

VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI MUUTTUU



NYT ON PEDAGOGIIKAN AIKA!



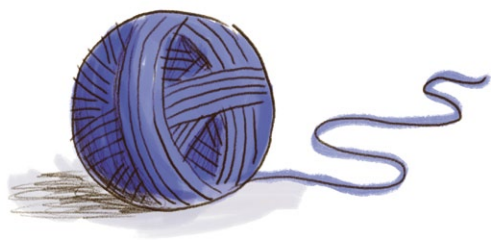


Julkaisija: Lastentarhanopettajaliitto
Piirokset: Maija Hurme
Taitto: Print Line Helsinki Oy
Painos: PunaMusta, 1. painos, 5.000 kpl, 1/2017

PEDAGOGIIKAN AIKA

SISÄLTÖ

- 5** Varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamisen aika on juuri nyt!
- 6** Minkälainen on pieni lapsi?
- 9** Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka?
- 12** Laaja-alainen osaaminen ja oppimisen alueet varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa
- 15** Pieniä kohtaamisia
- 18** Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa
- 21** Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa
- 23** Osallisuuden polulla
- 25** Lapsen tuki varhaiskasvatuksessa
- 27** Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksen suunnittelun ja kehittämisen välineenä
- 29** Laadun mittaamisesta varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien tarkasteluun
- 31** Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen laadun taustalla – talon tavoista tavoitteelliseksi pedagogiikaksi
- 34** Miksi opettajaa tarvitaan?



VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKAN VAHVISTAMISEN AIKA ON JUURI NYT!

Varhaiskasvatus, suomalaisen yhteiskunnan sivistyksen ja koulutuksen vankka kivijalka on historiallisen pedagogisen toimintakulttuurin käännekohdassa. Opetushallitus on antanut määräyksenä ensimmäiset normipohjaiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka otetaan käyttöön elokuussa 2017. Sisällöllinen jatkumo esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa vahvistaa varhaiskasvatuksen asemaa osana yhtenäistä suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatustilain pohjautuen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät varhaiskasvatuksen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikalla tarkoitetaan erityisesti varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten oppimisen ja kehityksen toteutumiseksi. Tämän tulee näkyä toimintakulttuurissa.

Pedagoginen painottuminen kaikessa toiminnassa tulee nyt nostaa näkyviin. Kokonaisvastuu päiväkotien lapsiryhmien pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista on lastentarhanopettajilla. Lastentarhanopettajat ovat myös vastuussa ja laativat lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka ovat merkityksellisiä pedagogisia asiakirjoja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat lasten ja huoltajien osallisuutta. Osallisuus on keskeinen osa pedagogisen toiminnan näkyvyyttä. Pedagogisen toiminnan keskiössä on lapsi yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Pedagoginen toiminnan toteutuminen edellyttää laaja-alaista suunnitelmallisuutta ja veloitteena on pedagogisen toiminnan arviointi joka tasolla.

Normipohjaiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja tähän pohjautuvat kuntatason suunnitelmat turvaavat koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia korkeatasoiseen varhaiskasvatustoimintaan. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuus lapsen koko tulevan elämän ja opinpolun kannalta on monin tutkimuksin todennettu. Varhaislapsuus on valtavan kehityksen ja oppimisen aikaa, sillä kaikki keskeiset elinikäisen oppimisen valmiudet ja kehitykselliset muutokset tapahtuvat jo ennen kouluikää. Ei siis ole lainkaan merkitykseltä millaiset rakenteet yhteiskunnassa luodaan varhaiselle oppimiselle ja kehitykselle. Näitä rakenteita olemme nyt yhdessä luomassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutoksen myötä. Yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin ja toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkiin jäseniin. Johtajuus on yksi keskeisesti toimintakulttuuriin vaikuttava tekijä. Pedagoginen toimintakulttuurin muutos vaatii vahvaa pedagogista osaamista. Vahvistetaan tätä osaamista toimintakulttuurin muutoksessa lisäämällä pedagogisesti koulutettujen lastentarhanopettajien määrää varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikan aika on Lastentarhanopettajaliiton teema vuosille 2017–2018.



Anitta Pakanen
Puheenjohtaja
Lastentarhanopettajaliitto

NINA SAJANIEMI

Kehitysneuropsykologian dosentti
Varhaiskasvatuksen opintosuunta, Helsingin yliopisto

MINKÄLAINEN ON PIENI LAPSI?



Jokainen syntyvä lapsi on ainutkertaisesti erilainen. Erilaisuus on osittain geneettisten tekijöiden määräämää, joskin paljon monimutkaisemalla tavalla kuin koskaan on ajateltu. Erilaisuuden lisäksi jokaisella syntyvällä lapsella on ihmislajiin kuuluvia ympäristöön suuntautumisen valmiuksia ja kaikille lajeille yhteisiä hengissä pysymisen valmiuksia. Sosiaalinen ympäristö on kuitenkin kaikkien kohdalla yksi merkittävin syntymän jälkeisen kehityksen suuntautumiseen vaikuttava tekijä. Kaikissa lapsissa on mahdollisuus tulevaisuuteen, jossa hyvä vahvistaa hyvää tai jossa kehitystä vaarantavat tekijät alkavat kerrata toisiaan.

PYSYVÄT, KÄYTTÄYTIMISEN TAUSTALLA OLEVAT PIIRTEET

Pysyviä ja tunnistettavia keskushermoston toimintavalmiuksiin liittyviä piirteitä ovat reagointinopeus, reaktioiden ensisijainen emotionaalinen sävy sekä sosiaalinen inhibiatio. Reagointinopeus on sidoksissa biologisen valpastumisjärjestelmän eli stressijärjestelmän aktivoitumiseen. Toiset lapset ovat alusta alkaen vahvasti reagoivia eli nopeasti ja voimakkaasti valpastuvia. He ovat heti valmiita taistelemaan, pakenemaan tai jähmettymään. Toiset lapset ovat taas vaimeammin reagoivia ja heidän toimintavalmiutensa syytty hitaasti. Näitä taipumuksia on opittava kehityksen myötä jarruttamaan tai kiihdyttämään. Reagointitaipumukset eivät ole hyviä tai huonoja, vaan ne ovat osa ihmisen biologian ja kaikkien on opittava tulemaan niiden kanssa toimeen. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys sille, miten lapsi oppii säätämään taipumuksiaan kullekin ympäristölle sopivalla tavalla. Perustaipumusten säätäminen ei tarkoita niitä vastaan toimimista, sillä joskus on hyödyllistä olla nopeasti reagoiva ja joskus on hyödyllistä olla vaimeasti reagoiva.

Reagointinopeuden tunnistaminen lapsissa on tärkeää, koska se ei muutu. Oivallus käyttäytymisen taustalla

olevien erilaisten reagoitavalmiuksien merkityksestä auttaa ohjaamaan lapsia myötätuntoisesti silloin kun heidän biologiansa on herännyt valmiustilaan. Ei haittaa, jos lapsella on taipumus vetäytyä uusien ja yllättävien tilanteiden edessä kunhan vain ymmärtää, että hän tarvitsee rohkaisua uskaltaakseen kohdata uusia haasteita. Sen sijaan on haitallista, jos lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan väärällä tavalla ja hänen annetaan rauhassa vetäytyä. Ei ole myöskään vaarallista, jos lapsella on taipumus reagoida pikaisesti ympäristön ärsykkeisiin. Hän tarvitsee myötätuntoista ohjausta oppiakseen hidastamaan sen verran, että pystyy arvioimaan tilanteet myös ajattelemalla.

Reagointinopeuden lisäksi lapset eroavat toisistaan siinä, mikä on reaktioiden ensisijainen emotionaalinen sävy. Nopeasti tai hitaasti reagoivan lapsen olo voi olla lähtökohtaisesti joko myönteisesti tai kielteisesti virittynyt. Tämäkin on tärkeä tunnistaa, koska kielteisyys sävyttämät reaktiot voivat vahvistavaa sosiaalista inhibitiota ja ahdistusta. Kielteisesti reagoivien lasten kohdalla on nähtävä enemmän vaivaa myönteisten merkitysten rakentumisessa.

Ensireaktion kielteinen perussävy altistaa yksilöt käyttäytymään vetäytyvästi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tätä käyttäytymistä voidaan kutsua sosiaalisesti inhibitioksi. Se ilmenee ujoutena, varuillaan olona ja jännittämisenä uusissa tilanteissa. Lapsi tuntee olonsa huomattavan epä mukavaksi kohdatessaan itselleen

vieraita ihmisiä tai joutuessaan menemään ennen kokemattomiin tilanteisiin kuten uuteen ryhmään. Nämä tuntemukset ovat osoituksena siitä, että stressijärjestelmä on aktivoitunut. Stressiaktivaatio pysyy hallitulla tasolla jos ympäristössä on riittävästi sosiaalisia turvan merkkejä. Vastuullisten aikuisten erityisenä velvollisuutena on viestiä turvaa. Turvaviestien kannattelemana uudet asiat alkavat muuttua tutuiksi, ja taipumus vetäytyä vähenee.

Edellä mainittujen piirteiden lisäksi lapset ovat erilaisia ”perushyriäntään”. Toiset ovat synnynnäisesti muita aktiivisempia, liikkuvaisempia ja heillä tuntuu olevan runsaasti energiaa. Suuria yksilöllisiä eroja löytyy myös aistirykkäyksessä. Toiset valpastuvat äärimmäisen pienistä muutoksista aistiärsykkeissä ja jotkut tarvitsevat hyvinkin voimakkaita muutoksia reagoidakseen niihin. Edellä kuvatut ominaisuudet ovat minuuden biologisia rakennusaineita, ne ovat osa itseä koko elämänkaaren ajan, niiden kanssa on opittava tulemaan toimeen. Ja ne on hyväksyttävä myös toisissa.

SOSIAALINEN AINUTLAATUISUUS

Sosiaalinen kanssakäyminen on taannut ihmislajin hengissä säilymisen ja vahvistumisen. Lapset ovat jo syntyessään sosiaalisesti suuntautuneita ja taipuvaisia kiinnittämään huomiota toisista välittyviin emotionaalisiin viesteihin. Ensimmäisestä ikävuodesta lähtien lapset havaitsevat eron hyvän-



»» tahtoisten ja pahantahtoisten sosiaalisten aikomusten välillä – myötätuntoiset ja toista auttavat teot vetävät lasten tarkkaavaisuuden puoleensa ja ilkeän kanssakäymisen havaitsemisen on lähtökohtaisesti luotaantytävää. Ihmlajin sosiaalinen perusviritys ohjaa tekemään hyvää toisille, ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kehittymisen herkkyykskausi ajoittuu ensimmäisille ikävuosille. Toisista välittävä ja hyviä tekoja vahvistava ympäristö on paras kasvualusta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistumiselle.

Joukkoon kuulumisen kokemus on tärkein psykologinen perustarve. Kokemus syntyy kun tulee kuulluksi ja nähdyksi omana ainutlaatuisena itsenään. Joukossa toimiminen on pienelle lapselle kuitenkin vaikeaa, koska omien reaktioiden säätteleminen ei vielä onnistu omin voimin. Ryhmässä olemisen taitoja oppii kuitenkin ainoastaan toimimalla ryhmässä, ja aikuisen ohjaavan tuen avulla.

VÄHÄN KEHITYKSESTÄ

Kehitys on kokonaisvaltainen ja monimutkaisten lainalaisuuksien ohjaama prosessi, missä mikään ei ole ennalta määrättyä tai pysyvää. Elämän lähdöt eivät ole samanlaisia ja jotkut lapset saattavat olla geneettisten, raskauden ajan infektioiden, hapen-



puutteen, kemiallisten altistusten tai syntymään liittyvien komplikaatioiden takia muita alttiimpia erilaisille häiriöille. Myös ensisijaiset kasvuympäristöt poikkeavat toisistaan, on eri asia syntyä laiminlyövään, epävakaaseen ja vaaralliseen ympäristöön kuin turvalliseen, emotionaalisesti vakaaseen ympäristöön. Vaarantavat tekijät eivät kuitenkaan välttämättä merkitse jatkuvaa haittaa, eikä niiden puuttuminen vaikeuksilta välttymistä. Kehityksen kulkuun voidaan puuttua missä tahansa vaiheessa vakautta ja suojaa lisäämällä. Päiväkotien vaikutus lasten elämään on merkittävä kaikille siellä oleville lapsille ja joidenkin kohdalla vaikutus saattaa olla käännteentekevää. Ammattitaitoiset aikuiset voivat tarvittaessa muuttaa kehityksen suuntaa vuorovaikutuksen pienillä teoilla, jotka monimutkaisten lainalaisuuksien perusteella voivat saada aikaiseksi ennustamattoman suuria vaikutuksia. Myötätuntoinen ja kannustava suhtautuminen lapseen alkaa vahvistaa itseään, yhden hyvän asian toteutuminen lisää seuraavan, samankaltaisen hyvän asian toteutumisen todennäköisyyttä.

Liikkumisen, havaintotoimintojen, kielen, sosiaalisuuden, tunne-elämän ja älyllisten toimintojen kehitys ovat kaikki toisistaan riippuvaisia. Yhtäkään näistä ei voida erottaa toisistaan irralliseksi saarekkeeksi vaan ne kietoutuvat alusta alkaen toisiinsa. Kehityksen etenemistä ei voida kuvata tarkasti ikään tai vaiheeseen sidottuna, vaikka siinä on myös oma sisäinen, biologinen logiikkansa. Aivot ovat rakenteilla koko lapsuuden ajan, ja kehitys etenee määrättyssä järjestyksessä, kohti yhä hienovaraisempaa toimintojen yhdistymistä. Viisi ensimmäistä ikävuotta ovat perustaitojen vakiintumisen aikaa, sen jälkeen taidot monipuolistuvat ja vahvistuvat käyttämisen myötä.

Biologisen aikataulun johdonmukaisuus on helppo havaita kun puhutaan vaikkapa kehon mittasuhteiden muutoksista ja fyysisestä sekä liikunnallisesta kehityksestä. Havainnollisuus on auttanut ymmärtämään, mitä eri

kehitysvaiheessa olevilta lapsilta voidaan odottaa ja mitä voidaan vaatia. Lihaksiltaan heikkojen ja liikkeiltään haparoivien taaperoiden ei esimerkiksi kuvitella olevan liikunnallisesti yhtä kestäviä ja käsistään yhtä käteviä kuin alakoulussa olevien lasten. Kaksivuotiaan ei yleensä odoteta kävelevän kahden kilometrin matkaa tai hyppivän tasajalkaa. Kahdeksanvuotiaalle näitä pidetään kuitenkin täysin mahdollisena saavutuksena.

Aivojen kehitys ei ole samalla tavalla havainnollista kuin esimerkiksi liikunnallinen kehitys. Kaikkien liikkeiden toteuttaminen on kuitenkin yhä monimutkaistuvien aivotoimintojen vastuulla ja oikeassa suunnassa vakiintuvat liikunnalliset taidot ovat tärkeänä merkinä normaalisti etenevästä aivojen kehityksestä. Kielen kehitys puolestaan on yhteydessä aivotoiminnan ja ajattelun kehittymisen kanssa. Siihen vaikuttavat yksilön informaation prosessointitaidot, kuten tiedon vastaanottaminen, säilyttäminen, mieleen palauttaminen, muokkaaminen, käyttäminen ja tuottaminen sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Kielen käsitteiden ymmärtämiseen ja käyttöön liittyvät tarkkaavaisuus, havainto- ja muistitoiminnot. Kaikkien niin sanottujen korkeampien toimintojen kehittymiseen ja toteuttamiseen vaikuttavat puolestaan lasten vuorovaikutuksessa vahvistuvat taidot säädellä omia perusreagoinnin taipumuksiaan joustavasti vaihtuvissa tilanteissa. Avainasemassa ovat aikuiset, heidän tarkkasilmäisyytensä lasten käyttäytymisen taustalla olevien kimmokkeiden havaitsemisessa ja heidän kykynä ohjata lapsia myötätuntoisesti silloin kun siihen on tarvetta. •



MITÄ ON VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA?

