteilijana ja taiteen tuntijana? Millaisen tilan pedagogiikka antaa taiteen tapahtumiselle? Miten taiteen tekemisen erilaiset tavat palvelevat lapsen ilmaisua, tekevät näkyväksi lapsen tapaa havainnoida ympäristöä, taiteelle ominaista pitkäjänteistä tutkimusta ja prosessityöskentelyä, kokemuksellisuutta, elämyksellisyyttä, tunteita.	
Suunnittelu	Suunnittelun kokonaisuus: mitä ja miten suunnitellaan? Miten suunnitteluprosessi kuljetetaan lapsen osallisuutta kannattelevasti?	

YLÄKÄSITE: PEDAGOGIIKAN YMPÄRISTÖ

Alakäsite	Esimerkkejä sisällöstä ja määrittelystä	Todentuminen arjessa
Kontekstisidonnaisuus	Lapsilähtöisyys on toimintaympäristö- ja kulttuurisidonnainen.	
Historia	Lapsilähtöisyydellä on oma historiansa kasvatustieteessä ja varhaiskasvatusta toteuttavissa toimintaympäristöissä. Historian tiedostamisen merkitys lapsilähtöisyyden tarkastelussa.	
Kulttuuri	Lapsi kasvaa kulttuurissa ja kulttuuriin. Mitä lapsi näkee ympärillään? Millainen on lapsen suhde yhteiskunnassa tapahtuvaan ja miten aikuinen on siinä mukana: Kuka suunnittelee retket ja valitsee niiden kohteet?	
Lasten oma kulttuuri (ja kulttuuriperintö)	Lapsen jättämät jäljet: sadut, tarinat, runot, lasten huumori, leikin tilat, kuvat, videot, elokuvat. Miten lasten kulttuuriperintöä on dokumentoitu? Miten se vaikuttaa lapsen kasvuympäristöön?	
Lapsen maailma ja oma historia	Lapsen oma henkilöhistoria, perhe, suku, kulttuuri vaikuttavat siihen, mitä lapsi on. Miten jokaisen lapsen oma historia otetaan huomioon, miten se näkyy toiminnassa, pedagogiikassa?	

YLÄKÄSITE: PEDAGOGINEN REFLEKTIO

Alakäsite	Esimerkkejä sisällöstä ja määrittelystä	Todentuminen arjessa
Pedagoginen dokumentointi	Mikä merkitys pedagogisella dokumentoinnilla on lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Miten se palvelee uudistuvaa ja elävää lapsilähtöistä pedagogiikkaa?	
<i>Toiminnan reflektointi</i>	Reflektoinnin välttämättömyys kehkeytyvässä lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Reflektointi uudistaa, kirkastaa ja mahdollistaa lapsilähtöisyyden moninaisten vivahteiden löytämisen.	

Johtaminen	Mitä on lapsilähtöisen pedagogiikan johtaminen? Miten se näyttäytyy? Miten johtajuudella voidaan mahdollistaa, edistää lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen?	
Pedagoginen yhteisöllisyys	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu yhteisöllisesti: Siihen vaikuttavat lapset, kasvattajat, vanhemmat ja muu yhteisö. Kaikkien osallisuudesta ja yhteisestä reflektoinnista kehkeytyy yhteistä pedagogiikkaa.	
Pedagoginen ammatillisuus	Kasvattajien pedagoginen ajattelu, miten lapsilähtöisyys näkyy kasvattajien ajattelussa ja miten kasvattajat kuvaavat pedagogiikkaa, mitä käsitteitä he käyttävät, mikä heille on merkityksellistä, miten he perustelevat toimintaansa, millaisena näyttäytyy kasvattajien pedagoginen taju.	

Pedagogisella johtamisella on keskeinen rooli lapsilähtöisen pedagogiikan toimeenpanossa. (Fonsén & Parrila 2017.) Millaisia työkaluja ja menetelmiä johtajalla on käytössään pyrkimystensä toteuttamiseen? Miten johtajan oma käsitys lapsilähtöisyydestä on muodostunut ja miten hän ymmärtää pedagogisen johtamisen?

Organisaation ja työyhteisön johtaminen edellyttää samankaltaista pedagogista tajuja kuin lapsiryhmänkin ohjaaminen. Johtajan tulee tunnistaa, mistä ja miten varhaiskasvatustyön kokonaisuus rakentuu, jotta esimerkiksi tavoite lapsilähtöisestä pedagogiikasta voisi toteutua. Vaikka Lapsilähtöistä pedagogiikkaa on vaikea kattavasti määritellä ja toiminnan tarkastelussa sen osoittaminen on vähintäänkin yhtä haasteellista on käsitteiden määrittely olennaista, jotta pedagogiselle keskustelulle syntyisi yhteiset lähtökohdat ja keskustelu voisi edetä ja syventyä.

Omassa työssäni lapsilähtöisyyden käsite on kehkeytynyt vuosikymmenien aikana. Olennaista on ollut jatkuva teorian ja käytännön vuoropuhelu sekä pedagoginen dialogi johdon ja kentän työntekijöiden, lasten, huoltajien ja kollegoiden, tutkijoiden ja asiantuntijoiden kanssa. Tämän yhteistoiminnan seurauksena ovat kehittyneet edellä olevat taulukot.

Seuraavassa siirryn tarkastelemaan omaan kokemukseeni perustuvaa yhdessä ajattelemisen ja yhdessä oppimisen työkaluja, joiden ajattelun olevan merkityksellisiä lapsilähtöisen pedagogiikan johtamisessa organisaation kaikilla tasoilla. Kutsun niitä pedagogiseksi dialogiksi ja pedagogiseksi reflektioksi.

PEDAGOGINEN DIALOGI

Pedagogisella dialogilla tarkoitan pedagogiikan sisällöistä ja toteuttamistavoista käytävää keskustelua, jossa toteutuvat varhaiskasvatuksessa mukana olevien osallisuus, keskustelun tasa-arvoisuus sekä keskustelun vapaa eteneminen. Dialogisessa keskustelussa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemusten ja näkemysten erilaisuudesta, mikä tähtää uudenlaiseen ymmärrykseen ja mahdollisuuteen oppia uutta. Pedagoginen dialogi haastaa osallistujia yhteiseen ajatteluun kulloinkin käsiteltävästä asiasta ja uusien ideoiden kokeiluun käytännössä. (Ahlanan 2017)

Pedagogisessa johtamisessa on tärkeää ylläpitää pedagogista dialogia ja luoda organisaatioon rakenteita, joissa keskustelulle on tilaa ja työntekijöillä mahdollisuus osallistua ja valta vaikuttaa pedagogiikan uudistamiseen. Lapsilähtöisyyttä tavoittelevan johtajuuden merkitys tulee näkyväksi vasta toiminnan arjes-



sa, siinä miten tunnistamme arjen työssä elementtejä, joita esimerkiksi edellä olevissa taulukoissa 1 ja 2 on kuvattu.

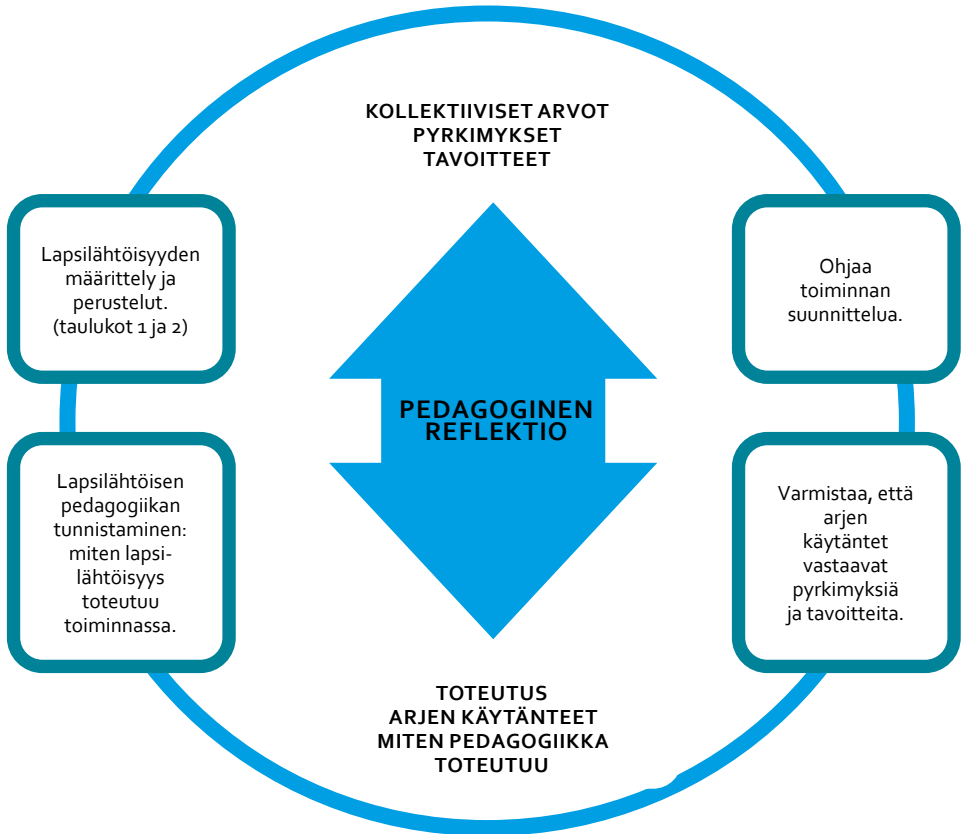
Pedagoginen dialogi tuo toiminnan arkeen pedagogisen näkökulman, sillä dialogissa toimintaa tarkastellaan ja arvioidaan pedagogisista tavoitteista käsin. (Fonsén 2020.) Dialogi on olennainen osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja sen kehittämistä. Dialogisuuden ydin on siinä, että puhujien välille syntyy yhteisiä käsityksiä ja sopimuksia esimerkiksi tavasta toteuttaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, vaikka heidän näkemyksensä poikkeaisivat toisistaan. (Juuti 2013.) Osallisuudessa sekä näkemysten ja ajatusten vaihtamisessa on myös mahdollista, että osallistujat voivat muuttaa käsityksiään keskustelun kuluessa tai sen tuloksena. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997.) Kuunteleminen, pureutuminen pedagogisiin kysymyksiin, menetelmiin ja niiden tarkasteluun on keskustelun keskiössä eikä dialogisen prosessin lopputulos ole ennalta nähtävissä. (Ahlanen 2017.)