Varhaiskasvatustalaki nostaa aiempaa vahvemmin esille varhaiskasvatuksen pedagogisen luonteen. Tätä linjausta täsmentää uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja. Vaikka pedagogiikka on aiemminkin kuulunut päiväkotien toimintaan, on tärkeä pohtia sen merkityksiä ja haasteita ny-

kytilanteessa. Tulee siis kirkastaa ymmärrystä siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka oikein on.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitys, sisällöt ja keskeiset menetelmät nähdään monin eri tavoin lastentarhanopettajien keskuudessa, saati

varhaiskasvatuksen kentällä yleisemmin. Pedagogiikan tulkinnat ovatkin aina sidoksissa historialliseen ja kulttuuriseen kehukseen: Eri aikoina ja erilaisissa ympäristöissä pedagogiikan painotukset vaihtelevat. Se, mitä kulloinkin ajatellaan lapsuudesta, varhaiskasvatuksen tehtävistä ja ta-



»»» voitteista, lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä pienten lasten kasvatukseen soveltuvista pedagogisista menetelmistä heijastuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan tulkintoihin. Päiväkodeissa työskentelee erilaisen koulutustaustan omaavia ja eri ammattilaissukupolviin kuuluvia ammattilaisia. On tunnettua, että myös heidän pedagogiset tulkintansa vaihtelevat. Mielenkiintoista onkin tulevaisuudessa nähdä, tuleeko varhaiskasvatussuunnitelman normiluonteisuus muovaamaan päiväkotien toteutuvaa pedagogiikkaa nykyistä yhtenäisempään suuntaan.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on käytännön toimintaa, joka todentuu sekä arjen kulttuurisissa käytännöissä että lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Pedagogiikka on siksi sekä yksittäisten opettajien työhön että laajemmin päiväkodin kasvatusyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin liittyvä asia.

Suomalaisessa varhaispedagogiikassa korostuu kokonaisvaltainen näkemys varhaiskasvatuksesta. Kasvatus, opetus ja hoito nähdään toisiinsa kiinteästi nivoutuneina ja siksi pedagogiikka rakentuu tämän kolminaisuuden ympärille. Mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Ainakin sitä, että pedagogiikka ilmenee kaikissa päivän tilanteissa. Lasten arki kokonaisuudessaan tulee rakentaa sellaiseksi, että se tukee varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyjä arvolähtökohtia, tavoitteita ja painotuksia. Pedagogisen toiminnan kannalta yhtä merkityksellisiä ovat tilanteet, jotka tapahtuvat eteisessä, leikkihetkissä, ulkoilussa, ruokailussa kuin niin sanotuilla tuokiollakin. Itse toiminta ei ole ratkaisevaa, vaan se mitä toiminnassa tapahtuu.

Tässä yhteydessä nouseekin esille pedagogisen toiminnan tavoitteellisuus. Opettajan pedagogiseen asian-

tuntijuuteen kuuluu ymmärtää, miksi jokin tilanne toteutetaan ja millä perustein tilanne on mielekästä toteuttaa juuri siten kuin se toteutetaan. Pedagoginen tietoisuus voisi kuvata tätä opettajalle asettuvaa haastetta. Lastentarhanopettajille asetuu nykyisten ohjausasiakirjojen mukaan myös vaade johtaa pedagogista toimintaa. Se merkitsee keskusteluja muun henkilöstön kanssa noista miksi ja miten kysymyksistä sekä kasvattajatiimin yhteisen reflektion johtamista koskien vaikkapa lain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumista.

Toiminnan tavoitteellisuuden yhteydessä on pohdittava myös sitä, mistä tavoitteellisuus rakentuu, kenen tavoitteista on kyse ja miten tiukasti tai väljästi tavoitteita asetetaan. Edellä on jo todettu varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettavan yleisemmällä tasolla kehysten, jota päiväkodeissa tapah-



tuvan pedagogiikan tavoitteiden tulee konkretisoida. Kyse on siis yhteiskunnan virallisesti ilmaistemasta tahtotilasta, jota sen varhaiskasvatusinstituutio toteuttaa. Päiväkotien arjessa tavoitteellisuuden tulee ottaa huomioon myös päiväkodin toimintaan osallistuvat lapset, heidän kehityksensä ja oppimisensa ajankohtaiset kysymykset sekä lasten aloitteista nousevat oppimisen ja tutkimisen kohteet. Monet tutkijat ovatkin painottaneet sitä, että pedagogiselle toiminnalle (tilanteille) asetettujen tavoitteiden tulisi olla siinä määrin väljiä, että ne jättävät sijaa lasten aktiivisuudelle ja tilanteista nouseville oppimisen ja toiminnan kohteille. Parhaimmillaan taitava lastentarhanopettaja kykenee mukauttamaan etukäteen laatimiaan tavoitteita ja liittämään lapsista nousevat seikat niihin. Ollakseen laadukasta tällainen toiminta vaatii kuitenkin syvällistä ymmärrystä pedagogisen ja lapsilähtöisen toiminnan merkityksistä.

Tulkinnat lapsen kehityksestä ja oppimisesta muodostavat yhden varhaiskasvatuksen pedagogiikan kulmakiven. Tässä asiassa myös varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset ja asiaan liittyvä osaaminen vaihtelevat suuresti. Vaikka tutkimustieto on jo pitkään todistanut varhaisvuosien merkityksestä intensiivisen oppimisen ja kehittymisen aikana, on kentällä myös paljon ammattilaisia, joille tämä ei ole joko tuttu tai hyväksytty asia. Yhdessä brasilialaisten kollegojeni kanssa tekemässäni tutkimuksessa olemme havainneet, kuinka lapset itse näkevät olevan aktiivisia oppijoita, joille koko päiväkodin ympäristö sisältää oppimisen mahdollistavia tilanteita. Oppimisympäristön rakentaminen sellaiseksi, että se luo lapsille tilaisuuden näiden mahdollisuuksien toteuttamiseen, on yksi pedagogiikan ulottuvuuksista.

Oppimisympäristö ei koostu vain fyysisestä ympäristöstä, vaan sitä rakennetaan esimerkiksi päiväkodin käytännöllä ja säännöllä. Pedagogiikan asiantuntijan onkin hyvä kysyä



itseltään ja työtovereiltaan: millaisia mahdollisuuksia arkiset käytännöt me luovat lapsille, mitä tulemme käytännöllämme rajanneeksi ja millaista toimintaa estäneeksi. Jo aiemmin mainitsemani brasilialais-suomalainen tutkimus sekä yhdessä Maarit Alasutarin kanssa varhaiskasvatuslain valmistelua varten tekemämme lasten kuuleminen ovat opettaneet itselleni paljon tästä asiasta. Lasten kokemuksia aamupiiri-, ulkoilu-, wc-, lepo-, tuokio- ja ulkoilukäytännöistä kannattaa kuunnella. Eikä vain kuunnella, vaan ottaa ne vakavasti ja mahdollistaa lapsille osallisuus käytäntöjen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Yksi minun kuulemistani lasten pohdinnoista on se, miksi aamupiirin penkillä ei voi istua parhaan ystävän vieressä. Tämä lasten kysymys on ymmärrettävä, kun tietää miten suuri merkitys vertaissuhteilla heille on. Tämä nousee esille kiistatta lähes kaikissa alan tutkimuksissa samoin kuin se, että lapset näkevät usein toiset lapset tärkeinä opettajinaan. Pelkkä vertaissuhteiden merkityksen ymmärtäminen ei vielä riitä lastentarhanopettajalle. Hänen pedagogiseen osaamiseensa kuuluu myös se, miten tämä vertaissuhteiden merkitys otetaan osaksi pedagogisia käytäntöjä. Kuinka voidaan rakentaa pienryhmiä siten, että lapset voivat niissä tutkia yhdessä asioita sekä opettaa ja auttaa toisiaan? Entä millaiseksi opettajan rooli muotoutuu tässä yhteydessä?

Varhaiskasvatuksen pedagogiikalle on ominaista toiminnallisuus. Leikin mahdollisuuksien nykyistä syvempi ymmärtäminen on varhaiskasvatuksen yhteisenä haasteena. Tämä on entistä tärkeämpää tällä hetkellä, kun ilmenee monenlaisia kansainvälisiä paineita korostaa niin sanottujen akateemisten taitojen harjaannuttamista. Tässä keskustelussa on hyvää pitää mielessä myös varhaiskasvatuksen sivistystehtävä: kulttuuriperinnön oppiminen ja kulttuurin tuottamiseen osallistuminen on tärkeää osana pedagogista toimintaa. Jos lapsilta kysyttäisiin, luulen heidän kannattavan uusimpia liikuntasuosituksia. Aktiivinen liikkuminen ja omien fyysisten taitojen ylittäminen tulee nimittäin esille monissa lasten puheenvuoroissa, kun he pohtivat toiveitaan päiväkotien toiminnan kehittämiseksi.

Monet edellä kuvaamistani pedagogiikan ulottuvuuksista liittyvät pedagogiseen toimintakulttuuriin ja sitä rakentavaan tietoon ja kulttuuriin ajattelutapoihin. Toimintakulttuurin ohella pedagogiikka on myös vuorovaikutusta lasten kanssa. Kansainvälisissä ja kotimaisissa laatusuosituksissa korostetaan sensitiivistä vuorovaikutusta yhtenä keskeisenä laatutekijänä. Sensitiivinen vuorovaikutus vaatii syvällistä ymmärrystä lapsesta ja hänen kehityksestään. Se vaatii myös lasten kuuntelemisen, kuulemisen ja lasten kanssa keskustelemisen taitoa. Toisin kuin usein ajatellaan, nämä eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan ammatillista osaamista. Niitä voidaan ja niitä tulee kehittää. •

PIA KOLA-TORVINEN

Erityisasiantuntija
Opetushallitus

LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN JA OPPIMISEN ALUEET VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA



**Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet perustuvat varhaiskasvatukseen.
Laissa olevat varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä keskeiset sisällöt ajanmukaistuvat ja konkretisoituvat uusissa perusteissa. Varhaiskasvatukseen kirjattut tavoitteet näkyvät perusteissa muun muassa laaja-alaisen osaamisen kuvauksissa, toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa sekä niiden pohjalta rakentuvassa varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa.**

Uudistuvien varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on tuotu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden jatkumon näkökulmasta tärkeä käsite laaja-alainen osaaminen. Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Tämä tarkoittaa muun muassa taitoa hahmottaa kokonaisuuksia, asioiden pohtimista eri näkökulmista ja niistä johtopäätösten tekemistä, yritteliäisyyttä sekä hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Myös kulttuurinen osaaminen ja kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa korostuvat entisestään. Kriittinen ajattelu sekä kyky etsiä ja arvioida tietoa sekä oppiminen itsessään ovat tärkeitä tulevaisuuden taitoja. Puhutaankin paljon elinikäisestä oppimisesta, joka vaatii meiltä rohkeutta, innostusta, luottamusta ja avoimuutta uusien asioiden kohtaan.

Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen edistää lasten kasvua yksilöinä ja yhteisönsä jäseninä. Laaja-alainen osaaminen muodostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamasta kokonaisuudesta. Näiden kompetenssien kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu läpi elämän. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja sekä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten lapset käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat lasten omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Lasten laaja-alaisen osaamisen taidot kehittyvät kaikkialla, ei vain varhaiskasvatuksessa olo aikana.

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa käsitystä lapsuuden itseisarvoisesta luonteesta, vaalia lapsuutta ja leikkiä sekä ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee ymmärtää toimintansa vai-

kutukset lasten tulevaisuuteen. Monipuolinen toiminta sekä lasten ja henkilöstön yhdessä jakamat kokemukset ja pohdinnat edistävät lasten tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kehittymistä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan viisi laaja-alaisen osaamisen osa-aluetta; ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Jokaiseen osa-alueeseen on kirjattuna tavoite, jota kohti varhaiskasvatuksen toiminnassa pyritään. Tavoitteita ei siis aseteta lapselle vaan varhaiskasvatuksen toiminnalle, pedagogisille järjestelyille sekä oppimisympäristöille.

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea kaikkien lasten ajattelun ja oppimisen taitoja. Lapset kehittyvät omaan tahtiinsa, niin myös ajattelun ja oppimisen taidot. Samankäiset lapset voivat olla kehityksessään eri vaiheissa. Lapsia autetaan tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja taitojaan omista lähtökohdista käsin. Samalla vahvistetaan lasten luottamusta omaan osaamiseensa. Lapsia rohkaistaan sinnikkyyteen ja olemaan lannistumatta epäonnistumisista. Lapsen tiedonhalun herättämisen avulla luodaan suhdetta ympäröivään yhteisöön sekä perustaa muulle oppimiselle.

Perusteet korostavat sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkitystä. Varhaiskasvatus on osa kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoista yhteiskuntaa. Varhaiskasvatuksessa eri kulttuuri- ja kielitaustoisista tulevat lapset kohtaavat ja tutustuvat yhdessä erilaisiin tapoihin, käytäntöihin ja katsomuksiin. Lapsia rohkaistaan tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. Henkilöstö toimii mallina lapsille erilaisten ihmisten sekä kie-





lellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa. Lapsia ohjataan ystävällisyyteen ja hyviin tapoihin. Yhteistyöhön perustuva toiminta luo mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa.

Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvät taidot ovat varhaiskasvatuksessa keskeisessä asemassa. Pienemmillä lapsilla huolenpito ja perustarpeista huolehtiminen korostuvat. On tärkeää herättää lapsen usko omiin taitoihin ja tukea lapsen itsenäisyyden asteittaista lisääntymistä. Varhaiskasvatuksessa lapsia tuetaan niin, että heillä on riittävästi aineksia rakentaa terve ja hyvä käsitys itsestään.

Perusteiden linjausten mukaan lasten tulee saada valmiuksia tietoyhteiskunnassa toimimiseen. Monilukutaito liittyy kiinteästi ajattelun ja oppimisen taitoihin. Lasten kanssa nimetään asioita ja esineitä sekä opetellaan erilaisia käsitteitä. Monilukutaidon tukeminen varhaiskasvatuksessa lähtee hyvin yksinkertaisista asioista kuten kirjan lukemisesta, kuvien katsomisesta tai ympäristön tutkimisesta. Lapsia innostetaan tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä erilaisissa, myös digitaalisissa, ympäristöissä. Monilukutaito on myös toisen ihmisen ”lukutaitoa” kuten tunnetaitoja, empatian oppimista, toisen asemaan asettumista ja omien tunteiden ymmärtämistä. Varhaiskasvatuksen tehtävä on kotien rinnalla antaa valmiuksia myös lasten tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen. Lasten kanssa tutkitaan ja havainnoidaan tieto- ja viestintäteknologian roolia arkielämässä sekä tutustutaan erilaisiin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin. Tämä edellyttää oppimisympäristöjen ja työtapojen sekä toimintakulttuurin kehittämistä.

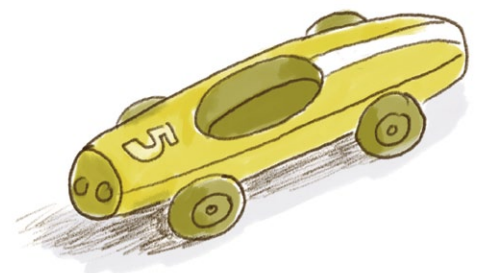
Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen. Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen luovat perustan demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa toimiminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Kun lapset saavat olla mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa toimintaa, he oppivat samalla vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä.

Laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen vaikuttaa se, miten varhaiskasvatuksessa päivittäin työskennellään, miten eri oppimisympäristöjä käytetään sekä miten lasten hyvinvoin-

tia ja oppimista tuetaan. Henkilöstön tehtävänä on huolehtia siitä, että laaja-alaisen osaamisen osa-alueet viitoittavat toimintaa tasapainoisesti ja riittävän syvällisesti. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet otetaan huomioon kehitettäessä toimintakulttuuria ja oppimisympäristöjä sekä päivittäisessä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattujen oppimisen alueiden tehtävänä on edistää lasten laaja-alaista osaamista. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan lähtökohtana ovat lasten mielenkiinnon kohteet sekä eri tiedon- ja taidonaloihin perustuvat oppimisen alueet. Oppimisen alueet on ryhmitelty viideksi kokonaisuudeksi: Kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. Oppimisen alueet eivät ole erikseen toteutettavia toisistaan irrallisia kokonaisuuksia, vaan niiden aihepiirejä yhdistetään ja sovelletaan lasten mielenkiinnonkohteiden ja osaamisen mukaisesti. Oppimisen alueiden tavoitteen on turvata lapselle toiminnan monipuolisuus, eheys ja kokonaisvaltaisuus varhaiskasvatuksen aikana. Lapsilla on oikeus saada monipuolisia kokemuksia oppimisen eri alueista erilaisin työtavoin. Lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu vahvistavat toiminnallisuutta, osallisuutta ja luovuutta toiminnassa. Lapsia rohkaistaan kyselemään ja ihmettelemään sekä päättelämään ja ratkaisemaan ongelmia yhdessä.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet haastavat henkilöstöä arvioimaan omaa toimintaansa sekä varhaiskasvatuksen tehtävää ja tavoitteita uudesta näkökulmasta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja oppimisen alueet ohjaavat henkilöstöä monipuolisen ja eheytyneen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen laadukas pedagoginen toiminta tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista sekä vahvistaa lasten laaja-alaista osaamista. •



PIENIÄ KOHTAAMISIA

On aamupiirin aika Neilikoiden 3–5 -vuotiaiden ryhmässä. Lapset istuvat piirissä vierä vieressä ja lastentarhanopettaja näyttää kuvia edellisviikon metsäretkeltä. Lapset osoittelevat ja kommentoivat, seuraavat tarkkaavaisesti kuvien vaihtumista. Yhtäkkiä Maisa ja Niilo alkavat nauraa isoon ääneen, Naurusta ei tahdo tulla loppua, vaikka ystävykset yrittävät hillitä kikatustaan. Kuvassa, jota juuri sillä hetkellä katsellaan, on Veera pitelemässä isoa vaahteran lehteä, hymyillen kameraan katsoen. Opettaja sanoo: ”Älkää viitsikö nauraa Maisa ja Niilo, Veerasta ei tunnu nyt kyllä yhtään mukavalta.”



»»» Lukija tai tilanteessa mukana oleva voi tehdä päätelmiä aamupiiriin tapahtumista. Millainen kertomus Maisalla, Niilolla, Veeralla ja lastentarhanopettajalla olisi kerrottavanaan tästä hetkestä? Ehkä opettaja näki tilanteessa kiusaamista ja halusi suojella Veeraa. Maisa puolestaan muisti kuvan tapahtuman ja kuiskasi Niilolle: ”Muistatko, tuo on just se lehti, jolla me leikittiin yhdessä Veeran kanssa ja se halus mennä innoissaan sitte esittelemään sitä ja me sovittiin, että Veera ottaa just tollasen hassun ilmeen?” Tai Veera, joka ei muistanut yhteistä hassuteluhetkeä ja todella ajatteli, että hänestä tehtiin pilkkaa.

SAMA HETKI, YHTEINEN TAPAHTUMA. MONTA TULKINTAA JA KERTOMUSTA.

Opettaja tekee arjen tuoksinassa jatkuvasti nopeita tulkintoja. Se on luonnollista ja inhimillistä, siten maailmasta tulee helpommin ymmärrettävä ja hallittava. Aina ei ole mahdollisuutta pysähtyä analysoimaan jokaista hetkeä kaikkien osapuolten näkökulmista selvää ottaen. Jatkuvassa intensiivisessä vuorovaikutuksessa eläminen on käytännössä mahdotonta. Liian kuormittavaa ja raskasta.

Kohdatuksi ja kuulluksi tulemisen kokemukset kuitenkin syntyvät juuri näissä arjen pienissä, ohikiitävissä hetkissä; aamupiirillä, lounaspöydässä, vessavuoroa odottaessa. Varhaiskasvatustilaisissa määritellään yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja lasten ohjaamisen toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Näitä taitoja ei opita erikseen näitä teemoja käsittelevillä tuokioilla. Ne opitaan toisia kunnioittavassa yhteisössä.

TOTUUTTA ETSIMÄSSÄ

Lastentarhanopettajan eettisissä ohjeissa painotetaan totuudellisuuden tavoittelua. Aidossa vastavuoroisessa kohtaamisessa kyse on pohjimmiltaan juuri tästä. Miten näen ja kuulen selaista, joka pyrkii tulemaan nähdyksi ja kuulluksi? Ei vain sitä, joka arkikokemusten ja ennakkooajatusten perusteella näyttää ilmeiseltä.

Opettajalla on eettinen vastuu ja velvoite vastata lapsen kutsuun. Lapsen kohtaaminen on parhaimmillaan täydellistä pysähtymistä lapsen asian äärelle ja keskittymistä yhteiseen ihmetelyyn. Yhteisiä oivalluksia ja lämmintä syyliä. Joskus kohtaaminen on sitä, kun antaa hyväksyvän ja välittävän silmäyksen viivähtää katsetta tavoittelevassa lapsessa. ”Olet ihana ja tärkeä”,



katse viestittää. Kun lapsella on perustunne siitä, että hän on yhteisössään arvostettu, kantaa tunne sellaistenkin tilanteiden yli, jolloin hän ei tule samalla tavalla kohdatuksi. Lapsen nähdyksi ja kuulluksi tulemisen kokemukset eivät kuitenkaan saisi aina olla riippuvaisia ulkoisista tekijöistä: aikatauluista, muiden lasten akuutimmista tarpeista, työvuoroista jne. Opettaja ei voi olla läsnä lapselle vain silloin, kun se opettajalle sopii.

Jokainen lastentarhanopettaja tunnistaa tilanteen, jossa kaikkein kiireisim-

mällä hetkellä vaatimusten ja huomion tarpeet moninkertaistuvat. Pienen lapsen tarvitsevuus voi tuntua kuormittavalta arjen tuoksinassa. Katastrofin kynnykselläkin opettaja voi valita: olenko kuin en olisi kuullutkaan (jolloin kuuntelua vaativat äänet tietysti voimistuvat), tiuskaisenko topakasti, että en nyt ehdi jutella vai pahoittelempa lempeästi, kun en voi juuri nyt keskittyä asiaasi, mutta lupaan palata siihen myöhemmin.

Lasten tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ovat ensisijaisia toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaikka tämä on yksinkertaista tiedostaa ja pedagogiikkaa avaavista oppaista luettavissa, käytännön toiminta ajaa kuitenkin toimimaan melko perinteisellä tavalla. Opettajajohtoista toimintatapaa perustellaan toisinaan siten, että

koska on mahdotonta ottaa jokaisen lapsen ajatuksia huomioon, niin tasapuolisuuden nimissä jättäydytään kokonaan etäälle. On helppo tunnistaa tilanteen paradoksi. Sitkeästi elävä suomalainen ajatus *hyvään tottunut lapsi ei tyydy vähään*, on vuorovaikutussuhteista puhuttaessa täysin pätemätön. Hyvään tottuneella lapsella on pikemminkin siivet, jotka kantavat.

Lasten ja opettajien maailmat näyttäytyvät usein toisistaan erillisinä. Puhuuko opettaja sinnikkäästi muuttolintujen ulkonäöstä, kun lapset ovat selkeästi kiinnostuneita linnunmunista ja kuoriutumishetken ihmeellisyydestä tai eilispäivän kalakeiton pahasta mausta. Tai näennäiskuuntelee; poimii lasten puheesta sellaiset asiat, joita on ennalta päättänytkin kuulla, jotta opetushetki etenisi jouhevasti. Kuinka löytää yhteisiä tarttumapintoja? Opettajille usein niin tärkeät tiedolliset tavoitteet ovat varhaiskasvatuksessa toissijaisia. Asioiden yksinkertaistami-

nen ja hidastaminen saavat näkemään pienten hetkien arvon kirkaammin. Turha ja tarpeeton säälä karisee ympäriltä ja mahdollistaa keskittymisen pieneen, mutta sitäkin merkityksellisempiin asioihin.

Pedagogisesti taitava lastentarhanopettaja uskaltaa hypätä tuntemattomaan, sallii lasten toimia oppimishetkien sisällöntuottajina ja toimii itse vuorovaikutuksen ja oppimisen ohjaajana.

Yhteiseen ihmettelyyn perustuva vuorovaikutus antaa tilaa moniäänisyydelle, lasten ja opettajien maailmojen kohtaamiselle. Silloin lopputulos on avoin, toki avoin myös katastrofeille ja kontrollin menetykselle. Se riski on otettava, koska silloin on aito mahdollisuus luoda uutta. Tällaiset tilanteet ovat oppimisen avainhetkiä.

VUOROVAIKUTUKSEN KEHITTÄMISEN KYSYMYKSIÄ

Uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa painottuu yhteisöllinen, jopa demokraattinen henki. Lämmin vuorovaikutus on yhteisön kivijalka. Sen sijaan, että tunnistaa tämän yhteisöllisyyden jo olemassa olevasta toiminnasta ja oman työpaikan toimintakulttuurista, voi avoimen tarkastelun avulla löytää yllättäviäkin kehittämisen alueita. Aitoa kohtaamista tavoitteleva työyhteisö kiinnittää huomiota

säännölliseen vuorovaikutuksen arviointiin.

Rehelliset kysymykset ja vastaukset itselle ja tiimille avaavat näkemään ilmeisen taakse. Omalla avoimella esimerkillään lastentarhanopettaja voi kannustaa myös muita tiimiläisiä ennakkoilulottomaan reflektioon. Vuorovaikutuksen arviointi voi tapahtua esimerkiksi arjen pienten hetkien videon ja niiden yhteisen tarkastelun kautta. Keskustelut videoiden äärellä nostavat näkymättömän näkyväksi. Tämänkaltaisen työskentely edellyttää tiimissä luottamuksen ilmapiiriä. On myös tärkeää sopia ennalta, millä tavalla ja mistä näkökulmasta videoita tarkastellaan. Tarkoituksena ei ole osoittaa kenenkään virheitä, vaan yhdessä pohtia monipuolisia keinoja hyvän vuorovaikutuksen rakentamiseksi. Jo minuutin mittainen tapahtuma kertoo paljon. On armollista, kuinka lopulta pienillä asioilla ja teoilla voi vaikuttaa lapsen kohdatuksi tulemisen kokemukseen.

Vuorovaikutusta voi arvioida monesta eri näkökulmasta. Kenen ääni ryhmässä kuuluu, sekä konkreettisesti että symbolisesti? Kuka käyttää eniten puheaikaa? Ketä kuunnellaan? Kuuleminen ei tarkoita pelkästään korvillakuuntelemista. Se on kokonaisvaltaista, kosketuksen ja aistien kautta tapahtuvaa ja myös tunteiden tasolla toisen kanssa yhteyteen pyrkimistä. Mahtuvatko ammatillinen kasvatta-

juus ja välittäminen, jopa rakkauden tunteet samaan pakettiin?

Kasvatussuhteen osapuolten välillä on kuitenkin eroja, joita ei ole tarpeen kieltää. Opettajalla on aina valtaa suhteessa lapseen. Opettajan tulee tiedostaa vuorovaikutussuhteessa oleva valta ja käyttää sitä eettistä harkintaa käyttäen. Lapsen ajatuksista selvää ottaminen luovat edellytyksiä tasa-arvoiselle suhteelle lapsen ja opettajan välillä.

Miten ryhmässä tuetaan lasten vertaissuhteiden rakentumista? Opettajan tehtävä on toimia välittäjänä lasten välillä ja vuorovaikutustaitojen karttuessa lasten keskinäinen yhteisöllisyys vahvistuu ja alkaa elää omaa elämänsä.

• • •

Alun lyhyessä aamupiiritarinassa ovat läsnä jokaisen osapuolen yksilölliset kokemukset ja tulkinnat. Hetkessä kaikuvat riitasoinnut voi nähdä mahdollisuuksina ja alkusysäyksinä asioiden yhteiselle ihmettelylle. Näiden yksilöllisten kertomusten kietoutuminen yhteiseksi, opettajien ja lasten yhteisölliseksi tarinaksi luo perustaa arjessa elävälle pedagogiikalle. •



SYLVIA TAST

Lastentarhanopettaja, KM,
varhaiskasvatuksen lehtori ja jatko-opiskelija
Metropolia Ammattikorkeakoulu

LASTEN VERTAISUHTEIDEN PEDAGOGINEN RAKENTAMINEN JA TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Sosiaalinen oppimisympäristö on keskeinen
varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Hyvinvointi ja
tasapainoinen kehitys rakentuvat läheisiin ihmissuhteisiin
ja yhteisöön liittymisen kokemuksiin.



Tutkimuksissa on todettu selkeä yhteys lapsuudessa opittujen sosiaalisten taitojen ja myöhemmän menestyksen sekä hyvinvoinnin välillä. Lapsi oppii ryhmässä tärkeitä vuorovaikutustaitoja, havaintojen tekemistä toisesta, omista ja toisten tunteista sekä käsitystä itsestä, oppii arvostamaan itseään ja muita. Sosiaalisen toiminnan kannalta tärkeitä itsesäätelytaitot vahvistuvat, kun ryhmässä on välttämätöntä jakaa, vuorotella ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Moraalikesitys, oikeudenmukaisuus ja ymmärrys reilusta kohtelusta kehittyvät. Läheisissä toveruussuhteissa lapsi oppii luottamusta ja herkkyyttä toista kohtaan ja samalla ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemista. Näiden taitojen opettelussa lasta ei saa jättää yksin ja ainoastaan omien taitojensa varaan. Myönteisen minäkäsityksen muodostuminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ei tapahdu itsestään. Vertaisryhmän ja toveruussuhteiden tukemisen tulee olla tietoista ja pitkäjänteistä. Lasten kehitystä tukevan ja hyvin toimivan ryhmän rakentaminen alkaa jo ryhmän muodostamisen periaatteista.

Varhaiskasvatuksen järjestäjällä on oikeus muodostaa lapsiryhmät varsin vapaasti lain ja asetusten määrittämien puitteiden sisällä. Lapsiryhmät voidaan muodostaa eri tavoin esimerkiksi lasten ikä, sisarusuhteet tai tuen tarve huomioiden. Ryhmien tulee olla pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ja niiden muodostamisessa otetaan huomioon henkilöstön mitoitukseen ja ryhmien enimmäiskokoon

liittyvät säännökset, joihin vaikuttavat mm. lapsen ikä, tuentarve ja osapäiväisyys. Pedagogisen toiminnan ja vertaissuhteiden kannalta jo ryhmien muodostaminen on tärkeä vaihe. Vertaissuhteiden pysyvyyden turvaaminen on lapsen lainmukainen oikeus, jota on syytä puolustaa esimerkiksi silloin, kun lasta ollaan siirtämässä ryhmästä toiseen taloudelliseen säästöön perustuvan päätöksenteon seurauksena.

Varhaiskasvatuksen erityisesti vertaisryhmään liittyvinä tavoitteina on:

- turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
- kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen; sekä
- varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

On tärkeää, että lastentarhanopettajat ovat mukana suunnittelemassa muodostuvia lapsiryhmiä. He huolehtivat mm. siitä, että ryhmästä toiseen siirryttäessä huomioidaan lapsen etu ja erityisesti toveruussuhteiden jatkuvuus. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei ryhmästä siirretä lapsia kategorisesti esimerkiksi vain syntymäpäivän perusteella, jos lapselle tärkein ystävä jää toiseen ryhmään tai, jos lapsen kehityksen kannalta jääminen

tuttuun ryhmään on perusteltua. Joskus – onneksi hyvin harvoin – ilmenee tilanne, jossa on lapsen edun mukaisesti vaihtaa ryhmää kielteisen leimaantumisen vuoksi. Tämä voi liittyä vaikkapa tilanteen, jossa heikot sosiaaliset taidot omaava lapsi joutuu syrjityksi, koska hän ei ole saanut riittävää tukea vertaissuhdetiedoissa. Kielteistä leimaantumista ja torjutuksi tulemistä ei aina kyetä estämään tai leimaa poistamaan, jolloin uusi lapsiryhmä on parhaassa tapauksessa lapselle uusi alku. Ammattitaitoinen henkilöstö lastentarhanopettajan johtamana pyrkii estämään edellä kuvatun tilanteen syntymisen sensitiivisellä vertaissuhdepedagogisella osaamisella ja oikea-aikaisella tuella.