Pedagogisen dialogin tavoitteena on pedagogiikan tarkastelu, tutkiminen ja jatkuva kehittäminen sekä uudistaminen ja sen tulisi toteutua organisaation kaikissa rakenteissa. (Opetushallitus 2018.) Dialogi työntekijöiden ja johdon välillä mahdollistaa myös organisaation ja johtajuuden kehittämisen pedagogiikkaa palvelevaksi. Johtamisrakenteet tulee muodostaa siten, että koko henkilöstön vaikuttamisen foorumit mahdollistavat oman työn ja koko organisaation yhteisöllisen kehittämisen. Vaikuttamisen mahdollisuudet vahvistavat työntekijöiden osallisuutta, toimijuutta ja tutkivaa työotetta. (Alhanen 2017; Turja 2018.)

Johtaja mahdollistaa pedagogiikan toteutumisen, lapsilähtöisten menetelmien tutkimisen sekä kehittämisen yhteistyössä työntekijöiden, lasten ja perheiden sekä myös eri toimijoiden kanssa. Dialogi huoltajien kanssa mahdollistaa huoltajien osallisuuden ja kumppanuuden lapsilähtöisen pedagogiikan suunnittelussa ja toteutuksessa. (Fonsén 2020.) Pedagoginen dialogi tuo näkyväksi johtajalle myös työyhteisöissä olevan hiljaisen tiedon ja erilaiset pedagogiset lähestymistavat. (Nonaka & Takeuchi 1995; Juuti 2013.) Johtaja on avainasemassa siinä, mihin ja miten hän suuntaa kiinnostustaan eri keskustelutilanteissa niin, että lapsilähtöinen toimintakulttuuri on vallitsevana organisaation kaikilla tasoilla.

PEDAGOGINEN REFLEKTIO DIALOGISENA OPPIMISPROSESSINA

Pedagogisella reflektiolla tarkoitetaan pedagogisten käytäntöjen kriittistä tarkastelua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden taustalla oleviin arvoihin.



Kuvio 1. Pedagoginen reflektio dialogisena oppimisprosessina. Raili Santavuori 2020.

Kaavio 1 kuvaa sitä, miten pedagoginen reflektio ohjaa pyrkimystä lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, sen toteutumista ja näkyväksi tekemistä toiminnan arjessa. Siten siinä viime kädessä myös tarkastellaan varhaiskasvatuksen säädösten, varhaiskasvatuslain ja -suunnitelman perusteiden todentumista.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tulee pedagogiselle reflektiolle suunnitella rakenteet, varata tilaa ja aikaa sekä varmistaa kaikkien mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Pedagogiikan toteutumista arvioivassa toimintakulttuurissa työntekijät tiedostavat toimintaa ohjaavat ajattelumallit ja niihin vaikuttavat tottumukset, henkilökohtaiset kokemukset ja tunteet. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Ahvenniemi 2018.) Tiedostaminen edistää itseohjautuvuutta ja vahvistaa pedagogiikan uudistumisen mahdollisuuksia kohti oppivaa yhteisöllistä toimintakulttuuria. (Opetushallitus 2018.)

Työyhteisössä pedagoginen reflektio on rakenteellisesti yksinkertaista. Kaksi asiaa, käytännön toteutus ja sisäistetyt pedagogiset arvot ja pyrkimykset, asetetaan rinnakkain siten, että ne ovat aidosti yhteyksissä toisiinsa. Tämä edellyttää tavoitteiden ja pyrkimysten tunnistamista sekä kykyä tarkastella niitä samanaikaisesti suhteessa käytännön toimintaan. (Fonsén 2020.) Pedagogisen reflektion merkitys on siinä, että tavoitteet ja käytännön toteutus eivät olisi irrallisia. Reflektion kautta kuva siitä, millaisena lapsilähtöinen pedagogiikka käytännön toiminnassa todentuu, tarkentuu vastaamaan paremmin sitä, millaisena sitä pyritään toteuttamaan. (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018.) Näin pedagoginen reflektio tuottaa heijastetta, joka ohjaa toiminnan suunnittelua edelleen. Kun tavoitteena on toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, varmistaa pedagoginen reflektio, että käytännön toteutus vastaa pyrkimyksiämme. (Rosqvist, Kokko, Kinon, Robertson, Pukk & Barbour 2019.)

Pedagoginen reflektio voi toteutua toimintakulttuurissa, jossa työntekijöillä on kokemus siitä, että heillä on aidosti mahdollisuus vaikuttaa pedagogiikan sisältöihin, toteutukseen ja menetelmiin tavoilla, jotka ovat heille itselleen merkityksellisiä. (Turja 2018.) Työntekijä, joka tulee kuulluksi, joka kokee tulleen nähdyksi ja jonka ajatukset ja ideat vaikuttavat arjen pedagogiikassa, näkee myös lapsen ja ymmärtää lapsilähtöisen pedagogiikan merkityksellisyyden. Johtamisella varmistetaan, että työntekijöiden ääni, tietämys ja kokemukset tulevat kuulluiksi. Johtaja edistää sellaisia työntekijälähtöisiä toimintatapoja, joissa käytännön ja tavoitteiden muodostama palautekehä toimii ja kokemukset kumuloituvat lapsilähtöistä pedagogiikkaa uudistavina tekijöinä.

LOPUKSI

Näkemykseni on, että lapsilähtöinen pedagogiikka toteutuu toiminnassa vain hetkittäin, kun sen parhaimmillaan tulisi olla varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa jatkuvasti läsnä olevaa. Pedagogiikan uudistamiseen johtaja tarvitsee työkaluja, joiden avulla voi varmistaa tavoitteiden toteutumisen organisaation rakenteissa ja toiminnan arjessa. Hyödyntämällä esittelemääni työkalua sekä käymällä pedagogista dialogia ja reflektointia johto voi edistää lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumista omissa työyhteisössään. Menetelmät osallistavat koko työyhteisöä, mikä edesauttaa kaikkien työntekijöiden sitoutumista lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseen ja jatkuvaan uudistamiseen.

Lähteet

- Ahlanen, K. 2017.** Dialogi demokratiassa. Tallina: Gaudeamus Oy.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997.** Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 157.
- Ahvenniemi, R. 2018.** Mental management. Käsikirja uuden työelämän kohtaamiseen. Seinäjoki: Bookcover.
- Fonsén, E. 2020.** Varhaiskasvatuksen johtajalla tulee olla pedagogiset silmälasit. Lastentarha 2/20.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017.** Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Juva: Bookwell Digital.
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018.** Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2. Helsinki: Kopio Niini Oy.
- Juuti, P. 2013.** Jaetun johtajuuden taito. Juva: Bookwell Oy.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995.** The Knowledge – Creating Company. New York: Oxford University Press.
- Opetushallitus 2018.** Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. 2019.** Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. Varhaiskasvatuksen Tiedelehhti JECER. Volume 8, Issue 1.
- Turja, L. 2018.** Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2. Helsinki: Kopio Niini Oy.

11 Osallisuuden johtaminen – harhaa vai todellisuutta?

Heikkinen, Kirsi-Marja

JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista ja sen merkityksestä on puhuttu viime vuosina erityisen paljon. Yksi toimintakulttuurin keskeinen tekijä on osallisuus, jota tässä artikkelissa tarkastellaan johtamisen ja henkilöstön näkökulmasta. Hierarkkisen yksilösuorituksen sijaan osaava johtaminen näyttäytyy nykypäivänä työyhteisön jaettuna tehtävänä. Tämä vaatii toisaalta johtajan kykyä hahmottaa johtajuus ja vastuu uudenaikaisesta yhteisöllisestä näkökulmasta, toisaalta taitoa johtaa osallisuutta ja hyvän työn mahdollistavia resursseja. Tähän tarvitaan mukaan yksittäiset työntekijät sekä koko yhteisö. Osallisuuden kokemuksen luominen vaatii kaikkien yhteistä panostusta, osallistumista ja kiinnostusta yhteistä pedagogista perustehtävää kohtaan.

OSALLISUUTTA TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOKSEN KESKELLÄ

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät toimintakulttuurin historialliseksi ja kulttuuriseksi tavaksi toimia, joka muotoutuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Se koostuu yhteisön arvoista, normeista, osamisesta, johtamisesta sekä yhteisön työskentelytavoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu nyt nopeammin kuin koskaan sen 150-vuotisen historian aikana. Varhaiskasvatuslaki (2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (540/2018) ovat vahvistaneet työn pedagogista painotusta, jonka lisäksi ne ovat muuttaneet moniammatillisen työyhteisön rooleja ja vastuita. Uudelleen määritellyillä opettajan ja lastenhoitajan rooleilla ja vastuilla on vaikutuksensa työyhteisön dynamiikkaan ja kokemukseen kuuluvuudesta sekä osallisuudesta.

Pedagogisesti painottuneet ammattiroolit ja vastuunjako vaativat tehtävänkuvien tarkempaa määrittelyä, mutta ennen kaikkea yhteisöllistä keskustelua niiden merkityksestä. Tilanne vaatii ymmärrystä roolin ja vastuiden välisistä riippuvuussuhteista ja merkityksestä, vastuun osaamis- ja vahvuusperusteisen jaon käytännön avaamista sekä avointa ja rohkeaa keskustelua siitä, mitä on moniammatillinen yhdenvertaisuus vuonna 2020. Toimintakulttuurin muutos on hidas prosessi ja muutoksen ohella on huolehdittava sen kestävästä kehityksestä. Muutos ei ole vain myönteistä vaan voi sisältää kivuliaitakin piirteitä. Osaava, päämäärätietoinen, yhteisöllisyyttä ja osallisuuden kokemusta vahvistava johtaminen voi edistää muutosta myönteisessä hengessä.

Käsitteet osallisuus (involvement) ja osallistuminen (participation) ilmentävät osallisuuden syvyyttä. Osallistuminen mahdollistaa syvemmän osallisuuden ja voidaan laskea määrällisesti, kun taas osallisuus on kokemusta kuulumisesta johonkin. Osallisuutta on määritelty tunnetason kokemukseksi, johon liittyy voimaantuminen, sitoutuminen ja kumppanuus ja jossa vaikuttaminen asioiden suunnitteluun vahvistaa yksilön roolia ja osallisuuden kokemusta. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) osallisuuden viitekehys määrittelee osallisuuden rakentuvan yhteenkuuluvuudesta, jossa olennaista on ihmisen mahdollisuus vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin (Isola, Kaartinen, Leeman, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 10–17.)

Osallisuuden ja osallistumisen oletetaan vaativan mahdollisuuksia, mutta toteutuakseen se vaatii vastakappaleekseen yksilön sisäistä motivaatiota, joka aikaansaa toimintakykyä ja sitoutuneisuutta (Isola ym., 2017, 10–17.) Sisäinen motivaatio kehittyy tarpeesta osaamiseen ja autonomiaan, ja tätä pitävät yllä myönteiset uskomukset ja onnistumisen kokemukset. Sisäiset tarpeet toimivat motivaattoreina ja kannustavat ihmisiä hakemaan itselleen sopivia haasteita, joita tavoitellaan sinnikkäästi ja sitoutuneesti. Sisäinen motivaatio on tunne, jossa ihminen hakeutuu tekemään häntä kiinnostavia ja palkitsevia asioita ilman ulkoista painetta (Deci & Ryan 1985, 33–35).

OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA - ONKO SE MAHDOLLISTA?

Johtamisen näkökulmasta sisäinen motivaatio on paradoksaalinen käsite. Vahva ulkoinen johtaminen vähentää tutkitusti motivaatiota tai jopa latistaa sen kokonaan. Mikäli sisäistä motivaatiota halutaan johtaa, tulee kiinnittää huomiota työn edellytysten ja mahdollisuuksien luomiseen. Jotta työntekijä voi innostua työstään, johtamisen tavoitteena tulee olla olosuhteiden luominen, jossa työntekijä voi tehdä työnsä hyvin. Käytännössä tämä tarkoittaa sopivaa vastuuta, jossa onnistuminen on mahdollista, jotta työstä voidaan kokea ylpeyttä ja iloa (Jarenko & Martela 2017, 19–31.)

Osallisuutta edistävä johtaja luo edellytyksiä, valmentaa ja tukee työntekijöiden itseohjautuvuutta. Tämä vaatii erityisesti johtajuuden avaamista ja sen tietoista jäsentämistä työyhteisölle. Johtajuus voi onnistua, mikäli yhteisössä vallitsee yhteisymmärrys johtamisen rakenteista ja tavoista. Mikäli yhteisö odottaa perinteistä johtajakeskeisestä työskentelytapaa ja johtaja puolestaan uutta, pedagogisen jaetun johtajuuden mukaista vastuun jakamista, vallitsevat yhteisössä pettymysten ja ristiriitojen ilmapiiri (Rodd 2013, 22.)

Osallisuuden johtaminen vaatii johtajan johtamisosaamista, kokemusta sekä itsensä johtamisen taitoa. Työntekijöiden oikeudenmukainen kohtelu ja yhdenvertaisuus, avoimuus, kannustaminen ja moninaisuuden kunnioitus rakentavat yhteisön osallisuutta. Johtajan vastuulla on luoda keskustelevalta johtamiskulttuuri, jolloin on tärkeää hahmottaa, edistääkö vallitseva dialogi työntekijöiden motivaatiota ja sitoutumista yhteisiin



päämääriin. Vuorovaikutuksellinen johtaminen vaatii herkkyyttä työntekijöiden viesteille sekä kykyä tarkastella tilanteita monista tarkastelukulmista. Menestyvä yhteisö perustuu osaavalle ja sitoutuneelle henkilöstölle, joka mahdollistetaan johtajan kyvyllä delegoida sekä luottaa ympäröivää yhteisöön (Juuti & Vuorela, 2015.)

Johtajan osaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen työyhteisön osallisuus rakentuu jaetulle johtajuudelle. Tämä tarkoittaa yhteisön jaettua arvopohjaa, toimivia arjen rakenteita sekä saumatonta työskentelyä yhteistä visiota kohti. Tässä avainasemassa ovat toimivien tiimien rakentaminen, yhteisön joustavuus ja kehitysmönteisyys. Osallisuuden kokemus lisää tutkitusti työntekijöiden sitoutumista ja tuottaa uusia innovaatioita. Jotta tämä on mahdollista, työntekijöiden tulisi pystyä sitoutumaan yhteiseen visioon, joka korostuu erityisesti moniammatillisessa työyhteisössä, jossa yhteisön jäsenten koulutustaustat vaihtelevat.

Moniammatillinen osallisuus vaatii avoimuutta sekä kokemusta siitä, että kaikkien ammattiryhmien etua ja oikeuksia ajetaan tasapuolisesti. Mikäli tämä puuttuu, yhteiseen visioon sitoutuminen ei onnistu ja näkökulmaerot voivat kehittyä hiljalleen työyhteisön sisäisiksi ristiriidoiksi, jolloin myös johtaminen vaatii käskemistä ja suostuttelua. Toimiva moniammatillinen työyhteisö ei perustu vahvoille ammatillisille eroille, joka tutkitusti vähentävät sen sisäistä luottamusta. Tästä syystä työnkuvien ja vastuiden selkiyttäminen näyttelee keskeistä roolia osallisuuden edistämässä, jonka lisäksi turhien raja-aitojen kaataminen ja vahvuusperustainen työnjako lisäävät osallisuuden kokemusta. Kokonaisuutta johtamalla voidaan luoda me-henkeä, jossa jokaisella yksilöllä on omasta työnkuvastaan lähtevä selkeä rooli (Juuti & Vuorela 2015.)

Osallisuuden kokemus ja toimiva yhteistyö lisäävät Roddin (2013) mukaan yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista ja toteutumisen todennäköisyyttä. Päiväkodin työyhteisön osallisuuden edistäminen vaatii ilmiön tiedostamista, yhteisöllisyyden ja luottamuksen rakentamista sekä osallisuuden ja vastuun jakamisen rakenteita. Osallisuus on mahdollisuutta toimia autonomisesti, jolloin työntekijällä on päätösvaltaa suhteessa työympäristöön ja työtä koskeviin tehtäviin (Rodd 2013.) Itseohjautuvuuden lisääminen on mahdollista tuiki tavallisessa johtaja-alaisrooliin perustuvassa työyhteisössä, jota päiväkodit edustavat. Vahvistaminen ei vaadi täydellistä organisaatiomuutosta, vaan se tarkoittaa johtajuuden vahvistamista ja manageroinnin

vähentämistä. Mitä vähemmän johtaja kontrolloi, sitä jaetumpaa ja osallistavampaa johtamisesta muodostuu (Jarenko & Martela, 2017.)

Kontrollin vähentämisessä korostuvat poisjättäminen vanhoista malleista ja toimintatavoista, joita on ennen hyödynnetty. Itseohjautuvuuden vahvistaminen ei tarkoita virallisen johtajan merkityksen vähentämistä -päinvastoin. Johtajan tulee olla mukana arjessa osana työyhteisöä, mutta johtamisen pääpaino on mahdollisuuksien luomisessa, tuen antamisessa ja selkeän suunnan ylläpitämisessä (Jarenko & Martela 2017.) Johtajalta tämä vaatii reflektiivisiä taitoja, jotka auttavat katsomaan asioita uudella tavalla, etsimään mahdollisuuksia sekä muuttamaan toimintatapoja. Reflektiivisyys vahvistaa vastavuoroisuutta, joka varhaiskasvatuksessa ilmenee yhteistyönä ja ammatillisena dialogina (McDowall, Clarkin & Murray 2012, 36–38.)

Varhaiskasvatuksen työyhteisössä on keskeistä pohtia, ketä varten työyhteisö on olemassa. Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatustyöyhteisö on ennen kaikkea väline, jota hyödynnetään perustehtävän, lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisvaltaisen edistämisen toteuttamiseksi. Hyvinvoivassa, osallisuutta edistävässä ja luovassa yhteisössä työkalu on vahvasti sidoksissa sen perustehtävään. Mikäli perustehtävään liittyvät ajatukset eroavat liikaa, se johtaa työn kirjavaan toteuttamiseen ja yhteisön sisäisten ristiriitojen kasvuun. Toimiva moniammatillinen työkalu perustuu avoimelle dialogille työstä ja tehtävistä. Ne ehkäisevät ristiriitoja, lisäävät työntekijöiden välistä luottamusta ja yhteisön me-henkeä (Juuti & Vuorela 2015.) Tästä johtuen jatkuva varhaiskasvatuksen perustehtävästä keskusteleminen on välttämätöntä, jotta yhteisten päämäärien ja merkitysten luominen on mahdollista. Johtaja johtaa yhteisöään vahvimmin sen perustehtävän kautta. Se ei ole johtamisen alkeistasoa vaan laadukkaan johtamisen lähtökohta, joka tulee pitää jatkuvasti mielessä yhteisön kehittämisen ja luovuuden näkökulmasta (Fonsén 2014.)