Kun varsinainen työ lapsiryhmän kanssa käynnistyy, alkaa tutustumisvaihe ja tärkeän me -hengen luominen. Tutustumisvaihe toistuu myös pitkien lomien jälkeen, vaikka ryhmä olisi sama. Yhdenkin lapsen poistuminen ryhmästä tai tuleminen mukaan ryhmään tekee ryhmästä uuden ja se tarkoittaa keskittymistä tutustumiseen ja ryhmän uudelleen muotoutumiseen. Lastentarhanopettaja käy huolellisesti läpi lapsista saadut tiedot, mm. lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja laatii alustavan suunnitelman lapsiryhmän toiminnasta. Tämä suunnitelma on joustava ja se muotoutuu käytännön toiminnaksi yhdessä tiimin, lasten sekä vanhempien kanssa.





Luottamus toisiin ryhmässä syntyy tutustumisen kautta ja siinä tarvitaan aikuisen tukea. Mitä pienempi lapsi sitä enemmän on aikuisen oltava läsnä mallintamassa tutustumista ja varmistamassa uuden lapsen liittymisen ryhmään. Toisaalta yksilölliset erot ovat suuria ja pedagoginen osaaminen on syytä keskittää lapsen tarpeen mukaan, eli tukea heitä, jotka erityisesti tukea kaipaavat. Jos koko ryhmä on ”uusi” tulee ryhmäytymiselle antaa erityisen paljon aikaa ja pedagogista panostusta. Toistuvat tutustumisleikit, yhdessä kokeminen ja hassuttelu rakentavat rentoa ja hyväksyvää ilmapiiriä. On tärkeää sanoa usein ääneen, miten hauskaa on, että juuri me saamme olla yhdessä toistemme



kanssa,
ja miten hie-
noja kaikki ihmiset meidän ryhmäs-
sämme ovat! Harjoitellaan yhteisten,
mielellään yhdessä sovittujen sääntö-
jen noudattamista ja hyviä tapoja, jot-
ka turvaavat jokaisen ryhmän jäsenen
hyvinvointia.

Pedagogisesti kriittinen vaihe on toiminnallisten pienryhmien muodostaminen. Ei ole yhdentekevää pohtia tiimissä miksi, miten ja millä perusteilla ryhmät jaetaan. Jakoperusteena ei saa olla se, että aikuisen on helpompi hallita ryhmää, kun nuo ja nuo lapset ovat erillään toisistaan. Eikä se, että toimintaan pienryhmissä, koska lapset toimivat silloin itseohjautuvammin, eikä aikuisen tarvitse olla niin aktiivinen. Myös sellaiset pysyvät pienryhmät, joissa on aina sama työntekijä, on lapsen kannalta usein ongelmallinen. Jokaisen lapsen tulisi saada nauttia ryhmän kaikkien aikuisten osaamisesta ja seurasta. Lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun kannalta on välttämätöntä, että hän työskentelee riittävän tasapuolisesti kaikkien lasten kanssa. Hän vastaa pedagogiikan ohella myös lasten vasujen laadinnasta, eikä se onnistu ilman kiinteää suhdetta ryhmän kaikkiin lapsiin. Pedagogisesti taitava opettaja hyödyntää myös suuren lapsiryhmän mahdollisuudet. On vertaissuhteiden ja oppimisen kannalta tärkeää, että säännöllisesti myös koko ryhmä toimii opettajan ohjauksessa.

Ennen pysyvämpiin pienryhmiin jakoa on tarpeen systemaattisesti havainnoida ja dokumentoida vertaisryhmää ja muodostaa käsitys lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta mielekkäimmistä pienryhmäjaosta. Tämä havainnointi palvelee myös kokonaispedagogista suunnittelua ja lasten tuntemusta esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Hyvänä menetelmänä havainnointiin ja dokumentointiin on sosiogrammin käyttö, joiden avulla voidaan tarkastella lasten keskinäisiä suhteita ja niiden muutoksia toimintakauden ai-

kana. Havainnointien ja haastatteluiden avulla selviää mm. se, ketkä lapsi kokee läheisiksi tovereikseen, ja miten verkosto muuttuu toimintakauden kuluessa. Lasten asema ja lasten käyttämä valta näkyvät havainnoinneissa. Myös jatkuvaan hallintaan pyrkivät tai toisten tahtoon alistuvat lapset kaipaavat tukea.

Jokaisessa lapsiryhmässä on lapsia, jotka tarvitsevat tukea vertaisverkostojen luomisessa ja toveruussuhteiden ylläpitämisessä. Tämä ei tarkoita ainoastaan lapsia, joilla on selkeästi konfliktien kautta näkyvää tuen tarvetta. Joskus yksinäiset lapset jäävät aikuisilta näkymättömiksi. Havainnoinnin kautta näiden lasten vertaisverkosto avautuu selkeämmin, jolloin osataan kohdentaa pedagogisia voimavaroja sensitiivisiin interventioihin ja vertaissuhdeverkoston kehittämiseen pedagogisella tuella. Tämä vaatii lapsen asemaan asettumisen kykyä, myötäelämistä ja kykyä ohjata ja tukea lasta olemalla mukana vertaisleikeissä. Se on sosiaalisten tilanteiden mallintamista ja harjoittelua leimamatta lasta. Rangaistukset eivät ole osa taitavan lastentarhanopettajan työskentelyä. Silloin, kun lapsi ei osaa jossakin tilanteessa toimia ”oikein”, on tärkeää, että häneen suhtaudutaan myötätuntoisesti ja rohkaistaan uusien taitojen oppimiseen jatkuvan moittimisen sijaan. Arvostavasti kohdattu lapsi oppii arvostamaan myös muita. Voidaan sanoa, että vastavuoroisten, myönteisten toveruussuhteiden löytäminen jokaiselle lapselle on varhaiskasvatuksen tärkein tavoite. •

PEKKA MERTALA

KM, Lastentarhanopettaja
Väitöskirjatutkija, tuntiopettaja
Oulun yliopisto

SAARA SALOMAA

KM, Lastentarhanopettaja
Erityisasiantuntija, Kansallinen
audiovisuaalinen instituutti

MEDIAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Media on monimuotoinen käsite: sillä voidaan tarkoittaa mediavälineitä, niillä tuotettavia ja välitettäviä mediasisältöjä sekä yleisesti median toimialaa. Myös kaikki nämä ryhmät sisältävät useita medioita: kirjat, älypuhelimet, lastenohjelmat, digitaaliset pelit sekä paikallislehti tai monikansallinen uutistoimituskin ovat kaikki mediaa. Yhdessä tämä kaikki rakentaa mediakulttuuria, jonka keskellä elämme. Konkreettisten medioiden lisäksi mediakulttuuri sisältää myös niihin liittyvät yksilölliset ja yhteisölliset kokemukset, maun ja arvostukset. Varhaisvuosien mediakasvatus puolestaan on tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) jättää mediakasvatuksen konkreettisen toteuttamisen suhteen opettajille melko vapaat kädet, sillä siinä ei puhuta minkään tietyn välineen käyttämisestä tai juuri tiettyjen sisältöjen

läpikäymisestä. Sen sijaan puhutaan mediassa esiintyvien teemojen käsittelystä lasten kanssa. Helppo ohjenuora teemojen valinnassa on keskittyä niihin ilmiöihin, jotka näyttäytyvät lapsille arjessa merkityksellisenä. Mistä lapset puhuvat, mitä he piirtävät ja leikkivät? Millaisia kuvia on lasten vaatteissa ja repuissa, ja mitä lapset tuovat mukanaan lelupäivinä? Kun lapsiryhmää havainnoi ja lasten kanssa keskustelee, ajankohtaiset media-ilmiöt nousevat kyllä esiin. Esimerkiksi mainoksista ja niiden tuottamasta haluamisen tunteesta kaikilla lapsilla on yleensä kokemuksia.

VASUn mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka perustuu kunkin ryhmän lasten tarpeille ja vahuuksille.

Ei siis voida listata yleispäteviä tehtäviä, joita kaikkien pitäisi tehdä. Mediakasvatusta voidaan toteuttaa lukemattomin eri tavoin, sillä medialukutaidon edistämiseen liittyvät tavoitteet tekevät toiminnasta mediakasvatusta. Tässä kirjoituksessa keskitymme mediakasvatuksen lähtökohtiin ja tavoitteisiin, ja loppuun olemme koonneet muutamia hyödyllisiä mediakasvatusmateriaaleja käytännön työn tueksi.



MEDIAKASVATUS ON TAVOITTEELLISTA VARHAISKASVATUSTA

Institutionaalinen varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, jonka yleiset tavoitteet on määritelty varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Yksi tavoitteista on lasten medialukutaidon tukeminen. Medialukutaito on monisäikeinen käsite, joka sisältää sekä median ”lukemisen” että ”kirjoittamisen”. Tarvitaan siis sekä median ymmärtämiseen ja arviointiin että tuottamiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Lisäksi medialukutaitoon liittyy osallisuuden, it-



»»» seilmaisun ja eettisen ajattelun näkökulmat mediakulttuurissa. Pelkkä mediakulttuuristen piirteiden tunnistaminen päiväkodin arjesta, mediavälineiden käyttäminen ajankuluna tai lapsen suojeleminen sopimattomalta medialta ei siis ole mediakasvatusta. Kasvatuksessa on kyse positiivisten asioiden ja valmiuksien tavoitteellisesta vahvistamisesta.

Medialukutaito voi pienten lasten opettajista kuulostaa korkealentoiselta: eihän lapsen tarvitse muutenkaan osata lukea, miksi siis mediaa? Erilaisten visuaalisten ja auditiivisten viestien tulkinta alkaa jo syntymästä, ja lapsen kasvaessa median merkitys elämässä lisääntyy entisestään. Medialukutaito on läpi elämän kehittyvä taito, johon lapsi tarvitsee ikätasoista tukea. Se, että perheissä käytetään paljon mediaa, ei tarkoita etteikö varhaiskasvatuksessa tulisi huomioida mediakasvatusta, vaan päinvastoin sitä, että lapset tarvitsevat valmiuksia käsitellä mediaan liittyviä asioita. Mediakasvatusta tukee siis laaja-alaisesti lapselle ajankohtaisten elämäntaitojen vahvistamista.

MEDIKASVATUS ON AITOA KOHTAAMISTA

VASU:n mukaan mediakasvatuksella tuetaan mahdollisuuksia aitoihin osallistumisen kokemuksiin sekä toimimiseen aktiivisesti itseään ilmaisten. Lasten tulee siis saada kokea, että heille tärkeille asioilla on tilaa päiväkodissa ja niihin suhtaudutaan myönteisesti ja arvostaen. Tämä pätee myös mediakulttuuriin, ja edellyttää opettajalta avoimuutta ja herkkyyttä lasten kokemustiedon tunnistamiseen ja huomioimiseen.

Mediakasvatusta vaatii opettajalta kriittistä medialukutaitoa. Julkisessa keskustelussa lapset kuvataan usein median käytön kuin itsestään hallitsevana ”taitajasukupolvena” tai median turmelemina ”uhrilapsina”, mutta ammattilaisen on osattava nähdä kärjistysten taakse. Varhaiskasvatuksessa lapsi tulee kohdata omana ainutlaatuisena itsenään ja välttää ennakkoluuloihin perustuvia johtopäätöksiä. Esimerkiksi lasten mediateemaiset leikit eivät suoraan kerro siitä, millaista lapsen mediankäyttö kotona on. Lapsilla voi sosiaalisten suhteiden kautta olla tietoa myös niistä ohjelmista, elokuvista ja peleistä, joita he eivät ole itse nähneet tai pelanneet.

Myös vanhemmuudesta tuotetaan mediassa mustavalkoisia ja syyllistäviä tulkintoja. Varhaiskasvatuksessa mediakasvatusta toteutetaan kuitenkin yhdessä vanhempien kanssa, joten tasavertaisuus ja kunnioitus ovat sen perusedellytyksiä. Yhteistyö ei voi olla yksisuuntaista valistamista, vaan vanhempien osaamista ja tietämystä mediakulttuurista kannattaa hyödyntää mediakasvatuksessa.



MEDIKASVATUS ON YHDESSÄ OPPIMISTA

Moni lastentarhanopettaja saattaa kokea, ettei tunne riittävästi lasten mediasuosikkeja. Tämä ei kuitenkaan ole ongelma, sillä jokaisesta ryhmästä löytyy koko joukko asiantuntijoita: lapset itse. Harvaa lasta tarvitsee houkutella kertomaan lempielokuvistaan, -kirjoistaan tai peleistään. Opettajan tehtävä on olla pedagoginen asiantuntija, joka ohjaa lapsia tarkastelemaan kokemuksiaan ja arvosuhteitaan eri näkökulmista sekä pohtimaan omia mediasuhteitaan. Lapsi puolestaan voi olla asiantuntija omien mediasuosikkien sisällöissä, ja lasten kertomana ja kuivittamana voidaan tuottaa vaikka mediahahmotietokirja.

On myös hyvä muistaa, ettei kaikki tämän päivän media ole uutta. Siinä missä osa mediahahmoista jää päiväperhosiksi, jaksavat toiset innostaa aina uusia ja uusia sukupolvia. Muumit ovat tästä oiva esimerkki. Lapsille voikin tulla yllätyksenä, että myös heidän opettajansa on lukenut tai katsonut Muumeja lapsena. Tämä ihmetys on mitä mainioin mediaa ja aikaa tarkastelevan tutkivan oppimisprosessin alku.

MEDIKASVATUS ON MEDIKOKEMUSTEN RIKASTAMISTA

Mitä tahansa mediaa voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Vaikka lapsella olisi kokemuksia mediavälineiden käytöstä, hän ei ehkä ole vielä taitava tulkitsemaan median viestejä. Kaikista lapsista lienee otettu kuvia, mutta jokainen ei ole päässyt itse kuvaajaksi. Yksi mediakasvatuksen tasa-arvoistavista tehtävistä onkin mediatoimijuuskokemusten rikastaminen, mahdollisuuksien tarjoaminen sekä tekemiseen että kokemiseen. Edellä käsitelty mediahahmotietokirjan tekeminen on yksi konkreettinen esimerkki rikastavasta mediakasvatuksesta.

Mediakasvatuksella voidaan myös tehdä näkymätön näkyväksi. Opetellaan toden ja tarun eroja ja sitä, että media on tekijänsä valintoja. Esimerkiksi kuvakulmat ja kuvan rajaus vaikuttavat olennaisesti kuvan välittämään viestiin. Tätä voidaan tarkastella erilaisten piilokuvatehtävien tai oman kuvaamisen kautta. Digitaalisiin peleihin taas liittyy näkymättömiä valta-asetelmia pelaajien valinnanvaihtoehtojen ollessa pelisuunnittelijan etukäteen määriteltäviä. Mediakasvatuksen näkökulmasta pelaamista ja peleillä oppimista tärkeämpää onkin peleistä oppiminen. Pelejä voidaan tutkia esimerkiksi suunnittelemalla niitä itse. Peli voi olla vaikkapa jumpparata, jonka haasteet vaikeutuvat kierros kierrokselta. Olennaista on sanoittaa yhteydet itse tuotetun ja muun median, eli esimerkiksi jumpparadan suunnittelun ja pelimekaniikan tai omien kuvien ja uutiskuvien, välillä. Tärkeintä ei ole käytettävä tekniikka vaan toiminnan taustalla olevat tavoitteet. •

www.mediataitokoulu.fi

PIIA ROOS

Lastentarhanopettaja, KT
www.piiaroos.fi



OSALLISUUDEN POLULLA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistustyö on aikaansaanut positiivista virittäytymistä tulevaan. Varhaiskasvatuksen järjestäjät ympäri Suomen ovat aloittaneet paikallisten suunnitelmien laadinnan ja valmistautumisen uuden Vasun käyttöönottoon. Yksi uuden Vasun keskeisistä ”kärjistä” on lapsen osallisuuden lisääminen. Keskustelua lapsen osallisuuden ympärillä on käyty jo pitkään ja käsite itsessään on alkanut kovasta käytöstä kuluu. Mutta mistä me itse asiassa puhumme, kun puhumme lasten osallisuudesta? Miten osallisuus näkyy pedagogisissa rakenteissa ja arjen käytänteissä? Milloin lapsi itse kokee olevansa osallinen, ja milloin ei?