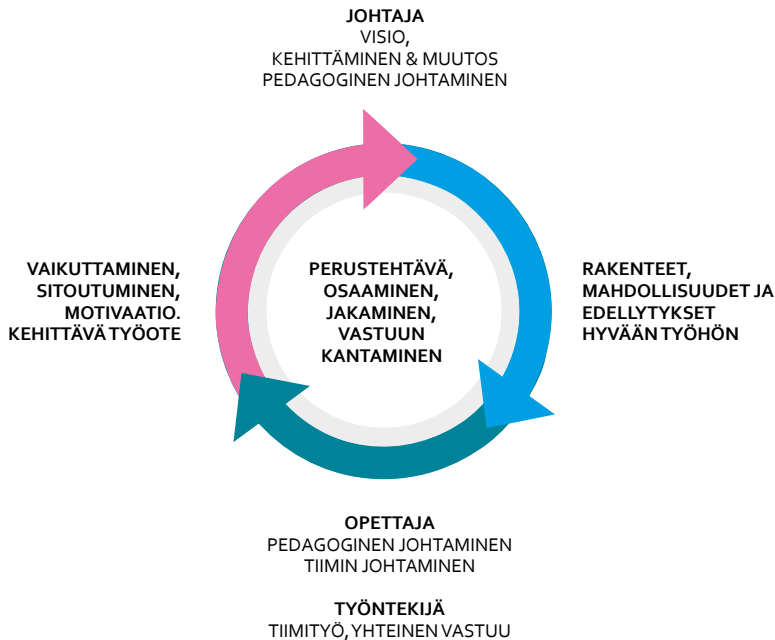
OSALLISUUDEN RAKENTUMINEN YHTEISÖSSÄ ON PROSESSI

Osallisuus ja johtaminen ovat monitulkintaisia, kontekstuaalisia ja subjektiivisia käsitteitä. Vaikka osallisuuden johtaminen perustuu ideaaliin näkemykseen toimivasta johtajuudesta ja yhteisöstä, sen toteuttaminen ei ole mahdotonta. Näen osallisuuden johtamisen yhteisön pitkäkestoisena prosessina, johon kasvetaan vaiheittain luottamusta ja sitoutumista rakentaen. Jaetun johtamisen tulee tietoisesti tähdätä työntekijöiden myönteiseen kokemukseen osaamisesta ja mahdollisuuteen toimia itsenäisesti samalla yhteisöön kuuluen. Varhaiskasvatuksen osallisuuden johtaminen on kiteytettyä jaettua pedagogisen osaamisen johtamista sekä hyvään työhön tarvittavien resurssien turvaamista, joiden avulla työntekijät voivat kokea tekevänsä hyvää, arvojen mukaista työtä. Tämä lisää työhön sitoutumista ja työmotivaatiota, joka pitkällä tähtäimellä vähentää johtajan tarvetta työn kontrollointiin ja ohjaamiseen. Osallisuus on myös työntekijän vapautta henkilökohtaisen kompetenssin hyödyntämiseen ja osoittamiseen sekä mahdollisuutta vaikuttaa. Yhteisön ammatillinen osaaminen lisää työntekijöiden välistä keskinäistä luottamusta, vastuun kantamista ja jakamista. Osaaminen luo syvempää yhteistä ymmärrystä ja käsitystä varhaiskasvatusalan erityislaadusta (Heikkinen 2019.)

Muutos vaatii vanhasta luopumista. Onnistunut osallisuuden johtaminen vaatii pätevää henkilöstöä ja jaetun johtajuuden toimivia rakenteita, joka kannattelee kaikkien yhteisön jäsenten työtä. Lisäksi tarvitaan kestävä kehityksen mukaista organisaatiotason johtamista, joka tukee yksikköjohtajan pitkäjänteistä, vision mukaista työtä. Johtajien suuri työmäärä ja pirstaleinen tehtäväkuva vaikeuttavat tärkeintä tehtävää, pedagogista johtajuutta, joka on laadukkaan varhaiskasvatuksen tae (Fonsén 2014). Johtajan etäännyminen pedagogisesta johtajuudesta, omasta perustehtävästään on aito huoli, joka tulee kuulla tulevaisuuden johtajuutta kehitettäessä. Laadukas johtajuus vaatii läsnäoloa ja johtamiskokonaisuuden syvällistä tuntemista,

jotta yhteisön johtaminen on mahdollista. Varhaiskasvatuksen johtaminen perustuu demokratialle sekä vaatii vahvaa moniammatillista näkemystä ja tasapuolisuutta, jonka kautta koko työyhteisö osallistuu perustehtävän kehittämiseen. Yhteisöllinen työn kehittäminen on avain osallisuuteen, sitoutumiseen ja työmotivaatioon (Heikkinen 2019.)

Osallisuuden johtaminen on kehämäinen ilmiö, joka on kuvattu kuviossa 1 (Heikkinen, 2019). Osallisuuden johtamisen kehän keskiössä on varhaiskasvatuksen perustehtävä, lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukeminen. Jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevällä tulee olla vahvaa tehtävänkuvan mukaista osaamista sekä kykyä kantaa vastuuta.



Kuvio 1. Osallisuuden johtamisen kehä (Heikkinen 2019).

Kehän ulkopuolella ylhäällä sijaitsee johtaja, jonka tehtävänä on vision kannattelu, vastuu työn kehittämisestä, muutoksesta ja yksikön pedagogisesta johtamisesta. Johtaja yhdessä työyhteisön kanssa luo edellytyksiä, mahdollisuuksia ja rakenteita, joiden kautta yhteisön jäsenet voivat toteuttaa laadukasta perustehtävää. Johtajan vastakappale on varhaiskasvatuksen opettaja, joka kantaa oman vastuunsa osallisuuden edellytysten luomisesta johtamalla tiimejä sekä ryhmän pedagogiikkaa. Tiimejä johtamalla opettajat jakavat osaamistaan sekä vastuuta sen jäsenille. Tiimissä tehtävänkuvien, vahvuuksien ja osaamisen tulee olla pohjana työn jakamiselle. Onnistumisen kokemusten, toimivien edellytysten ja mielekkään työn kautta voidaan vaikuttaa, vahvistaa sisäistä motivaatiota sekä sitoutua yhteiseen päämäärään. Kehä ruokkii jatkuvasti itseään joko positiivisesti tai negatiivisesti, joten osallisuuden kehämäisyyden ymmärtäminen on sen johtamisen perusedellytys. Osallisuutta edistävä johtaminen perustuu työntekijän kokemukselle hyvän työn tekemisestä, mahdollisuudesta tehdä hyvää (Heikkinen 2019.)



Varhaiskasvatuksen osallisuuden johtamisessa on monia käyttämättömiä mahdollisuuksia, joita voidaan edistää laadukkaalla, tietoisella johtamisella. Varhaiskasvatuksen johtajuus ja sen vahvistamiseen tähtäävä koulutus kehittyvät vauhdilla ja sen merkityksen tiedostaminen laadukkaalle varhaiskasvatuksen pedagogikalle on keskeistä. Vahvalla johtajuudella voidaan vaikuttaa toimintakulttuurin muutokseen ja toimivan moniammatillisen yhteisön rakentumiseen, herättelemällä yhteisön sisäistä motivaatiota sekä luomalla osallisuutta edistäviä rakenteita. Lisäksi tarvitaan laajaa toimintakulttuurin tietoista tarkastelua ja pedagogisen johtamisen rakenteellisia muutoksia, jotka mahdollistavat kaikkien ammattiryhmien ammatillisen kasvun ja kokemuksen hyvän työn tekemisestä. Tähän tarvitaan osaamista, hyvää johtamista ja sitoutumista, jotka tukevat kestävästä varhaiskasvatuksen johtajuutta (Heikkinen 2019.)

Lähteet

Deci, E.-L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 24.4.2019. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>

Heikkinen, K-M. 2019. Osallisuutta edistävä johtaminen varhaiskasvatuksessa. Pro Gradu. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/306315>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leeman, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valttari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. Työpaperi. Luettu 15.4.2019. <http://www.julkari.fi/handle/10024/135356>

Jarenko, K. & Martela, F. 2017. Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa Jarenko, K. & Martela, F. (toim) Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa? (s. 19–31) Helsinki: Alma Talent.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2015. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

McDowall Clark, R. & Murray, J. 2012. Reconceptualizing Leadership in the Early Years. England: Open University Press. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=96c6bf00-d6ff-4a4c-ab25-54aa94863afe%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZS5zY29wZT1zaXRl#db=nlebk&AN=466837>

Rodd, J. 2013. Leadership in early childhood. The pathway to professionalism. Maidenhead: Open University Press.

12 Varhaiskasvatuspalvelut yhteiskunnan tukipilarina kaikissa olosuhteissa

Martikainen, Soili & Ranta, Tiina

JOHDANTO

Korona-kevään myötä toiminnan jatkuvuuden turvaaminen nousi hetkessä entistäkin merkityksellisempään rooliin myös varhaiskasvatuksen osalta. Samoin kävi viestinnälle – pandemian yhteydessä oikea-aikaisen viestinnän merkitys korostui. Positiivisen, ennakoivan turvallisuusviestinnän taitajat erottuivat edukseen huolia ja epävarmuutta viesteissään korostavien toimijoiden joukosta. Turvallisuutta luodaan positiivisen turvallisuusviestinnän kautta myös silloin, kun olosuhteet koettelevat ja epävarmuus kalvaa monen mieltä. Jotta voidaan viestiä turvallisuuden tunnetta vahvistaen, tarvitaan turvallisuusjohtamista.

Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli ja samalla myös yhteiskunnallinen tehtävä niin normaali- kuin poikkeusoloissakin edistäessään lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä, turvallisuutta, hyvinvointia, oppimista, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on olla tukemassa lasten huoltajia heidän kasvatustyössään kaikissa tilanteissa. (Opetushallitus 2018, 16.) Jotta varhaiskasvatusta voidaan tarjota niin arjen normaaliloissa kuin häiriötilanteissa poikkeusoloja unohtamatta nousevat varhaiskasvatuksen toimijoiden tiedot, taidot sekä käytännön toimet jatkuvuudenhallinnan ja varautumisen kentissä keskeisiksi menestystekijöiksi. Pienten lasten huoltajien ja läheisten, joiden työpanosta tarvitaan yhteiskunnan elintärkeiden toimintojen pyörittämisessä niin häiriötilanteissa kuin myös poikkeusoloissakin, on tärkeää pystyä luottamaan turvalliseen varhaiskasvatukseen. Siksi varhaiskasvatuksen rooli pandemiaolosuhteissa nousee arvoon arvaamattomaan.

JATKUVUUDEN TURVAAMINEN MAHDOLLISTAA AVAINTOIMINTOJEN HOITAMISEN MAHDOLLISIMMAN HYVIN KAIKISSA TILANTEISSA

Jatkuvuudenhallinta on organisaation ylimmän johdon hyväksymää strategista ja operatiivista toimintaa, jonka tavoitteena on organisaation avaintehtävien hoitaminen mahdollisimman hyvin kaikissa tilanteissa (Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017, 31). Turvallisuuden perustana toimivat organisaation arvot, toiminta-ajatus, visio ja strategia. Jatkuvuudenhallinnan ja varautumisen välinen kytkentä on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Jatkuvuudenhallinnan toteuttaminen. Ranta & Martikainen, mukailen Pekki 2014.

Jatkuvuudenhallinta on organisaation prosessi, jonka avulla tunnistetaan ja arvioidaan toiminnan uhat ja riskit sekä luodaan toimintatavat jatkuvuuden varmistamiseksi. Sen avulla organisaatio varautuu hallitsemaan häiriötilanteita sekä jatkamaan toimintaansa tasolla, joka on määritelty, suunniteltu ja hyväksytty ennalta. Varautumisella tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla toimintojen ja tehtävien mahdollisimman häiriötön hoitaminen varmistetaan. Varautumisen toimenpiteitä voivat olla muun muassa jatkuvuudenhallinta, tavanomaisesta poikkeavat toimenpiteet häiriötilanteessa, etukäteen tehtävät valmistelut, koulutus sekä harjoitukset. Riskien arviointi ja riskien käsittely toimivat varautumisen työkaluina. (Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017, 31, 37.)

TURVALLISUUSTYÖ POHJAUTUU RISKIENHALLINTAAN

Jatkuvuudenhallinta ja varautuminen ovat osa riskiperusteista turvallisuusjohtamista. Turvallisuus mielletään usein vaaran ja uhan vastakohtiksi. Riskin, vaaran ja uhan käsitteet tarkoittavat eri asioita, vaikka niitä käytetään arkikeskustelussa toistensa synonyymeinä. Vaara on hyvin todennäköinen mahdollisuus sille, että vamma, haitta tai vahinko tapahtuu tai on jo tapahtunut (Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017, 40). Uhalla

tarkoitetaan mahdollisesti toteutuvaa, haitallista tapahtumaa tai kehityskulkua. Uhan ja vaaran välillä on selkeä ero: uhka on epävarmempi kehityskulku kuin vaara. (Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017, 66). Riski kytkeytyy oleellisesti epävarmuuteen ja se tarkoittaa epävarmuuden vaikutusta tavoitteisiin. Riski ilmaistaan toteutumisen todennäköisyyden sekä tapahtuman seurausten tai olosuhteiden muutosten yhdistelmänä. (SFS-ISO 31000:2018, 6.)

Riskienhallinta on organisaation johtamista ja ohjaamista riskien osalta sekä myös päätöksentekoa. Se on koordinoitua, tilannekohtaista, ajantasaista toimintaa, joka perustuu parhaaseen käytettävissä olevaan tietoon. Se tukee organisaation jatkuvaa kehittymistä. (SFS-ISO 31000:2018, 6, 89.) Riskienhallinnalla on ennakoiva, reagoiva ja korjaava tehtävä kuvion 2 mukaisesti.



Kuvio 2. Riskienhallintaa tarvitaan organisaation kaikissa toiminnoissa kaikilla tasoilla (Kuvat: Malachi Will, Alexandra Koch, Sasin Tipchai, Pixabay)

Riskienhallintaa tarvitaan varhaiskasvatuksen kaikissa toiminnoissa ja kaikilla tasoilla. Riskienhallintaa tehdään, jotta organisaation toiminta voisi jatkua sekä normaalioloissa että häiriötilanteissa, kuten kriiseissä. Riskienhallinnan vaatimus tulee jo varhaiskasvatuksesta (540/2018). Lain mukaan lapsilla on oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, jonka vuoksi turvallisuudesta huolehtiminen on yksi keskeisimmistä tehtävistä varhaiskasvatuksessa. Lakia sovelletaan kunnan, kuntayhtymän sekä yksityisen palveluntuottajan järjestämään tai tuottamaan päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoitoon. Myös usea muu lainsäädäntö määrittelee varhaiskasvatuksen turvallisuuden minimitasosta, kuten myös työntekijöille ja työnantajalle kuuluvista oikeuksista ja velvollisuuksista. Lainsäädäntö antaa lisäksi kunnille varautumisveloitteen, jolloin kuntien tulee muun muassa varautumissuunnitelmien ja toiminnan etukäteisvalmisteluiden avulla varmistaa, että tehtävien hoitaminen jatkuu häiriö- ja poikkeusoloissa. Varmuus toiminnan jatkuvuudesta erilaisissa häiriötilanteissa lisää myös huoltajien ja sidosryhmien luottamusta.

Riskejä tarkastellaan eri toimijoiden, tilojen, palvelujen ja tehtävien näkökulmasta. Tärkeää on muistaa, että riskienarviointia ja riskien käsittelyä ei tehdä yksin esimerkiksi esimiehen toimesta. Organisaation jäsenistä muodostettu pienryhmä täydennettynä vielä sidosryhmien edustajilla tuo objektiivisuutta riskien arviointiin ja niiden käsittelyyn. Potentiaalisten ongelmien analyysi on todettu toimivaksi riskienarviointimenetelmäksi aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluun ja työelämään.

VIESTINNÄN MERKITYS KASVAA PANDEMIAN AIKANA MYÖS VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimusten mukaan positiivisen viestintäilmapiirin edellytyksenä on avoimuus, mahdollisuus kahden-suuntaiseen viestintään sekä helppous informaation saatavuuden osalta. Avoin viestintäilmapiiri helpottaa myös turvallisuustiedon hakemista ja poikkeamaraportointia. (Real & Cooper 2009, Merivirran 2011, 20 mukaan.) Myös turvallisuusdokumentaation helpolla saatavuudella ja sen sisällön luotettavuudella on merkitystä siihen, miten positiiviseksi turvallisuusilmapiiri koetaan (Real & Cooper 2009, 21–25). Sama tutkimustulos olisi hyödynnettävissä suoraan varhaiskasvatustyöyksiköiden turvallisuusviestintää kehitettäessä. Ne hyötyisivät myös siitä, että avoimen viestintäilmapiirin kautta saataisiin osaltaan rakennettua turvallista ilmapiiriä. Esimerkiksi huoltajien suuntaan tapahtuvaa avointa ja positiivista turvallisuusviestintää ei voi koskaan tehdä liikaa. Päiväkoti voisi kertoa ennakoiden ja hyvässä hengessä asioista, joilla halutaan turvallisuutta kehittää systemaattisesti. Samoin huoltajat voitaisiin innostaa mukaan esimerkiksi päiväkodin arkeen liittyviä riskiarvioita toteuttamaan yhdessä työntekijöiden kanssa.

Turvallisuusviestinnän hyviä käytänteitä selvitettiin hankkeessa, jossa yksi keskeinen havainto onnistuneesta turvallisuusviestinnästä liittyi avoimeen viestintäilmapiiriin. Turvallisuudesta viestittiin tällöin myös kannustavasti, ja se kuvattiin koko yhteisön yhteisenä asiana ja tavoitteena. Samoin iso osa turvallisuusohjeistuksista ja turvallisuustoiminnan muista tuloksista oli avoimesti verkosta saatavilla. (Koskenranta, Paasonen & Ranta 2012, 62, 65.) Kriisitilanteen, kuten pandemian tai muun yhteisöjämme koettelevan häiriötilanteen aikana tarve sekä sisäiselle että ulkoiselle viestinnälle kasvaa. On tunnistettava ja tartuttava niihin keskeisiin teemoihin, joiden avulla estetään uusien kriisien syntyminen ja joilla voidaan vaikuttaa maineeseen. Kriisiviestintä on tehostettava viestintää. Viestinnässä onnistuminen näkyy siinä, että organisaatio osaa tulkita tilanteen oikein ja kykenee vastaamaan kriisitilanteen aiheuttamiin vaatimuksiin sidosryhmien tarpeet ja odotukset unohtamatta. (Pedak 2018, 38.) Kriisiviestinnän pelisäännöt ovat samat kuin viestinnän muutoinkin: viestinnän on oltava avointa, nopeaa, läpinäkyvää ja helposti saatavilla (Korpiola 2011, 13.) Voidaankin todeta, että ihan jokainen varhaiskasvatusta tuottava yksikkö hyötyisi siitä, että ne varautuisivat erilaisiin häiriötilanteisiin myös viestinnän osalta. Se, että tehdään suunnitelmia, on toki hyvä alku, mutta kun tavoitteeksi otetaan todellinen kyky ja valmius toimia, ollaan jo askel lähempänä onnistumista. Kun sitten vielä viestinnän toteuttamiseen liittyvien suunnitelmien ja kehittämistavoitteiden rinnalle luodaan ”viestinnän harjoitusohjelma”, jota myös harjoittelemalla toteutetaan, ollaan jo pitkällä.