Tämä artikkeli johdattelee osallisuuden polulle. Sen varrella tarkastellaan, mitä osallisuus ylipäätään on, miksi sitä pidetään niin tärkeänä ja miten monikerroksista osallisuus on. Lisäksi pysähdytään miettimään osal-

lisuutta lapsen kokemana sekä haastetaan lukijaa pohtimaan omia toimintatapojaan suhteessa osallisuuteen.

Mitä on osallisuus? Osallisuus on sanaan tuttuakin tutumpi. Tämä tutuus synnyttää helposti tunteen siitä, että tarvittavat keskustelut asian ympärillä on jo käyty ja osallisuus on päiväkotiarjessa riittävästi läsnä. Monet tutkimukset ja eri yhteyksissä tehdyt arjen havainnot osoittavat kuitenkin muuta. Osallisuudelle perustuvaan toimintakulttuuriin on vielä matkaa ja arki on tarkemmin katsottuna yllättävän aikuislähtöistä.

Lasten osallisuuden lisääminen edellyttää yhteistä ymmärrystä siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan. Osallisuutta tarkasteltaessa päädytään usein käsitteen liian kapeaan rajamiseen. Tämä estää osallisuuden toteutumista. Osallisuutta estää myös se, että siihen liitetään edelleen piirteitä, joka eivät osallisuuteen kuulu.

Osallisuudessa ei esimerkiksi ole kyse yksittäisten lasten toiveiden perässä juoksemisesta tai paluusta vapaaseen kasvatukseen.

Osallisuus ei kosketa ainoastaan lapsia, vaan kaikkia ihmisryhmiä. Osallisuus on demokraattisen yhteiskunnan perusarvo ja sillä on vahva laillinen perusta. Osallisuus tavoitteena läpäisee näin ollen koko yhteiskunnan. Vaikka yhteiskunnallisen ulottuvuuden liittäminen lasten osallisuuteen saattaa tuntua liioitellulta, niin sitä se ei kuitenkaan ole. Varhaiskasvatuksen päämäärä on kasvattaa lapsia yhteiskunnan jäsenyyteen. On tärkeää, että lapset saavat harjoitella päiväkodissa sellaisia taitoja, jotka vahvistavat heidän aktiivista toimijuuttaan ja osallisuuttaan yhteiskunnassa. Kokemus kuulluksi tulemisesta vaikuttaa ratkaisevasti lasten hyvinvointiin tässä ja nyt, mutta samalla sen vaikutus kantaa tulevaisuuteen. Tarkalleen ei voi tietää, millainen tulevaisuus tämän





päivän lapsia odottaa. On kuitenkin varmaa, että silloinkin tullaan tarvitsemaan aktiivisia ja osaavia ihmisiä. Sellaiseksi kasvetaan ympäristössä, joka tarjoaa pienestä pitäen vaikuttamisen mahdollisuuksia ja malleja siitä, miten muiden kanssa ollaan yhdessä.

Miksi osallisuutta? Osallisuutta painottava varhaiskasvatus mahdollistaa lapselle monien tärkeiden taitojen oppimisen. Mutta mitä nämä taidot tarkkaan ottaen ovat? Mitä ominaisuuksia haluamme osallisuuden pedagogiikalla vahvistaa? Yksi osallisuuden läheisesti liittyvä ominaisuus on aktiivisuus. Aktiivisuus ei tässä yhteydessä niinkään tarkoita tekemistä ja touhumista, vaan kykyä ajatella itse, ilmaista mielipiteitä ja olla aloitteellinen. Tällainen aktiivisuus edellyttää lapsen kokemusta siitä, että sillä, mitä lapsi sanoo tai muulla tavoin viestii, on todellista vaikutusta. Lisäksi hänellä pitää olla luottamusta itseensä. Osalla lapsista tällaisia valmiuksia jo on, mutta osa heistä vasta harjoittelee niitä. Koska osallisuus ei saa olla kiinni lapsen kyvystä, aikuisten tulee kannustaa ja tukea lapsia, harjoitella yhdessä, ja varmistaa lasten tasapuolinen kuulluksi tuleminen.

Omien toiveiden ja tarpeiden ilmaisemisen ohella osallisuuden kuuluu taito huomioida toiset. Osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Vaikka osallisuus saatetaan ymmärtää lapsilähtöisyyden uudeksi nimeksi, niin yksittäisten lasten toiveiden täyttämisen sijaan osallisuudessa on kyse kaikkien ryhmän jäsenten näkemysten huomioimisesta sekä yhteisestä neuvottelusta kaikkia tyydyttävän ratkaisun löytymiseksi.

Osallisuutta suhteessa mihin?

Osallisuus on monikerroksista. On eri asia puhua lasten osallisuudesta päiväkotiarjen näkökulmasta kuin osallisuudesta pedagogiikan perustana. Lasten osallisuuden mahdollistaminen arjessa on yksinkertaisempaa kuin osana niitä sisällöllisesti ja ajallisesti laajoja pedagogisia prosesse-

ja, jotka muodostavat varhaiskasvatuksen perustan. Arkisissa hetkissä on pitkälti kyse oikeanlaisesta tavasta olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näin katse kohdentuu aikuisten yksilöllisiin toimintatapoihin ja asenteeseen. Sen sijaan, tarkasteltaessa lasten kuulemista ja osallisuutta pedagogiikan perustana, katseen alla on koko yhteisö toimintakulttuureineen. Osallisuuden lisääminen tällä tasolla vaatii perusteellista arviointia ja sen pohjalta tehtyjä yhteisiä sopimuksia, joihin kaikkien on sitouduttava. Urakka on vaativa, varmasti palkitseva.

Lapsen äänen kuuleminen ja sen vieminen osaksi pedagogiikan suunnittelua, toteutusta ja arviointia onkin suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeisimpiä haasteita. Ilman sitä lasten osallisuuden voi sanoa jäävän ikään kuin puolitiehen. Eteenpäin päästäkseen pitää ymmärtää, millaista on lapselle luontainen suunnittelu ja arviointi. Erilliset lasten kokoukset, joissa yhdessä mietitään vaikkapa tulevan viikon ohjelmaa eivät, ainakaan yksinään, johda pitkälle. Sen sijaan, silloin kun aikuisilla on herkkyyttä kuunnella lapsia sekä taitoa tarttua heidän spontaneihin ideoihin ja työstää niitä yhdessä, on lasten osallisuudella hyvät mahdollisuudet onnistua. Arkea ei pidä suunnitella tukkoon, vaan siellä tulee olla tilaa lasten valinnoille, toiminnalle ja ajattelulle sekä kiireettömälle keskustelulle.

Milloin lapsi kokee osallisuutta?

Huolimatta aikuisen tarjoamista osallisuuden mahdollisuuksista, osallisuus ei toteudu ilman lapsen omakohtaista kokemusta siitä, että hän voi vaikuttaa päiväkotiarkeen ja yleisemmin omaan elämäänsä. Se, miten aikuinen toimii päivittäisissä kohtaamisissa lapsen kanssa, on ratkaisevaa. Millainen on sinun tapasi toimia? Pyhädytkö vai kiirehditkö? Sallitko vai kiellätkö? Innostatko vai latistatko?

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ohella erittäin tärkeitä osallisuuden kokemuksia lapselle syntyy, tai jää syntymättä, yhteistoiminnassa muiden lasten kanssa. Leikkeihin

mukaan pääseminen ja niissä tasavertaisena toimiminen vaikuttavat hyvin kokonaisvaltaisesti lapsen kokemaan osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Leikeissä lapset oppivat omien näkemysten esille tuomisen ja neuvottelun taitoja. Näissäkin arjen hetkissä aikuisen tuki ja ohjaus ovat tarpeen.

Osallisuus on lapselle myös sitä, että hänen kiinnostuksen kohteitaan suhteessa uusien tietojen ja taitojen oppimiseen kunnioitetaan. Aikuisen tulee varmistaa, että lapsi saa toimia sellaisten(kin) asioiden parissa, jotka häntä itseään kiinnostavat. Laajemmin ajateltuna kyse on lapsen oikeudesta kasvaa omaksi itsekseen. On kuitenkin hyvä muistaa, että vastuu toiminnan monipuolisuudesta säilyy aina aikuisella.

Osallisuuden periaatteiden mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua, mutta samalla myös oikeus olla osallistumatta. Päiväkotiarjen ollessa täynnä erilaisia toimintoja ja tapahtumia on mielenkiintoista miettiä, mihin niistä kaikkien lasten oletetaan osallistuvan ja mitkä ovat puolestaan niitä, joihin osallistumisesta lapsi saa itse päättää. Välillä on täysin perusteltua, jos ei nyt vaatia, niin ainakin kannustaa lapsia tulemaan mukaan yhteiseen toimintaan. Mutta ei suinkaan aina. Missä nämä rajat kulkevat? Miten tietoisia niistä ollaan? Ja ovatko ne linjassa, vai ristiriidassa, osallisuuden periaatteiden kanssa?

Miten matka jatkuu? On helppoa todeta lapsen osallisuuden olevan tärkeää. Toteaminen ei kuitenkaan riitä, eikä ole yksinään ratkaisu osallisuuden haasteisiin. Toteamisen lisäksi vaaditaan tekoja, jotka johdattavat meidät kohti osallisuuden pedagogiikka ja kulttuuria. Vasu2017 korostaa pedagogisista osaamista; erityisesti lastentarhaopettajien osalta. Miten sinä aiot osaamistasi hyödyntää ja tukea sekä tiimisi että työyhteisösi yhteistä matkaa osallisuuden polulla? Aikuisen asenne on lapsen osallisuuden kannalta ratkaiseva, koska päätösvalta on viime kädessä aina aikuisella. Kuinka viisaasti sinä tätä valtaa käytät? •

MARITA NEITOLA
KT, yliopisto-opettaja
Turun yliopisto



LAPSEN TUKEA VARHAISKASVATUKSESSA

Kuluvan vuoden elokuun alusta voimaan tulleessa laissa varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Lain tavoitteiksi on asetettu muun muassa lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja sen edellytysten edistäminen sekä lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen järjestäminen ”tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä. Tavoitteet ovat erittäin merkityksellisiä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalvelujen suunnittelua, järjestämistä, toteuttamista ja arviointia ajatellen. Varhaiskasvatuksen kaiken toiminnan tulee toteutua siten, että laissa mainitut tavoitteet ovat saavutettavissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan lapsen tuen tarpeen ilmenevän fyysisen, motorisen, kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaali-

sen, kielellisen tai muun kehityksen tai oppimisen osa-alueella. Erilaiset kehityksen viivästymät ja tarkkaavaisuuden vaikeudet ovat verrattain yleisiä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Toisinaan lapsi voi tarvita tukea myös kasvuympäristön heikkolaatuisuuden vuoksi. Tilastojen perusteella lapset tarvitsevat tukea eniten kielen ja sosioemotionaalisen kehityksen pulmien vuoksi. Sosioemotionaalisen kehityksen ja oppimisen ongelmat ovat suurin osa-aikaisen erityisopetuksen syy, joten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on syytä paneutua etenkin tälle alueelle, sillä tutkimuksissa on havaittu, että sosioemotionaalisiin vaikeuksiin kohdistuvat tukitoimet järjestyvät hyvin verkkaisesti ja epäjohdonmukaisesti. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulisi olla selkeä sosioemotionaalisen oppimisen opetussuunnitelma: mitä ao. alueen teemoja ja asioita opitaan missäkin vaiheessa ja millä tavoin.

Varhaiskasvatuksen ryhmät tulee muodostaa siten, että nämä tavoitteet voidaan saavuttaa. Siten eri määrin tukea tarvitsevien lasten sijoittamisessa ryhmään tulee huomioida se, miten tämä ryhmä heidän tarpeisiinsa soveltuu, ja se, miten henkilökunta pystyy näitä lapsia opettamaan, ohjaamaan ja hoitamaan mahdollisimman hyvin. Lapsen suotuisan oppimisen ja kehityksen kannalta täytyy ottaa selvälle, millainen ympäristö on mahdollisimman vähän hänen osallistumisestaan, toimintaansa ja osallisuuttaan rajoittava. Asetus lasten päivähoidosta kehottaa hankkimaan asiantuntijalausunnon, mikäli lapsi tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatus- ta. Pulmallista on se, ettei missään ole määritelty, kuka tämä asiantuntija on. Eri kunnissa lausunnon antajan kelppoisuus ja lausuva taho vaihtelevat. Varhaisen tuen ideologiasta käsin katsottuna tuen tarpeen riittävän aikainen havaitseminen, tunnistaminen ja >>>

»»» tuen aloittaminen vaikuttavat siihen, miten lapsen kehitys, kasvu ja oppiminen etenevät. Kunnissa tuleekin laatia ohjeet siitä, miten tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalvelut järjestetään, toteutetaan ja miten niitä arvioidaan. Ohjeisiin tulee kirjata varhaiskasvatuksen ja erityisopetuksen eri toimijoiden sekä heidän yhteistyötahojensa vastuut ja tehtävät palveluissa.

Henkilöstön tulee olla perillä lapsen keskimääräisestä kehityksestä, sen kulusta sekä oppimisesta. Liian korkeat tai matalat, lapsen lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolella olevat tavoitteet, kielteiset odotukset lasta kohtaan ja kyvyttömyys tunnistaa lapsen kehityksen ja oppimisen vaikeuksia, johtavat siihen, etteivät varhaiskasvatuksen kasvu- ja oppimisympäristö ja pedagogiikka vastaa lapsen tarpeita. Esi- ja perusopetuksen säädöksissä jokainen lapsi on yleisen tuen piirissä, ja enemmän tukea tarvitsevien lasten opetuksellisia ja kasvatuksellisia toimia tarkastellaan dokumentoiden ne pedagogisiin asiakirjoihin. Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle laaditaan lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatuksen suunnitelma, mikä on verrattavissa esi- ja perusopetuksen yleiseen tukeen. Lasten omat Vasut sekä systemaattinen havainnointi ja arviointi käyttäen erilaisia varhaiskasvatuksen suunniteltuja arviointimenetelmiä (mm. VARSU, Esikko, Ralla) toimivat tavoitteellisen ja yksilölliset tarpeet huomioivan opetuksen ja kasvatuksen sekä kasvu- ja oppimisympäristöjen suunnittelun perustana. Säännöllinen, monipuolinen ja johdonmukainen arviointi ohjaavat määrällisesti ja laadullisesti korkeatasoisen pedagogiikan toteuttamista ja ovat hyödyksi myös pedagogiikan ja kasvatus toiminnan kehittämiseksi. Lapsen vahvuudet huomioiva tuki on aina lapsen tarpeiden mukainen: vähenee tai kasvaa lapsen tilanteen mukaisesti. Varhaiskasvatuksen tulisi kehittää oma yhteisöllinen oppilashuoltonsa esimerkiksi laatimalla päiväkotikohtaisia hyvinvointisuunnitelmia, jotka olisivat laajempia kuin

kiusaamisen ehkäisyn ja turvallisuuden suunnitelmat.