LOPUKSI

On sanomattakin selvää, että häiriötilanteita tapahtuu vastaisuudessaakin. Ikävät kokemukset voidaan kääntää kuitenkin eduksi oppimalla kaikki mahdollinen koronasta. Samalla voidaan päättää aloittaa uusi, turvallisempi vaihe varhaiskasvatuksen toiminnan jatkuvuuden turvaamisessa. Keskeinen viesti onkin, että varhaiskasvatustyöyksiköiden turvallisuutta pitää systemaattisesti ja tavoitteellisesti johtaa. Turvallinen toiminta muodostuu ennen kaikkea ennakoiduista toimista, jotka ovat keskiössä myös silloin, kun aletaan kehittää kohteen varautumista. Kaikki toimet, joilla turvallisuutta voidaan kehittää kohti kokonaisvaltaisuutta, ovat tarpeen jokaisessa päiväkodissa ja muussa varhaiskasvatusta tuottavassa yksikössä. Hyvin toteutettu turvallisuustyö mahdollistaa selviytymisen myös silloin, kun ei-toivotut tilanteet alkavat kuormittaa normiarkea.

Sokerina pohjalla on nähtävä vielä positiivinen, ennakoi va turvallisuusviestintä, jolla voidaan osaltaan luoda turvaa erityisesti haasteellisina aikoina. Aivan liian usein organisaatioiden turvallisuusviestintä onkin



synkkyyden sävyttämää. Merivirta (2011, 21) korostaakin, että positiivisen ja turvallisiin toimintatapoihin kannustavan turvallisuusviestinnän vaikutukset turvallisuudelle ovat paremmat kuin keskittyminen negatiivisista asioista ja huonoista toimintatavoista viestimiseen. Voidaankin ajatella, että tästä synkkyydestä voidaan osaltaan nousta jo sillä, että turvallisuusviestinnän kärki olisi positiivinen. Tunne turvassa olemisesta on kuitenkin olemassaolomme yksi peruspilareista.

Lähteet

- Kokonaisturvallisuuden sanasto. 2017.** TSK 50. Sanastokeskus. Viitattu 11.9.2020. https://turvallisuuskomitea.fi/wp-content/uploads/2018/02/Kokonaisturvallisuuden_sanasto.pdf
- Korpiola, L. 2011.** Kriisiviestintä digitaalisessa julkisuudessa. Helsinki: Infor.
- Koskenranta, H., Paasonen, J. & Ranta, T. 2012.** Kansainvälinen selvitys korkeakoulujen turvallisuusjohtamisesta. Viitattu 12.7.2020. <https://docplayer.fi/3156621-Kansainvalinen-selvitys-korkeakoulujen-turvallisuusjohtamisesta.html>
- Merivirta, M-L. 2011.** Turvallisuusviestintä rakennusalalla. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 23.9.2020. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26694/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201103221913.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus. 2018.** Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Viitattu 16.09.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Pedak, M. 2018.** Kompleksinen yhteisö kriisi. Sisäinen kriisiviestintä kuntaorganisaation resilienssitekijänä Jokelan ja Kauhajoen koulusurmista. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisu 69 / 2018. Viitattu 11.9.2020. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232572/KOMPLEKS.pdf?sequence=>
- Pekki, J. 2014.** Varautumisen työpaja 1. Laurea-ammattikorkeakoulun oppimateriaali.
- Real, K. & Cooper, M. D. 2009.** The importance of communication factors to safety climate: An exploratory analysis. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Marriott, Chicago, IL, 21.5.2009. Viitattu 13.7.2020.
- SFS-ISO 31000:2018.** Riskienhallinta. Ohjeet. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto.
- Varhaiskasvatustalaki (540/2018).** Viitattu 10.9.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatustalaki>

13 Etävarhaiskasvatusta poikkeusoloissa

Weckström, Elina

TAUSTAA

Tässä kirjoituksessa paneudun Touhulassa valtakunnallisesti keväällä 2020 järjestettyyn etävarhaiskasvatukseen ja käyn läpi henkilöstölle tehdyn poikkeusolokyselyn tuloksia. Touhula on vuonna 2010 perustettu varhaiskasvatuksen yksityinen palveluntuottaja, jolla on tällä hetkellä 143 päiväkotia eri puolilla Suomea. Touhula täydentää kuntien tuottamia varhaiskasvatuspalveluja ja suurin osa Touhulan toiminnasta perustuu palvelusetelimalliin, jonka avulla yksityinen varhaiskasvatus on tasavertaisesti kaikkien lapsiperheiden saatavilla tulotasosta tai perhekoosta riippumatta. Touhulassa järjestettävään varhaiskasvatukseen osallistuu noin 10 000 lasta. Touhula työllistää noin 2500 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Touhulan kotipaikkakunta on Oulu. Etävarhaiskasvatuksella tarkoitan päiväkodin henkilöstön toteuttamaa varhaiskasvatusta, jossa henkilöstö ei ole fyysisesti samassa tilassa varhaiskasvatuksessa olevien lasten kanssa. Etävarhaiskasvatuksen tarkoituksena tulee olla varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.

Maailmanlaajuinen COVID-19-pandemia levisi Suomeen maaliskuussa 2020 ja yllätti suomalaisen koulutusjärjestelmän. Valtioneuvosto määräsi perusopetuksen valmiuslain nojalla etäopetukseen 18.3.2020 alkaen päiväkodeissa tarjottavaa esiopetusta lukuun ottamatta. Varhaiskasvatuksessa huoltajia suositeltiin pitämään lapset mahdollisuuksien mukaan kotona. Varhaiskasvatuksen osallistumisaste laskikin pandemian aikana alimmillaan noin 20 prosenttiin. Määräystä tai suositusta varhaiskasvatuksen ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen järjestämiseen etänä perusopetuksen tapaan ei annettu ja näin ollen voidaankin ajatella, että poikkeusoloissa korostui varhaiskasvatuksen työvoimapoliittinen rooli ja lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ei noussut niin merkitykselliseksi (Paju 2020).

Pandemian pitkittyessä varhaiskasvatukseen osallistuneet lapset olivat useita viikkoja pois päiväkodista. Huoltajilla oli pandemian aikana mahdollisuus hakea Kelan maksamaa hoitorahaa tai väliaikaista epidemia-tukea, mutta moni teki lastenhoidon ohella etätöitä. Uudessa tilanteessa lasten eriarvoisuus kasvoi, koska yhteisten ohjeiden puuttuessa varhaiskasvatuksen järjestäjät ja palveluntuottajat toimivat hyvin eri tavoin varhaiskasvatuksen järjestelyiden suhteen pandemian aikana.

Touhula-päiväkodit halusivat taata COVID-19-pandemian aikana sekä kotona että päiväkodissa oleville lapsille mahdollisuuden varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli lapsen ja perheiden elämässä sekä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa (OPH 2018), joten Touhulassa ei haluttu jäädä seuraamaan tilannetta sivusta. Huoli lasten varhaiskasvatuksen jatkumoon katkeamisesta ja perheiden jaksamisesta sai Touhulan kehittämään varhaiskasvatuksen asiakkaana oleville lapsilleen monipuolista pedagogisesti suunniteltua toimintaa myös poikkeusolojen ajalle niin päiväkotikohtaisesti kuin valtakunnallisestikin. Näin haluttiin luoda varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen jatkumoa myös kotona olevien lasten kanssa ja kohdella lapsia ja asiakasperheitä mahdollisimman yhdenvertaisesti – olivat lapset sitten kotona tai päiväkodissa.

Ajatusleikki teknologiavälitteisestä varhaiskasvatuksesta oli käynnistynyt jo aikaisemmin. Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä toiminut varhaiskasvatuksen neuvottelukunta esitteli vuonna 2019 julkaisussa raportissaan (Jokinen & Nieminen 2019) varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvia ajatellen vuotta 2040. Yhdessä niistä tuotiin esille teknologian lisääntyminen ja virtuaalisesti järjestettävän varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita. COVID-19-pandemia synnytti virtuaalisen varhaiskasvatuksen tarpeen kaksikymmentä vuotta etuajassa.

ETÄVARHAISKASVATUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Lastensuojelun Keskusliiton (Paju 2020) järjestämän vanhemmille tehdyn kyselyn mukaan viidesosa päiväkotikiikosten lasten perheistä oli osallistunut COVID-19-pandemian aikana maaliskuukuussa 2020 etävarhaiskasvatukseen. Koska etävarhaiskasvatuksen järjestämistä ei edellytetty, sen järjestäminen oli myös harvinaisempaa verrattuna perusopetukseen (Paju 2020). Touhulassa etävarhaiskasvatukseen kuului päiväkodeista etäyhteydellä järjestetyt Koti-Touhula-tuokiot, kaikille asiakasperheille jaetut päivittäiset touhuvinkit sekä kaikille Touhulassa varhaiskasvatuksessa oleville lapsille jaetut touhukassit. Lisäksi perheillä oli mahdollisuus osallistua sosiaalisessa mediassa järjestettyihin live-tapahtumiin kerran viikossa.

Lähtökohtana etävarhaiskasvatuksen järjestämiselle poikkeusoloissa oli kolme erilaista kuviossa 1 esiteltyä yksilöstä, ryhmästä ja lapsen hyvinvoinnista syntyvää näkökulmaa. Nämä näkökulmat olivat: 1) lapsen oikeus ryhmässä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen, 2) lasten mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen päiväkodista tuttuja kavereita ja kasvattajien kanssa ja 3) perheiden ja vanhemmuuden tukeminen. Näin ollen etävarhaiskasvatuksenkin järjestämisessä keskeistä oli varhaiskasvatuslaissa (540/2018) mainittu lapsen edun ensisijaisuus.

LAPSEN ETU		
1) Lapsen oikeus ryhmässä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen	2) Lasten mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen päiväkodista tuttujen lasten ja päiväkodin henkilöstön kanssa	3) Perheiden ja vanhemmuuden tukeminen

Kuvio 1 Näkökulmat etävarhaiskasvatuksen järjestämiseen. Weckström 2020.

Lapsen oikeus ryhmässä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli sosiaalisten perustaitojen hallitsemisen oppimisessa (Karila 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018) vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppimisen ja osallisuuden kannalta keskeisiä ovat vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta.

Poikkeusolojen pituudesta COVID-19-pandemian yhteydessä ei ollut tietoa etukäteen. Siksi oli tärkeää, että lapsille luotiin mahdollisuus KotiTouhula-tuokioiden avulla osallistua vertaisryhmässä varhaiskasvatukseen myös kotoa käsin. Lapsiryhmissä oli aloitettu maaliskuun alussa pedagogisen vuosisuunnitelman mukaisesti uusia lasten kiinnostuksenkohteista ja aloitteista syntyneitä sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattujen pedagogiselle toiminnalle asetettuja tavoitteita tukevia projekteja. Päiväkotien henkilöstö löysi monipuolisia tapoja jatkaa näitä aloitettuja projekteja etäyhteyden kautta KotiTouhula-tuokioissa. Esimerkiksi päiväkodissa aloitettu linnaprojekti jatkui päiväkodissa ja etäyhteyden päässä olevien lasten yhteistyönä. Myös päiväkodin vappujuhliin pääsi liittymään mukaan etäyhteydellä. Lapsille oli tärkeää jatkaa projekteja ja päästä osallistumaan lapsiryhmän toimintaan, vaikka kaikki lapset eivät olekaan fyysisesti samassa tilassa (Touhula 2020).

Lasten mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen päiväkodista tuttujen lasten ja päiväkodin henkilöstön kanssa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen, jossa lapsi nähdään kokonaisvaltaisena oppijana ja aktiivisena toimijana. Oppimisen edellytyksenä on kokemus turvallisuudesta ja myönteiset tunnekokemukset. (OPH 2018.) Turvallisuuden tunne syntyy vuorovaikutuksessa tuttujen ihmisten kanssa sekä päivittäin toistuvista rutiineista. Poikkeusolojen jatkuminen COVID-19-pandemian aikana toi tarpeen tukea lapsia tuttujen sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisessä. Lastensuojelun Keskusliiton (Paju 2020) vanhemmille teettämän kyselyn mukaan lapset kärsivät enemmän siitä, että eivät nähneet kavereitaan kuin esimerkiksi harrastusten loppumisesta. KotiTouhula-tuokiot ylläpitivät lasten sosiaalisia suhteita ja helpottivat lasten kokemaa ikävää. Varhaiskasvatuksessa lasten kokema ikävä kohdistui niin kasvattajiin kuin toisiin lapsiin (Paju 2020). Lisäksi oli pohdittava lasten paluuta varhaiskasvatukseen. Myös tästä syystä oli tarkoituksenmukaista ylläpitää lasten vertaissuhteita, jotta päiväkotiin palaaminen



olisi lapsille mahdollisimman helppoa poikkeusolojen päätyttyä. Etävarhaiskasvatuksen avulla lapsille syntyi luonteva jatkumo siirtyä kotoa päiväkotiin poikkeusolojen päättymisen jälkeen, kun yhteyttä oli pidetty koko ajan yllä.

Perheiden ja vanhemmuuden tukeminen

Varhaiskasvatuksessa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteena on huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen sitoutuminen lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Yhteistyö edellyttää henkilöstöltä aloitteellisuutta ja aktiivisuutta. (OPH 2018.) Poikkeusolojen aikana osa perheistä nautti uudesta tilanteesta, mutta merkittävää osaa perheistä haittasi arjen rakenteisiin tulleet äkilliset muutokset. Haastavin tilanne oli perheissä, jotka olivat jo ennen poikkeusolojen alkamista haavoittuvassa asemassa. (Paju 2020.)

Perheiden vaihtelevan tilanteen vuoksi etävarhaiskasvatuksen kokonaisuuden tuli sisältää erilaisia menetelmiä ja tapoja, jotta ne kohtasivat toisaalta lapsen tarpeet ja toisaalta huoltajien mahdollisuuden osallistua etävarhaiskasvatukseen. Huomionarvoista oli, että poiketen lasten olosta kotona loma-aikoina, huoltajat tekivät usein etätöitä ja huolehtivat lisäksi isompien sisarusten etäkoulusta. Etäyhteyden kautta järjestetyn toiminnan lisäksi perheiltä tuli positiivista palautetta toiminnasta, jota he pystyivät toteuttamaan kotona itselle parhaiten sopivana ajankohtana joko rytmittäen ne päivän muihin rutiineihin tai korvaamaan illoilta puuttuvia harrastuksia. Tällaisia menetelmiä olivat touhukassit ja touhuvinkit.

ETÄVARHAISKASVATUKSEN JÄRJESTÄMISEN MUODOT

Touhulassa valtakunnallisesti toteutetut etävarhaiskasvatuksen muodot syntyivät päiväkotien tuomien toimivien esimerkkien kautta. Tässä keskeistä oli kuunnella päiväkotien henkilöstöä, päiväkodin johtajia, lapsia ja lasten huoltajia. Myös perusopetuksessa tehdyt toimenpiteet ja syntyneet toimintamallit auttoivat etävarhaiskasvatuksen toteutuksen suunnittelussa. Kaikkien Touhuloiden tuli järjestää toimintaa etäyhteyden välityksellä. Lapsille ja perheille osallistuminen oli vapaaehtoista. Asiakaspalautteiden perusteella etävarhaiskasvatus oli lapsille mieleistä ja helpotti perheiden arkea. Kiitosta sai myös monipuoliset toteutustavat ja toiminnan vahva pedagoginen näkökulma, joka usein puuttui kotona olevien lasten arjesta. Osa perheistä osallistui lähes kaikkeen tarjottuun tekemiseen ja osa taas ei ole halunnut hyödyntää näitä mahdollisuuksia vaan heidän arkensa muodostui muusta tekemisestä.

Touhuvinkit

Heti poikkeusolojen alettua maaliskuussa 2020 perheille ryhdyttiin lähettämään asiakasvarelluksen ja sosiaalisen median kautta viikoittain viisi Touhuvinkkiä. Touhuvinkit julkaistiin suomeksi ja englanniksi, jotta mahdollisimman monilla perheillä oli mahdollisuus hyödyntää niitä. Touhuvinkit olivat monipuolisia ulkona ja sisällä toteutettavia varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018) eri oppimisen alueita tukevia puuhia, jotka lapsi pystyi toteuttamaan kotoa tai luonnosta löytyvillä välineillä yksin tai yhdessä sisarusten tai huoltajien kanssa. Ajatuksena oli, että Touhuvinkit korvaavat osittain myös illoilta puuttuvia harrastuksia, joten oletuksena ei ollut, että huoltajat lähtevät metsäretkelle kesken työpäivänsä vaan toiminnat voitiin toteuttaa perheen parhaaksi katsomana ajankohtana. Yhteensä Touhuvinkejä lähetettiin perheille 46 kappaletta.

KotiTouhula-tuokiot

Poikkeusolojen jatkuessa Touhulassa otettiin käyttöön työkalu etäyhteyden ylläpitämiseksi päiväkodin ja halukkaiden kotien välillä. Työkalun valinnassa otettiin huomioon toiminnan tarpeet ja lasten näkökulma. Edellytyksenä työkalulle oli, että tietokoneen näytöllä voi samanaikaisesti olla vähintään 20 videokuva. Tällä haluttiin vahvistaa lasten ryhmään kuulumisen tunnetta ja mahdollisuutta tehdä aloitteita. Videoneuvottelusovelluksissa videokuva aktivoituu puheesta. Jos näytöllä olisi näkynyt yhtäaikaaisesti vain esimerkiksi neljä kuvaa, hiljaisemmat lapset olisivat helposti jääneet näkymättömiksi. Tosin koko Euroopan siirtyessä yhtä aikaa etätyöskentelyyn tietoverkot olivat ajoittain niin kuormittuneita, ettei kameroita voinut pitää koko toiminnan aikaa päällä. Työkalun tuli täyttää myös tietoturvaan liittyvät vaatimukset.

KotiTouhula-tuokioita järjestettiin huhti-toukokuussa 2020 kuuden viikon aikana 171 päiväkodissa yhteensä 3970 kertaa. Osallistumiskertoja näihin KotiTouhula-tuokioihin oli yhteensä 33 745. Enimmillään yksittäisessä KotiTouhula-tuokiossa oli videoyhteyden kautta 58 ja vähimmillään kolme osallistujaa. Tuokiot kestivät 20–40 minuuttia.

Touhukassit

Kaikilla Touhulan asiakkaana olevilla lapsilla oli mahdollisuus hakea huhtikuun lopussa päiväkodin pihalta oma touhukassi. Touhukassien sisältö oli tarkoitettu tukemaan huoltajien mahdollisuutta tuoda erilaisia pedagogisia elementtejä kotikasvatukseen sekä tukemaan vanhemmuutta ja vanhempien etätyömahdollisuuksia. Kasseissa olevat materiaalit ja ohjeet olivat suomeksi ja englanniksi. Esimerkiksi päivärytmikortit auttavat luomaan päivään säännöllisyyttä ja pienten lasten huumorista väitöskirjaa tekevän Tuula Steniuksen kanssa yhdessä laadittujen hassuttelukorttien (<https://www.tuulius.com/materiaalia/>) avulla perheiden arkeen tuotiin myös iloa ja hauskuutta. Touhukassit pakattiin keskitetysti, jotta pystyttiin takaamaan mahdollisimman hyvä hygieniä. Touhukasseja jaettiin yli 10 000 lapselle. Touhulan yhteisten touhukassien lisäksi päiväkodeissa jatkettiin omia projekteja jakamalla askartelutarvikkeita kotiin esim. pääsiäiseen, vappuun tai äitienpäivään valmistautumiseksi.