Tehostettu ja erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa edellyttävät, että pedagogista toimintaa toteutetaan ja tukea annetaan enemmän, syvemmin sekä systemaattisesti. Perusteiden lause ” tuen tarpeen havainnointi ja tuen antaminen kuuluu koko henkilöstölle ” koulutus, työnkuvat ja vastuut huomioon ottaen velvoittaa tiimin jokaista työntekijää yhdessä toimimiseen! Varhaiskasvatuksen laajasti omaksuttu pienryhmätoiminta on hyvin kirjavaa, eikä se yksinään takaa laadullisesti hyvää ja tuloksellista oppimista ja kasvua. Perusopetuksessa käytetyt pedagogiset tukimuodot kuten eriyttäminen ja yhteisopettajuus pitäisi omaksua paremmin myös varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. Lastentarhan- ja erityisopettajan yhteinen työskentely (pieni ryhmässä voi antaa enemmän voimavaroja lapsiryhmään. Perusteissa mainittu pedagoginen tuki on hyvää pedagogiikkaa ja kasvatuksista. Lapsen vasuun kirjataan yhdessä vanhempien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa lapsen vahvuuksia hyödyntäen konkreettiset, arvioitavissa olevat tavoitteet ja menetelmät lapsen tukea varten. Lapsen suunnitelma on ennen kaikkea opettajan ja kasvattajien työväline, joka on esillä koko ajan pedagogiikka ja muuta toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tavoitteet ja toteutus kattavat lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta oleelliset pedagogiset ja rakenteelliset ratkaisut, toimintatavat, opetuksen sekä yhteistyön. Erityisopettajalla on konsultoivan tehtävän ohella myös opettajan työ. Lapsella on oikeus saada erityisopetusta, mikä tulee kirjata lapsen suunnitelmaan. Lapsen tuen on oltava saatavissa päivittäin ja vuoden ympäri. Opetuksessa on syytä hyödyntää tarjolla olevia tutkimusperustaisia menetelmiä ja välineitä varhaiskasvatuksen perinteisten metodien rinnalla (esim. Pienet askelet, Papilio, Seitsemän minuuttia sadulle). Rakenteellisena tukitoimena hankittu avustaja ei ole lapsen opettaja tai ainoa hoitaja, vaan sen mahdol-

listaja, että ryhmässä voidaan paremmin huomioida lapsen osallisuus ja toimijuus, ja pedagogiikan toteuttaminen. Avustajan tehtävät ja vastuut kannattaakin kirjata avustajasuunnitelmaan.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tärkeää yhdenvertaisuus, joka ei tarkoita kaikille saman verran, vaan kaikille tarpeidensa mukaisesti. Lasten yhdenvertaisuus edellyttää, että lapsi saa yhtä lailla tukea asuipa hän missä päin Suomea hyvänsä. Perusteluonnoksessa todetaan, että varhaiskasvatusta kehitetään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Inklusion yksi keskeinen tekijä on osallisuus, jota ei kuitenkaan määritellä tarkemmin perustetekstissä. Inklusion keskeinen tekijä, osallisuus, on kokemusta siitä, että kuuluu johonkin, on hyväksytty jäsen yhteisössään. Olenaista onkin kysyä: missä juuri tämä lapsi kokee eniten olevansa osallinen ja kykenevä toimija. Lapsen vertaisryhmä on merkityksellinen tukea tarvitsevan lapselle sekä hyvinvoinnin että pedagogiikan näkökulmasta. Vahvaa tukea tarvitseva lapsi voi hyötyä eniten integroidusta erityisryhmästä varsinkin varhaisen opinpolkunsu alussa.

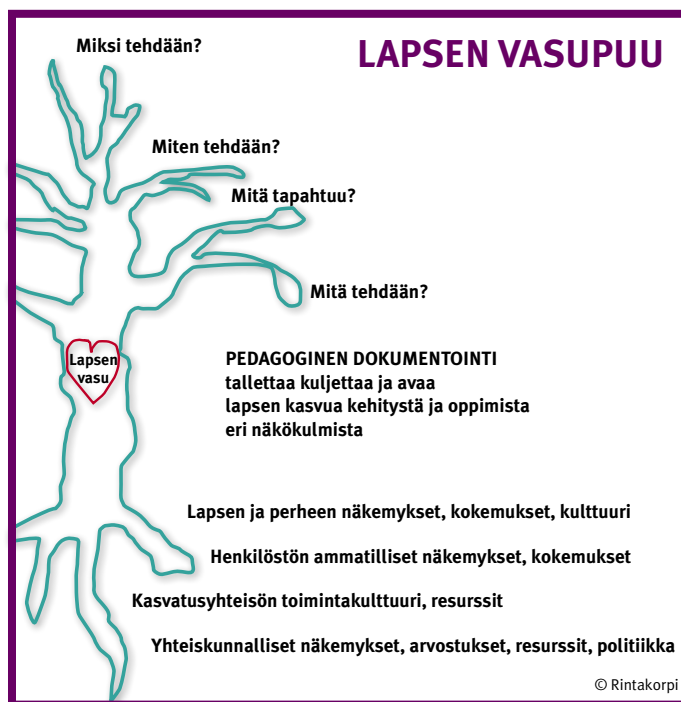
Usein kuulee sanottavan, että lapsen tulee ensisijaisesti saada olla lapsi. Näinhän tietenkin tulee olla kaikkien ihmisten osalta: saada olla ensisijaisesti ihminen, eikä tulla havaituksi vain vammaisena, avuttomana ja osaamattomana. Varhaiskasvatuksessa ei voi ummistaa silmiään lapsen tuen tarpeilta. Mahdollinen havaittu tai tunnistamaton tuen tarve on voinut vaikuttaa tai vaikuttaa koko ajan lapsen kokemuksiin maailmasta ja käsitteeseen itsestä sekä omista mahdollisuuksista olla mukana ympäristönsä toiminnassa, luoda suhteita toisiin ihmisiin ja tunnistaa itsensä pystyvänä ja hyväksyttynä jäsenenä yhteisössään. •

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI VARHAISKASVATUKSEN SUUNNITTELUN JA KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

Dokumentointi arjen ja varhaiskasvattajien havaintojen tallentamisen välineenä on 90-luvulta asti lisännyt vähitellen suosiotaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Sen avulla on pyritty tekemään näkyväksi varhaiskasvatoimintaa, lasten oppimista ja eheytetyn opetuksen polkua. Nyt historian lehdet havisevat, kun *pedagoginen* dokumentointi määrittää keskeiseksi varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen menetelmäksi uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Pedagoginen dokumentointi ei ole enää yksittäisen varhaiskasvattajan tai päiväkodin mahdollinen valinta, vaan normi, jota kaikkien tulee noudattaa. Pedagoginen dokumentointi ei kuitenkaan solahda itsestään varhaiskasvatuksen arkeen, vaan vaatii onnistuakseen suunnittelua, ajankäytön, ammattiroolien ja toimintarakenteiden kriittistä tarkastelua ja kehittämistä.

Pedagoginen dokumentointi on jatkuva prosessi, jossa erilaiset dokumentit muodostavat tarkasteltavan ja tulkittavan sisällön. Pedagoginen dokumentointi on myös vuorovaikutteinen prosessi, jossa dokumenttien tulkitseminen henkilöstön, lasten ja vanhempien kanssa tuottaa uutta ymmärrystä ja rakentaa henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä merkityksiä. Pedagogisen dokumentointi on sekä toimintaa yhdessä lasten kanssa että toiminnan suuntaamista, muokkaamista ja kehittämistä sillä perusteella, mitä pedagogisen dokumentoinnin prosessi avaa tai herättää. Tarkoitus on, että pedagoginen dokumentointi vaikuttaa siihen, mitä lasten kanssa tehdään, miten oppimisympäristö ja toimintakulttuuri rakennetaan ja miten oppiminen ymmärretään.

Pedagoginen dokumentointi nivoutuu varhaiskasvatuksessa luovalla ja lapsilähtöisellä tavalla laaja-alaisen osaamisen, osallisuuden, lasten toimijuuden ja positiivisen pedagogiikan kanssa. Se perustuu ajatukseen, että ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ”totuutta”, vaan elämä, ihmi-



senä oleminen ja oppiminen on monimuotoista ja monitulkintaista. Pedagoginen dokumentointi ponnistaa positiivisesta. Sen avulla selvitetään mitä lapsi jo osaa ja minkälaista uutta osaamista hän tavoittelee. Sen avulla selvitetään myös, miten lasta voidaan uuden osaamisen kynnyksellä parhaiten tukea.

Keskustelemalla ja leikkimällä lasten kanssa, havainnoida ja dokumentoida heidän toimintaansa ja tulkitsemalla dokumentteja saadaan selville, mihin lasten toiminta, käsitykset, toiveet ja tarpeet liittyvät. Lisää näkökulmia löytyy, kun vanhemmat liitetään mukaan keskusteluun. >>>

»» Muistiinpanojen, valokuvien, haastatteluiden, lasten kertomusten, piirrosten ja toiminnasta kuvattujen videoiden avulla lastentarhanopettajat tekevät pedagogisesti perusteltuja päätelmiä siitä, mitä tavoitteita asetetaan, mitä menetelmiä käytetään ja mitä aihepiirejä varhaiskasvatuksessa kulloinkin käsitellään.

Pedagogisen dokumentoinnin lähtökohta on erilaisten näkökulmien avaaminen ja merkitysten etsiminen. Lapsi ja vanhemmat ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja heidän näkemyksensä vaikuttavat pedagogisen dokumentoinnin kautta siihen mitä varhaiskasvatuksessa tehdään. On selvä, että kaikki lasten ja vanhempien ideat, toiveet ja tavoitteet eivät syystä tai toisesta ole hyviä tai toteutettavissa sellaisenaan. Lapsen ja vanhemman osallisuus varhaiskasvatuksen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä ei tarkoita sitä, että he olisivat lapsen oppimisen tai ryhmämuotoisen varhaispedagogiikan suunnittelun ja toteutuksen asiantuntijoita. Pedagoginen dokumentointi tuottaa lapsen elämästä monenlaista tietoa ja näkökulmia, joiden punominen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi varhaiskasvatukseksi on lastentarhanopettajan tehtävä. Lastentarhanopettaja on pedagogiikan ammattilainen, joka asettaa erilaiset lasten ja vanhempien kanssa tuotetut dokumentit yhteyteen tietojensa, osaamisensa, kokemustensa, omien ja tiimin tulkintojen kanssa. Tästä monimuotoisesta prosessista suodattuu se mitä, miksi ja miten tehdään. Dokumenttoimalla mitä tapahtuu pedagogisen dokumentoinnin prosessi jatkaa kulkuaan.

Pedagogisen dokumentoinnin rungon muodostaa varhaiskasvatuslain määräämä jokaiselle lapselle tehtävä henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu. Lapsen vasu on dokumentti, johon lapsen varhaiskasvatuksen tulee perustua ja johon palaamalla varhaiskasvatus arvioidaan. Ollakseen osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia lapsen vasun sisältämien asioiden täytyy myös siirtyä käytäntöön, muokata toimintatapoja ja tavoitteita sekä kehittyä lapsen osaamisen, kasvun ja ympäristön muuttumisen myötä. On huomionarvoista, että varhaiskasvatuslain mukaan lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon lapsen vasua laadittaessa ja arvioitaessa. Menetelmä on yksinkertainen: kun lasten toimintaa, ajatuksia ja oppimista havainnoidaan ja dokumentoidaan arjessa ja kun havainnoista keskustellaan yhdessä lasten kanssa dokumenttien avulla, saadaan selville heidän mielipiteensä ja näkemyksensä omasta kasvustaan, oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan. Kun tiettyjä asioita halutaan selvittää tarkemmin, voidaan kohdennetun dokumentoinnin avulla pureutua asiaan syvemmin ja monipuolisemmin esimerkiksi haastatteleamalla lapsia, valokuvaamalla heidän toimintaansa tai pyytämällä heitä piirtämään ajatuksistaan ja kertomaan piirroksistaan.

Nämä erilaiset dokumentit kantavat ”lapsen ääntä” arjesta vasukeskusteluun ja takaisin arkeen. Olisi kuitenkin hienoa, jos myös lapsi itse voisi osallistua omaan kasvatuskes-

kusteluunsa edes hetken. Tällöin opettajan valmistelemat dokumentit kannattelevat hänen osallistumistaan keskusteluun. Pieni lapsi voi näyttää pöydälle tulostetuista valokuvista tai omasta kasvunkansioistaan itselleen tärkeitä asioita ja opetella kertomaan omia ajatuksiaan pienestä asti. Hän on tärkeä. Isompienkin lasten kanssa aiemmin kerätyt ja työstetyt dokumentit toimivat muistin ja kommunikaation tukena keskusteluissa. Opettaja tai vanhemmat voivat lukea ääneen lapselle aikaisemmin tehdyn haastattelun tai kertoa kuvien avulla havainnoistaan. Lapsi voi puhuen, näyttäen ja kehollaan kommunikoiden kertoa tulkintansa ja mielipiteensä asioista. Hän voi opettajansa ja vanhempiensa tukemana tarkastella omaa osaamistaan ja asettaa tavoitteita, joista osa voi olla vielä epärealistisia, mutta joita kohti voidaan alkaa kulkea. Hän on oman varhaiskasvatuksensa ja elämänsä rakentaja. Lastentarhanopettaja, vanhemmat ja lapsi laativat varhaiskasvatussuunnitelman ja arvioivat sen toteutumista muodostaen yhteisiä merkityksiä ja yhteisen ymmärryksen lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteista pedagogisesta, yksilöllisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta.

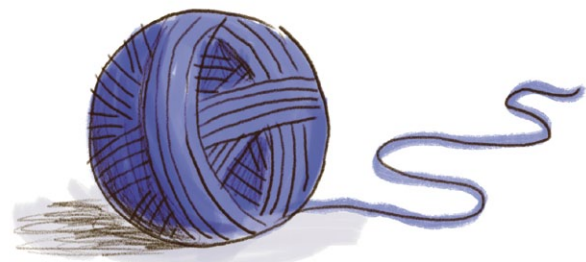
Kun lapsen vasun toteutumista arvioidaan lapsen ja vanhempien kanssa, arjen toiminta ja eri näkökulmat tuodaan taas näkyviin dokumenttien avulla. Tällöin voidaan palata konkreettisesti onnistumisen, onnen ja oppimisen hetkiin ja toisaalta keskustella myös esiin tulevista epäkohdista ja niiden korjaamisesta. Arvioitaessa toimintaa tavoitteita ja matkaa niitä kohti tarkastellaan dokumenttien avulla. Samalla mietitään uusia suuntaviivoja: mitä tehdään seuraavaksi? Mitä osaamista tai olotilaa kohti halutaan kulkea? Minkä vaiheiden kautta sitä voidaan lähestyä? Minkälaista tukea muut lapset, aikuiset ja ympäristö voivat tarjota lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin?

Varhaiskasvatuksen arkeen on hyvä luoda selkeä rakenne lapsen kuulemiselle liittyen hänen omaan vasuunsa ja muuhun päivittäiseen dokumentointiin. Toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen panostaminen yhdessä lasten ja vanhempien kanssa on erinomainen tapa tukea heidän osallisuuttaan. Se on myös osa lasten laaja-alaista oppimisprosessia. Pedagoginen dokumentointi ei ole ylimääräistä työtä, vaan toiminnan ytimessä. Sitä ei voi liimata vanhojen toimintatapojen päälle, vaan se avaa tien uudenlaiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin.

Pedagogiseen dokumentointiin osallistuu koko yhteisö, mutta monimuotoista ja laajaa osaamista vaativaa pedagogisen dokumentoinnin prosessia kuljettaja ja langanpää on solmii yhteen parhaan pedagogisen, psykologisen ja didaktisen koulutuksen saanut henkilö, ryhmän lastentarhanopettaja. Tällöin lasten ja vanhempien toiveet, tarpeet ja näkemykset yhdistetään varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin ja paikallisiin tavoitteisiin siten, että ne jalostuvat laadukkaaksi pedagogiikaksi sosiaalisten suhteiden verkostossa. •

MAIJU PAANANEN

Lastentarhanopettaja, KM, tutkija
Helsingin yliopisto



LAADUN MITTAAMISESTA VARHAIS- KASVATUKSEN ERILAISTEN TEHTÄVIEN TOTEUTUMISEN TARKASTELUUN

LAADUKKUUDEN ARVIOIMISEN EI-TOIVOTUT VAIKUTUKSET

Laadun arviointi on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ajankohtainen aihe. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus valmistelee varhaiskasvatuksen kansallista arviointia ja VASUn uudistuminen luo uusia näkökulmia laadukkuuden tarkasteluun. Laadukkuutta kehitetään erilaisin keinoin ympäri Suomen.

Aina kehittäminen ei ole ongelmaton. Eräällä alueella tarkasteltiin laadun varmistamiseksi, kuinka usein suunnitelmia jouduttiin perumaan henkilöstön poissaolojen tai muiden yllättävien muutosten vuoksi. Päiväkodeissa tehtiin huomio siitä, että tällainen tilanne tuli vastaan usein. Päiväkodissa suunniteltiin ongelmaan ratkaisu laadukkuuden parantamiseksi: Lapsiryhmän toiminta jaettiin kolmeen pienryhmään ja toimintaa suunniteltiin siten, että enintään kahdessa järjestettiin sellaista toimintaa, jossa opettajan läsnäoloa pidettiin välttämättömänä. Tällöin yhden opettajan poissaolo ei vaarantaisi suunnitellun toiminnan järjestämistä. Näin poissaolojen vaikutus suunnitelmien toteutumiseen vähenisi.

Kahdelle ryhmälle suunniteltu toiminta saattoi olla esimerkiksi sellaista liikuntaa, joka vaatii opettajaa varmistamaan turvallisuutta tai taidekasvatusta, jossa tarvittiin opettajan ohjausta välineiden käytössä. Kolmannelle ryhmälle suunniteltiin toimintaa, joka voi toteutua opettajan vähäisemmällä läsnäololla. Usein tällaiseksi toiminnaksi valikoitui leikki. Toisaalta juuri leikkitaitojen kehittymistä ja sosiaalisten taitojen harjaantumista leikissä pidettiin tässä ryhmässä useamman lapsen kohdalla ensisijaisen tärkeänä. Osa näistä lapsista tarvitsi varhaiskasvatuksellista tukea. Opettajan avustama leikki oli nimetty lasten vasuisa menetelmäksi näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajan läsnäolo jäi puuttumaan aina tästä tärkeästä toiminnasta yllättävien poissaolojen sattuessa.

Siinä missä aiemmin toteutumatta jäävä toiminta oli kohdistunut hajautetummin useamman lapsen tavoitteisiin, toimintaa kehitettäessä tultiin luoneeksi järjestelmä, joka oli haitallisin lapsille, jotka olisivat eniten hyötyneet opettajan tuesta. Koska laatua arvioitiin suhteessa peruuntuneisiin toimintoihin, näytti kuitenkin ensisil-

mäyksellä siltä, että toiminnan laatu oli parantunut.

Laadukkuuden mittaaminen on yksi keskeisimmistä kansainvälisistä varhaiskasvatuksen trendeistä. Se liittyy tulosvastuullisuuden ajatukseen: Jos varhaiskasvatus on investointi, miten voidaan varmistua siitä, että investointi on tuottanut sitä, mitä odotetaan? Laadukkuuden arviointi ja kehittäminen mittaamalla ei kuitenkaan ole ongelmaton. Tutkimus on yksimielistä sen suhteen, että laadukkuuden tarkastelun pelkistäminen mittareihin, joiden avulla jokaisen päiväkodin tai ryhmän laadukkuus määritellään tai laadun parantumista voidaan seurata, on ongelmallista ja tuottaa aina myös edellä esitetyn kaltaisia ei-toivottuja vaikutuksia.

Miten varhaiskasvatuksen laadukkuutta tulisi siis mitata?

VARHAISKASVATUKSEN MONET TEHTÄVÄT

Laadun mittaamisen hankaluuksille on useita syitä. Ensimmäinen niistä liittyy laadukkuuden moniin määritelmiin. Ennen kuin laadukkuuden arvioimisesta voidaan puhua, on selvitettävä, mitä



»»» ylipäätään tarkoitetaan, kun puhutaan varhaiskasvatuksen laadukkuudesta. Se mitä ymmärrämme laadulla, on riippuvainen siitä, mikä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on. Suomessa varhaiskasvatuksella on useita yhteiskunnallisia tehtäviä: tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia ja oppimista, turvata lasta kunnioittava toimintatapa, edistää koulutuksellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan. Lisäksi sen yhteiskunnallisena tehtävänä on mahdollistaa vanhempien työssäkäynti tai opiskelu. Laatu on kuitenkin käsitteenä epä-määräinen – laadusta puhuttaessa ei usein ole selvää, mitä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia merkityksiä puhuja painottaa. Harva vastustaa varhaiskasvatuksen laadun parantamista, mutta kun puhutaan siitä, mitä laadukas varhaiskasvatus on, erimielisyyksiä alkaakin löytyä. Miten laadukkuuden arviointi huomioi nämä erilaiset varhaiskasvatuksen tehtävät, vai onko tarkoituksena tarkastella vain yhtä? Jos haluamme tarkastella vain yhtä ulottuvuutta, on syytä tarkentaa, että arvioimme lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista tai tasa-arvon toteutumista sen sijaan, että puhumme epämääräisesti laadusta tai laadukkuudesta. Kaikille laadukkuuden osatekijöille on kuitenkin yhteistä se, että ne rakentuvat vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusympäristö, joka on myönteinen, turvallinen ja myötätuntoinen on laadukkaan varhaiskasvatuksen ydin ja laadukkuus kaatuu tai seisoo vuorovaikutusympäristön varassa.

VARHAISKASVATUKSEN ARVIOIMISEN MONET TEHTÄVÄT

Laadun tarkasteluun liittyy toinenkin perustavanlaatuinen pulma: laadukkuuden arvioinnilla tavoitellaan monenlaisia asioita. Eri tahot, jotka toivovat laatua mitattavan tai mittavat laatua, tekevät sen eri syistä. Siinä missä poliittinen päättäjät tai virkamies saattaa haluta vakuuttaa julkis-

ten investointien tuottavan sitä mitä lupaavat ja täyttävän vähintään lain määrittämät minimikriteerit, varhaiskasvatuksen henkilökunnan toiveena voi olla se, että erilaisten tehostamistoimien vaikutukset laadukkuuteen huomattaisiin. Tutkimuksissa käytettävät mittarit ovat taas aivan oma lukunsa. Varmasti monien yhteinen toive on varhaiskasvatuksen kehittäminen. Erilaiset tavoitteet vaativat kuitenkin erilaisia menetelmiä. Eri tarkoituksiin laaditut laatumittarit eivät sellaisenaan toimi toiseen tarkoitukseen siirrettynä. Sama tarkastelun tapa ei toimi kartoittamiseen, ohjaamiseen ja omaehtoiseen kehittämiseen. Esimerkiksi vanhempien täyttämän asiakastytyväisyyskyselyn tulokset eivät ainoana lähtökohtana ole hyvä väline varhaiskasvatuksen ohjaamiseen ja kehittämiseen, vaikka osana vallitsevan tilanteen kartoitusta sillä voikin olla paikkansa.

LASTENTARHANOPETTAJAN ROOLI VARHAISKASVATUKSEN ERILAISTEN TEHTÄVIEN TOTEUTUMISEN TARKASTELUSSA

Edellä esitetyt seikat eivät kuitenkaan tarkoita, etteikö varhaiskasvatuksen laadukkuutta voisi arvioida. Kysymyksemme siitä, miten laatua tulisi mitata, on kuitenkin väärä, sillä se määrittää jo etukäteen tarkastelutavan – mitaamisen. Mittaaminen ei kuitenkaan ole ainut asioiden selvittämisen muoto. Sen sijaan, että kysyisimme, miten laatua tulisi mitata, meidän olisi syytä kysyä, miten varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten merkitysten toteutumista varhaiskasvatuksen arjessa tulisi tarkastella.

Lastentarhanopettajalla on iso vastuu sen suhteen, mitkä varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset ryhmässä painottuvat. Koska jokaisen lapsiryhmän tarpeet ovat erilaisia, valmiit laadukkuuskriteerit eivät koskaan voi antaa yksiselitteistä toimintatapaa ryhmätason laadukkuuden kehittämiseksi. Jos kunnassa ei ole käytössä sopivia arviointivälineitä varhaiskasvatuksen eri yhteiskunnallisten merkitysten toteutumiselle tai välineet ovat

yksipuoliset, on lastentarhanopettajan tehtävä kehittää sopivampia välineitä ryhmänsä käyttöön.

Havainnointi ja haastattelu ovat hyviä ja jo nyt paljon käytettyjä välineitä, kun selvitetään jonkin muutoksen seurauksia varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien painoituksille. Varhaiskasvatuksessa ollaan jo tottuneita lasten havainnoijia. Myös oman vuorovaikutuksen ja tuntemusten havainnoinnilla on sijansa laadukkuuden kehittämiseksi. Missä tilanteissa vuorovaikutus muuttuu poissaolevaksi tai vihamieliseksi? Mitkä ovat niitä elementtejä, jotka estävät toivottavan vuorovaikutusympäristön ylläpitämistä? Mitä näiden elementtien muuttamiseksi voidaan tehdä?

Varhaiskasvatussuunnitelmia ja niiden toteutumista tarkastelemalla voidaan taas selvittää, onko erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnan sisältöihin kuin muilla, tai onko joku tietty ryhmä yllidustettuna, kun tarkastellaan, mitkä suunnitelmat ovat toteutuneet. Tutkimuksissa käytettävät laadukkuusmittarit ja valtakunnallinen ja paikallinen vasu voivat taas toimia tarkistuslistana – onko joku seikka, joka on jäänyt toiminnassa vähemmälle huomiolle?

Erytyshuomiota vaativat hetket, joissa eri tavoitteet ovat keskenään ristiriidassa: yhden lapsen tavoitteeseen pyrkiminen hankaloittaa ryhmän tavoitteen toteutumista, tai kun yhteisesti sovittu laadukkuuden parantamisen tavoite tuottaa käytäntöjä, jotka hankaloittavat muiden varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Aina ei ole mahdollista keksiä ratkaisua, joka on yhtä hyvä kaikille osapuolille. Olennaista on kuitenkin se, että eri tilanteissa eteen tulevat tavoiteristiriidat eivät aina käännä saman lapsen, lapsiryhmän tai tavoitteen haitaksi. Erilaisten tarkastelutapojen tulisi toimia toisiaan täydentävinä, tarkentavina silmälaseina sen sijaan että ne toimisivat erilaisia näkökulmia rajoittavina kaihtimina. •

ELINA FONSEN

KT, Amo, Lastentarhanopettaja
Tampereen yliopisto/
Asiantuntijaosuuskunta Edu-O-Matic

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSEN LAADUN TAUSTALLA - TALON TAVOISTA TAVOITTEELLISEKSI PEDAGOGIIKAKSI



Tässä luvussa tarkastellaan pedagogiikan laatua
varhaiskasvatuksen arjessa tavoitteellisen
pedagogiikan silmälaseilla.

Miten tietomme laadukkaasta varhaiskasvatuksesta
ja uusista varhaiskasvatuslain tavoitteista näkyy
käytännön työssä varhaiskasvatuksessa?

Miten tavoitteet voivat muuttaa
vanhoja toimintatapoja?

Miten (omaa) pedagogista toimintaa arvioidaan?

Onko arvioinnilla vaikuttavuutta?

Mitä on pedagoginen johtajuus ja kenellä sitä on?





Pedagogiikkaan kuluu jatkuva valintojen tekeminen arjen varhaiskasvatustyössä sille asetettujen tavoitteiden ohjaamina. Tavoitteet toiminnalle on selkeästi luettavissa uudessa varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatuksen perusteissa. Niistä on helppo johtaa kirjaukset paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Näiden tavoitteiden pitäisi näkyä tekoina pedagogiikassa ja kaikissa arjen valinnoissa varhaiskasvatuksessa.



Meille ihmisille on kuitenkin hyvin tyypillistä toimia, kuten on ennenkin ollut tapana. Vaikka tiedossa on toiminnalle asetetut uudet tavoitteet, sitä arjen järjestystä ja toiminnan kelkkua on vaikea saada kääntymään. Totunnaistuneet tavat toimia kun vapauttavat meidät jatkuvasta valintojen tekemisestä. Ajatteluenergiaa vapautuu muuhun, kun päivän vaiheista suoriudutaan rutiineilla. Nämä rutiiniksi muodostuneet tavat voivat siirtyvät kuin perittyinä hiljaisena tietona. Toimintaa oikeuttavat selityksetkin usein siirtyvät ”talon tavoissa” mukana.

Kun asetumme hetkeksi hiukan ulkopuoliseen asemaan ja tarkastelemme toimintaamme kriittisen reflektion silmälaseilla, voimme tavoittaa näitä rutiineja, joista nykyisten tavoitteiden ja

tutkimustiedon mukaiset pedagogiset perustelut voivat olla aika kaukana. Arjen kulussa näitä on itse kuitenkin vaikea nähdä ja sanoittaa. Toimintakulttuuri muodostuu perusolettamuksemme varaan, jotka usein ovat tiedostamattomia ja ikään kuin itsestään selvä ”totuus” toimintamme taustalla. Itseasiassa tämä ”totuus” kuitenkin on vain sarja menneisyydessä joskus sovittuja tapoja toimia, jotka ovat jääneet osaksi toimintakulttuuriamme. Nämä valinnat ovat tapahtuneet kuitenkin silloisen historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen ohjaamina ja siksi niitä on aika ajoin hyvä tarkastaa. Toki paljon on myös sellaista hyväksi havaittua, joka on pätevää edelleen.

Tuttu nuori perhe vei esikoisensa tutustumaan päiväkotiin ja kummasteli opettajien toimintatapoja aamupalal-



la. Leipää ei saanut, ellei puuro maistunut. Eräs lapsi ei jaksanut syödä puuroaan loppuun. Häntä pyydettiin syömään lautasensa tyhjäksi, mutta lapsi kaapi oma-aloitteisesti puuron loppunsa jäteastiaan ja vei lautasen kärryyn. Häntä rankaistiin siirtämällä

hänet jonon perään seuraavassa siirtymätilanteessa.

Äiti oli kovin ihmeissään tästä. Eikö ole vain hyvä, että lapsi syö edes leivän, jos puuro ei maistu? Miksi olisi pakko syödä kaikki, jos on jo kylläinen? Ja meillähän on näihin ne rutiinien mukana ”perityt” vastaukset. Kuten esimerkiksi, ”Kukaan muukaan ei sen jälkeen syö puuroa, jos yhdelle sallitaan erivapauksia.” Puuro on se perusjuttu ja leipä ylimääräinen hyvä, täällä ei pelkkää leipää syödä.”

Aika käsittämätöntähän tuo oikeasti on, että lasta rankaistaan jättämällä ravinnotta, jos yksi ruokalajeista ei maistu tai vastaavasti pakotetaan syömään rangaistuksen pelosta. Eikö syöminen pitäisi olla ravinnontarpeen tyydytystä ja sosiaalisena kanssakäymisen muotona mukava asia. Entä mitä tästä sanoo meidän varhaiskasvatustalokimme? Pykälässä 2 a:ssa määritellään muun muassa näin: Varhaiskasvatuksen tavoitteena on; turvata lasta kunnioittava toimintatapa, varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin; mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset, kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan ja toisten ihmisten kunnioittamiseen? Uusi vasutekstimme myös ohjaa ruokakasvatuksella kehittämään lasten edellytyksiä oma-toimiseen ruokailuun ja edistämään myönteistä suhteutumista ruokaan.