ETÄVARHAISKASVATUS HENKILÖSTÖN KOKEMANA

Poikkeusolojen päätyttyä Touhulan kasvatustehtävissä toimivalle henkilöstölle tehtiin kysely etävarhaiskasvatuksen järjestämisestä. Kysely lähetettiin kaikkiin 188 päiväkotiin. Vastaus saatiin 54 päiväkodista. Kyselyn yhteenvedona voidaan todeta, että vastaajille etävarhaiskasvatuksen järjestäminen poikkeusoloissa oli onnistunut kokemus, vaikka haasteitakin aloittamisessa ja toteuttamisessa oli.

Etävarhaiskasvatus toimi henkilöstölle hyvänä omien taitojen ja osaamisen vahvistajana tai lisäajana. Sen käyttäminen antoi myös uutta näkökulmaa toiminnan toteuttamiseen arjessa. Etävarhaiskasvatus koettiin päiväkodissa hyväksi tavaksi olla yhteydessä kotona oleviin lapsiin ja se tarjosi lapsille mahdollisuuden olla yhteydessä myös keskenään. Toisaalta kotona olevilla lapsilla oli etävarhaiskasvatuksen myötä mahdollisuus osallistua päiväkodin normaalin arjen toimintoihin. Monet vastaajista kokivat, että osaan lapsista tutustui etäyhteyden kautta aivan uudella tavalla. Henkilöstö pääsi näkemään lapsen myös kotiroolin kautta.

Haasteena etävarhaiskasvatuksen järjestämisessä pidettiin riittävän henkilöstön määrää sekä ajoittaista laitteiden ja ohjelman toimimattomuutta ja yhteysongelmia. Myös sopivan ryhmän valitseminen osallistumaan tuokioon päiväkodilta koettiin välillä haasteellisenä. Keskeisenä asiana toiminnan onnistumiselle koettiin henkilöstön työnjako tuokioiden aikana. Kun toinen kasvattaja veti tuokiota etäyhteydellä, toinen pystyi keskittyvään paikalla oleviin lapsiin ja antamaan heille heidän tarvitsemansa huomion sekä tukemaan lasten välistä yhteyttä kodin ja päiväkodin välillä.

LOPUKSI

Aikataulu uuden toimintatavan ja työkalun ja käyttöönotolle oli nopea. Koska henkilöstöllä ei jäänyt paljon aikaa sopeutua uuteen, henkilöstöltä nousi innostuksen rinnalla monia kysymyksiä ja huolia esimerkiksi omaan yksityisyyden suojaan ja toiminnan järjestämisen velvoittavuuteen liittyen. Mahdollisimman monet asiat oli otettu huomioon jo toiminnan lyhyen suunnitteluprosessin aikana ja kaikkiin esille tulleisiin kysymyksiin pyrittiin vastaamaan mahdollisimman nopeasti ohjeistuksia tarkentaen ja huolet huomioon ottaen. Keskeisiä päätöksiä KotiTuuhula-tuokioiden järjestämiselle henkilöstön näkökulmasta oli, ettei toimintaa



tallenneta. Henkilöstö sai myös itse päättää etäyhteydellä järjestettävän toiminnan sisällöstä, jolloin toiminnassa sai hyödyntää omia vahvuuksiaan ja lapsiryhmässä kesken olevia projekteja.

Näin mittavan projektin käynnistäminen lyhyessä ajassa oli koko organisaatiolle voimanponnistus. Yhteinen halu osallistua tukemaan lapsia ja perheitä poikkeusoloissa auttoi onnistumaan uudessa tilanteessa. Etävarhaiskasvatus mahdollisti Touhulassa varhaiskasvatuksessa oleville lapsille monipuolisia mahdollisuuksia osallistua varhaiskasvatukseen niin päiväkodissa, kotona kuin etäyhteydenkin välityksellä kodin ja päiväkodin välillä. Koulujen puolella etäopetus sai päättäjät ja opettajat pohtimaan, millainen osa etäopetus voisi olla perusopetusta. Nähtäväksi jää, millaisen roolin etävarhaiskasvatus ja -esiopetus saavat poikkeusolojen jälkeen. Ennen kuin suin päin ryhdytään luomaan pysyviä rakenteita uudentyypiselle toiminnalle, on tärkeää pohtia mikä varhaiskasvatuksen järjestämisessä etänä on tavoiteltavaa ja toivottavaa ja mihin tarpeisiin se ei vastaa. Lyhytkin kokeilu osoittaa, että etävarhaiskasvatus ei korvaa samassa tilassa tapahtuvaa pitkäkestoista leikkiä tai spontaania halausta, mutta se tarjoaa uudenlaisia mahdollisuuksia tutustua lapsiin ja tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa.

Lähteet

Jokinen, L. & Nieminen, A. 2019. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuvat 2040 – Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161799>. Ladattu 10.5.2020

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus – Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf. Ladattu 30.6.2020

Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Ladattu 30.6.2020

Paju, P. 2020. Paikoiltaan siirretty arki – Koronakriisin vaikutukset lapsiperheen elämään. Lastensuojelun Keskusliitto. <https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Paikoiltaan-siirretty-arki-verkojulkaisu.pdf>. Ladattu 15.9.2020

Stenius, T. 2020. Hassuttelukortit. <https://tuulius.com/files/200000154-35aea35aed/Hassuttelukortit.pdf>. Ladattu 17.9.2020

Touhula 2020. Julkaisematon kysely kasvatushenkilöstölle varhaiskasvatuksesta ja leikistä poikkeusoloissa

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 16.9.2020



Kirjoittajat

Anne Eskelinen, MuM, musiikkiterapeutti, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Anne tykkää tutkia ja ihmetellä luovia ja toiminnallisia asioita varhaiskasvatuksen parissa.

Kirsi-Marja Heikkinen, KM, varhaiskasvatusyksikön johtaja, Espoon kaupunki. Hänen kiinnostuksensa kohteita ovat varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja osallisuus. Hänelle tärkeää on päivittäinen ihmettely sekä innostuminen!

Jari Helminen, YTT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hän on ammattikorkeakoulutoiminnan ja eritoten sosionomitutkinnon (AMK) laaja-alainen kehittäjä.

Johanna Holmikäri, KM, sosionomi, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Johanna tarkastelee mielellään osallisuuden kysymyksiä ja lasten kuuleminen on sydäntä lähellä.

Esa Iivonen, OTM, Mannerheimin Lastensuojeluliitto, johtava asiantuntija. Hän on lasten oikeuksien ja lapsi- ja perhepolitiikan asiantuntija.

Milja Leppänen, esiopetuksessa työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja, Espoon kaupunki. Hänen työssään tiimityö ja vuorovaikutus ovat vahvasti esillä arjen varhaiskasvatuksessa.

Virpi Lund, KM, LTO, varhaiskasvatuksen lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen työssään pedagogiikka ja yhteiskehittäminen kohtaavat opiskelijan.

Soili Martikainen, TKT, turvallisuusjohtamisen ja riskienhallinnan lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Riikka Marttinen, toimintaterapeutti AMK, Hyvinkään kaupunki. Kehittämisestä innostunut toimintaterapeutti, esteettömän teknologian erityisasiantuntija.

Saila Nevanen, KT, FM, LTO, Yliopettaja Metropolia Ammattikorkeakoulu. Hänellä on laaja kokemus lapsiin ja nuoriin liittyvistä tehtäväalueista ja kehittämistyöstä.

Taina Olkinuora, FM, puheterapeutti, Hyvinkään kaupunki. Innovatiivinen yhteisöllisen puheterapian uranuurtaja varhaiskasvatuksessa.

Tiina Ranta, KM, turvallisuusjohtaja, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Kati Rintakorpi, KT, LTO toimii lehtorina ja varhaiskasvatuksen koulutusviennin koordinaattorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Osaamisen ytimessä varhaiskasvatuksen käytäntö ja kehittäminen.

Raili Santavuori, KM, LTO, Kirkkonummen varhaiskasvatuksen johtaja, emerita, psykoterapeutti ja työnhajaaja, jonka unelmana on ollut lapsilähtöinen pedagogiikka jo 50 vuoden ajan.

Nina Siivonen, sosionomi (ylempi AMK), Hyvinkää. Hän on lapsiperheiden arjen tuki sekä moniammatillisen työn vahva puolestapuhuja ja tekijä.

Paula Väliaho, KM, varhaiskasvatuksen lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen työssään on sopiva ripaus sekä huumoria että luovuutta ja asiakas vahvasti keskiössä.

Elina Weckström, KM, VO, Touhulan laatu- ja varhaiskasvatusjohtaja, tohtorikoulutettava Itä-Suomen yliopisto. Utelias osallisuuden ja vuorovaikutuksen tarkastelija, rohkea varhaiskasvatuksen kehittäjä.

Satu Westerlund, KM, LTO, varhaiskasvatusyksikön johtaja, Espoon kaupunki. Lahjomattomasti lapsilähtöinen varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäjä ja asiantuntija.



VARHAISKASVATUS MUUTTUU yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuessa. Tämän muutoksen tarkastelussa on syntynyt monipuolinen Uudet tuulet – varhaiskasvatus matkalle tulevaisuuteen -julkaisu. Laurea-ammattikorkeakoulu tekee yhteistyötä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi kumppaneiden ja sidosryhmien kanssa. Tämä julkaisu on tehty yhdessä heidän kanssaan ja se on kaikille meille varhaiskasvatuksen toimijoille. Julkaisun tavoitteena on tuottaa ajatuksia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi.

LAPSILÄHTÖISYYS JA OSALLISUUS ovat julkaisun kantavia teemoja. Varhaiskasvatusta tulee jatkuvasti kehittää niitä vahvistamaan. Kehittyminen ja kehittäminen vaativat aktiivista toimintaa. Toiveena on, että kehitystyö jatkuu tiiviissä yhteistyössä varhaiskasvatuksen sidosryhmien ja työelämän sekä korkeakoulujen kanssa.