Miten nämä tavoitteet toteutuivat kyseisellä aamupalalla? Olisiko lapsen mielipide voitu ottaa huomioon? Voisiko lapsi osallistua kenties päätöksen tekoon ikäkautensa mukaisesti? Entä oppiko hän toista ihmistä kunnioittavia toimintatapoja? Vai manipulointia ja vallankäyttöä? Jospa ruoka sitten lounaalla maistuukin erittäin hyvin, jos puuro ei aamulla ole niin maistunut. Jospa lapsi oppiikin säätelemään

ruoka-annostensa kokoa, kun hänelle annetaan siihen mahdollisuus, eikä päinvastoin rankaista siitä, että tiesi ravinnontarpeensa täyttyneen. Jäimme kollegan kanssa miettimään, kuinka paljon meidän 60-luvulla syntyneiden asenteisiin ruokaa kohtaan vaikuttaa vielä omien vanhempiemme kokemukset sodan jälkeisiltä vuosilta, jolloin elintarvikkeista oli pulaa.

Miten teidän päiväkodissanne toimitaan? Oletteko pysähtyneet tarkastelemaan arjen käytänteitä nykyisten tavoitteiden valossa? Huomaatteko talon tavoiksi juurtuneita toimintatapoja, joiden perustelut ovat tässä ajassa hiukan ontuvia? Päivässä voi olla myös ”pedagogisesti tyhjiä” kohtia, jotka tekevät toiminnasta niin sanottuja siirtymiä ja tyhjää odottelua. Tai päiväjärjestys voi olla perinne vanhoilta ajoilta, ja kaipaisi ”alasajoa” ja uutta päivitystä. Myös monet toimintaa ohjaavat ”säännöt” on syytä ottaa tarkastelun kohteeksi ajoittain. Uudet liikuntasuositukset ravistelevat miettimään lapsen toimijuuden sallimista toisenlaisten tavoitteiden ohjaamana. Uusi tutkimustieto tuo tietoa pedagogisten toimiemme vaikuttavuudesta. Jäähypenkki on syytä siirtää historiaan, sillä toivottua vaikutusta lasten käyttäytymisen säätelyyn sillä ei ole voitu todistaa olevan, päinvastoin.

Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellessa tulisikin kiinnittää huomio opettajien kykyyn arvioida toteutettua toimintaa objektiivisesti. Vaatii uskallusta tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa. Toiminnan arviointi nykyisen tutkimustiedon ja tavoitteiden valossa tulisi tapahtua ilman syällisyyden tunnetta siitä, että on tehnyt ”väärin”. Toimintaamme ovat ohjanneet aikaisemmat tavoitteet ja sen aikainen tieto sekä tavat, joita toimintaamme on muodostunut. Olemme tehneet parhaamme niillä ”työvälineillä”, joita meillä on ollut. Uudet tavoitteet tässä ajassa ohjaavat toimintaa kenties uu-

Pedagogisen johtajuuden yhtenä työvälinenä voidaan käyttää Parrilan ja Fonsénin (2016) askelia toimintakulttuurin tarkasteluun ja kehittämistyön käynnistämiseen.

1. Lisätäkää ymmärrystä organisaatioiden kulttuurisesta luonteesta, joka vaikuttaa toimintakulttuurin rakentumisen taustalla.
2. Keskustelkaa yhdessä toimintaa ohjaavista arvoista ja perusolettamuksista.
3. Varmistakaa, että kaikki työntekijäryhmät tuntevat toimintaa ohjaavat tavoitteet (vasu, lait ja paikalliset ohjausasiakirjat, esimerkiksi kunnan strategiasta nousevat tavoitteet).
4. Tutustukaa ajankohtaiseen alan tutkimustietoon.
5. Luokaa visio pedagogiikalle ja toiminnalle yksikössänne.
6. Opetelkaa tarkastelemaan kriittisesti toteutettua toimintaa suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin.
7. Laatikaa suunnitelma toimintakulttuurin kehittämiseksi kohti visiota.
8. Arvioikaa säännöllisesti kehittämistoiminnan toteuttamista ja suunnatkaa sitä uusille urille tarvittaessa.

teen suuntaan. Ammatillista kasvua ja kehitystä ei voi tapahtua, ellei uskalla nähdä omassa toiminnassaan kehittämisen varaa.

Pedagoginen johtajuus on vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta ja sen kehittamisestä. Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä jaettuna. Se ei ole vain johtajan toimenkuvaan sidottua vaan käsittää kaikkien toimijoiden vastuunkannon varhaiskasvatuksen laadusta ja sen kehittamisestä. Jokainen työyhteisön jäsen kantaa oman työtehtävänsä mukaisessa laajuudessa pedagogista johtajuutta. Lastentarhanopettajalla on tärkeä rooli tiimensä pedagogisena johtajana. Hän on tärkeä linkki jaetun johtajuuden ketjussa. Myös lastenhoitajien roolissa pedagoginen johtajuus on läsnä sitoutumisena yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin.

Johtaja vastaa viime kädessä johtamiensa yksiköiden toiminnasta ja sen laadusta. Vastuu on toki toiminnan järjestäjällä, mutta vastuu käytännön operatiivisesta toiminnasta asettuu yksikön johtajalle. Johtajan tulee siis tuntea johtamansa toiminta riittävän hyvin, voidakseen arvioida toteutuvatko laadun kriteerit siinä. Johtajuus on nykypäivänä erityisesti suurissa kaupungeissa hajautunut. Yhdellä johtajalla on vastuulla useita yksiköitä, hoitomuotoja ja alaisia saattaa olla jopa 50. Miten johtajan aika silloin riittää siihen, että hän tuntee toteutetun pedagogiikan laadun?

Uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edellyttää toiminnan sisäistä ja ulkoista arviointia ja arviointiin pohjautuvaa kehittämistä. Tällöin meidän tulee myös pystyä osoittamaan arviointi- ja kehittämisprosessimme tuottamalla siitä dokumentaatiota. Dokumentoimalla toimintaa, voidaan myös pysähtyä tarkastelemaan tavoitteiden toteutumista ja suunnata toimintaa uusille urille tarvittaessa. •

MIKSI OPETTAJAA TARVITAAN?



Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehitys työvoimapolitiisesta sosiaalipalvelusta kasvat- ja koulutusjärjestelmän osaksi on sujunut hieman jarrutellen, mutta nyt suuri laiva on tekemässä odotettua korjausliikettä. Tähän velvoittavat sekä lainsäädäntö että siihen pohjautuva normiasiakirja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* ja näitä edeltänyt hallinnon siirto opetus- ja kulttuuriministeriöön. Vastaavanlainen kehityskulku tapahtuu tai on jo tapahtunut muissa Pohjoismaissa, mutta Suomessa elämme siirtymävaihetta, jossa ilmenee myös tiettyjä muutosvastarinnan merkkejä.

Järjestelmämme vahvuudet ja heikkoudet näyttäisivät nousuvan samoista lähteistä, yhtenä näistä henkilöstö. Suomalaiselle päiväkodille on tunnusomaista, että siellä on paljon aikuisia, paljon eri ammattiryhmien edustajia. Moniammatillinen tiimityö on iskulause, jonka taakse kätkeytyy monenlaisia työnjaollisia käytäntöjä ja asetelmia ja näistä nousuvaa pedagogisen laadun kirjavuutta. Päiväkodeissa on sekä toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneita lastenhoitajan tehtävissä työskenteleviä että korkea-asteen koulutuksen suorittaneita lastentarhanopettajia ja sosionomeja, jotka molemmat työskentelevät lastentarhanopettajan tehtävissä. Henkilöstön profiili on pitkän sosiaalihuollon vaiheen aikana muotoutunut vaivihkaa siten, että tällä hetkellä enemmistöllä on sosiaali- ja terveysalan tai sosiaalialan tutkinto pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien ollessa vähemmistönä. Asetelma on erikoinen, koska uusi lainsäädäntö määrittelee varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa painottavaksi toiminnaksi, johon toki sisältyy myös laadukas perushoito.

Miksi päiväkodissa sitten tarvitaan opettajaa? Vastaus löytyy laista, jossa asetettujen vaativien pedagogisten tavoitteiden toteutuminen edellyttää, että henkilökunnassa on riittävä määrä¹ varhaiskasvatukseen suuntautuneen opettajankoulutuksen saaneita turvaamaan sekä pedagoginen laatu lapsiryhmissä että jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen Yleisten tavoitteiden lisäksi lakiin on kirjattu velvoite laatia kaikille päiväkodin lapsille henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Osassa kuntia oli ennen lakiuudistusta muodostunut käytäntöjä, jotka perustuivat ajatukselle, että päiväkodin työtehtävät jaetaan mekaanisesti tasan kaikkien ammattiryhmien kesken. Näin ollen myös lastenhoitajat ovat ennen lain voimaantuloa monin paikoin käyneet niin sanottuja vasu-keskusteluja huoltajien kanssa. Tutkimusten mukaan tähänastiset lapsen vasut eivät ole kaikkialla vastanneet niille asetettuja odotuksia ja tilannetta lähdettiin korjaamaan säätämällä vasu-prosessi lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavien vastuutehtäväksi. Esiopetusryhmissä opettajat ovat alusta saakka käy-

neet LEOPS-keskustelut, mutta nuorempien lasten kohdalla laatuvaatimukset ovat jostain syystä jääneet väärin tulkitun työpaikkademokratian jalkoihin.

Lain vieminen käytäntöön lapsen vasujen osalta on helppo toteuttaa, koska se ei tuota kunnille lisäkustannuksia: kaikissa päiväkodeissahan on jo lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavia ottamaan tehtävä täysimittaisesti hoidettavakseen. ”Lastentarhanopettaja vastaa” edellyttää sitä, että hän todella vie prosessin kaikki vaiheet läpi ja käy keskustelut huoltajien kanssa samaan tapaan kuin esiopetusryhmissä: laki ei toteudu sillä, että opettaja valvoo sivusta lastenhoitajien käymiä vasu-keskusteluja.

Päiväkodin varhaiskasvatus on aina ryhmäkasvatusta, jossa lapsi oppii ja kehittyy turvallisen ryhmän jäsenenä. Kaikkien huoltajien kanssa käydyt keskustelut lapsen vasu-prosessissa ovat eräs tärkeä työvaihe, kun opettaja tiiminsä kanssa hakee parasta mahdollista tapaa toteuttaa varhaiskasvatusta lapsiryhmässä. Lastenhoitajilta ei siis viedä mitään pois, vaan heille annetaan mahdollisuus keskittyä työhönsä lasten parissa vaatimatta heiltä kokonaisvastuuta ryhmän toiminnan suunnittelusta, josta vasu-prosessi on osa. Lain toteutus ei kaadu edes siihen, jos jossain on lapsiryhmiä, joissa ei vielä ole lastentarhanopettajaa: opettajan tuki lasten vasujen laadintaan järjestyy tällöin päiväkodin sisäisellä yhteistyöllä. Perhepäivähoidossahan pedagoginen tuki järjestyy esimerkiksi osana perhepäivähoidon ohjaajan toimenkuvaa tai muilla paikallisilla järjestelyillä.

Päiväkodin tiimityö ei tarkoita sitä, että kaikki tekevät samoja tehtäviä tarkalleen yhtä paljon. Opettaja osallistuu päivittäin ryhmän perustoimintoihin vahvistaen niiden kasvatuksellisuutta ja lastenhoitajat osallistuvat oman ammattinsa mukaisesti eri tehtäviin lapsiryhmässä. Aidossa tiimityössä opettajan on voitava luottaa siihen, että lastenhoitajat selviytyvät välillä myös keskenään esimerkiksi päivälepotilanteissa tai ulkoilussa lasten kanssa. Lastenhoitajille tulee luonnollisesti turvata myös riittävät lepotauot työpäivän aikana. Mikäli lastenhoitajien ammattitaitoa arvostetaan vilpittömästi, on uskottava siihen, että esimerkiksi myöhäisissä iltapäivissä, jolloin lapsia on vähän paikalla, ei tarvita säännöllisesti opettajaa. Lähihoitajat työskentelevät itsenäisesti myös esi- ja perusopetusikäisten iltapäivähoidossa ja sama onnistuu varmasti myös päiväkodissa. Opettajan työaika painottuu luontevimmin aamupäiviin, jolloin toiminta on aktiivisinta ja lapsia eniten paikalla. Opettaja ei pelkää myöskään aamuvuoroja, jolloin hän voi olla vastaanottamassa lapsia ja samalla valmistella tiloja ja materiaaleja aamupäivän toimintaa varten. Saman tiimin vastatessa päivän kokonaisuudesta ei aamu- ja iltapäivien välille muodostu jyrkkää jakoa: perushoito kuuluu varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon liittyvä aina kasvatuksellinen elementti. Painopisteet ovat kuitenkin aamu- ja iltapäivissä eri kohdissa, ja jotta lapsen päivästä muodostuisi tasapainoinen kokonaisuus, vaaditaan myös henkilöstön tarkoituk-

senmukaista sijoittelua. Erityisen tärkeää tämä on tiimeissä, joissa on vain yksi lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaava.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luovat perustan sille, mitä lasten asuinpaikastaan riippumatta tulee saada oppia ja kokea ollessaan päiväkodissa. Valtakunnallinen suunnitelma kytkeytyy paikallistasolla lasten henkilökohdaksiin vasuihin ja yhdessä ne muodostavat pohjan lapsiryhmän toiminnan suunnittelulle. Lapsen vasu ei voi ohittaa valtakunnallista vasua, vaan niiden tulee tukea toisiaan. Yhdistelmän menestyksekkäs toteutus edellyttää sitä, että lastentarhanopettaja kokoaa tiimin jäsenten havainnot ja ideat yhteen ja huolehtii siitä, että toiminta on kaikilta osin perustehtävän mukaista.

Laki turvaa lähtökohtaisesti kaikille lapsille 20 tuntia varhaiskasvatusta viikossa ja tämän lisäksi kokopäiväistä toimintaa niille lapsille, joiden vanhemmat ovat työssä tai opiskelevat. Lain painottaessa osa-aikaista varhaiskasvatusta on välttämätöntä luoda päiväkoteihin rakenne, jossa kaikki lapset, työttömien vanhempien lapset mukaan lukien, pääsevät tasaveroisesti osallisiksi tavoitteellisesta, kaikkiin viikonpäiviin sijoittuvasta varhaispedagogisesta toiminnasta. Opettajan työvuorojen painottaminen aktiivisimpaan toiminta-aikaan mahdollistaa myös sen, että iltapäiviin voidaan sijoittaa lapsiryhmän ulkopuolisia työtehtäviä, jotka koituvat lasten ja tiimin hyväksi. Esimiehen tulee varmistaa, että työyhteisö on selvillä siitä, että lastentarhanopettajan työ edellyttää myös lapsiryhmän ulkopuolista työaika, johon myös virka- ja työehtosopimus velvoittaa. Esimerkiksi lasten vasu-keskusteluja ei pidä tulkita opettajan lepoajaksi. Myös väite, että keskustelut veisivät liikaa opettajan työaika, on perusteeton: talon työaika kuluu tasajakomallissa vähintään yhtä paljon ja tällöin keskusteluissa jää saavuttamatta se lisäarvo, mitä laissa on tarkoitettu.

Siirtymävaiheissa usein ilmenevä muutosvastarinta on inhimillistä, mutta lapsia sille ei pidä uhrata. Jotta lakiin kirjatun lapsen etu toteutuisi, on irtauduttava ajattelusta, jossa työpaikkademokratian virhetulkinta ohittaa lain. Varhaiskasvatuksessa on kysymys lasten oikeuksista ja aikuisten velvollisuuksista. Vastuurooli tiimissä on lastentarhanopettajan velvollisuus, ei etu tai oikeus. Ohjaavat dokumentit eivät yksinään takaa suunnanmuutosta, vaan muutoksen tulee tapahtua jokaisessa lapsiryhmässä ja jokaisessa tiimissä. Jokainen lastentarhanopettaja vastaa osaltaan siitä, että varhaiskasvatustilanne toteutuu juuri hänen tiimissään ja esimiehen tehtävä on ohjata työyhteisöä toimimaan lain kirjaimen ja hengen mukaisesti. •

¹⁾ Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii korjaamaan henkilöstön epätasapainoa 30 % lisäyksellä lastentarhanopettajien koulutuspaikoissa vuodesta 2017 alkaen.



LASTENTARHANOPETTAJALIITTO
BARNTRÄDGÅRDSLÄRARFÖRBUNDET