



Rautio Paula

Päiväkotiyhteisö matkalla oppivaksi yhteisöksi –

oppimista edistävän toimintakulttuurin kehittäminen

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatuspsykologia
2020

Varhaiskasvatusalalla muutokset ovat seuranneet toisiaan kiihtyvällä vauhdilla. Varhaiskasvatuslaki (2018/540) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) asettavat varhaiskasvatukselle suuria vaatimuksia ja korkeita tavoitteita. Uusien haasteiden myötä varhaiskasvatushenkilöstön osaamisen tarve on lisääntynyt, mikä edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa itsensä kehittämistä ja uuden oppimista. Toimintakulttuurin merkitys ja rooli varhaiskasvatuksen kehittämisessä on korostunut 2000-luvuilla ilmestyneissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan toimintakulttuurin kehittämisen ytimessä on oppiva kasvatusyhteisö, jossa lapset ja henkilöstö voivat oppia yhdessä ja toisiltaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ei kuitenkaan tarkasti määritellä termiä oppiva yhteisö eikä myöskään kerrota, miten päiväkotiyhteisön kehitys oppivaksi yhteisöksi etenee.

Kandidaatintyöni tavoitteena on tutkia integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla, miten päiväkotiyhteisön matkaa oppivaksi yhteisöksi voidaan tukea toimintakulttuurin eri elementtien kautta. Päiväkotiyhteisön erityispiirteet, kuten henkilöstön yhteisöllisyys, moniammatillisuus, koulutuksen ja pedagogisen osaamisen heterogeenisyys ja ammatillinen kerrostuneisuus, ovat läsnä toimintakulttuurin näkymättömissä ja tiedostamattomissa perusolettamuksissa, jotka voivat sekä edistää tai ehkäistä yhteisön kehitystä ja oppimista. Otalan (2002, s.169) mukaan oppivassa yhteisössä organisaation kaikilla tasoilla, yksilö-, tiimi- ja organisaatiotasolla, tapahtuu oppimista, joka johtaa yhteisten tavoitteiden parempaan saavuttamiseen. Tutkimukseni perusteella tärkeimmät oppimista edistävät toimintakulttuurin elementit ovat pedagoginen johtajuus, opettajajohtoinen tiimitoiminta, ammatillinen keskustelu sekä yhteisöllinen palaute. Oppivassa kasvatusyhteisössä toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää vahvaa pedagogista johtajuutta (Colmer, 2008; Fonsen & Parrila, 2016, Schein, 2010) sekä jaettua johtajuutta, jonka toteuttamiseen opettajajohtoinen tiimitoiminta tarjoaa toimivan käytännön (Heikka, 2016; Hognestad & Boe, 2014). Ammatillinen keskustelu ja yhteisöllinen palaute toimivat pedagogisen johtajuuden sekä tehokkaan tiimitoiminnan oppimisen välineinä (Kupila, 2011; Melasalmi, 2018; Venninen, 2007). Oppiva yhteisö tarjoaa yhteisöllisen, varhaiskasvatuksen tarpeisiin ja ominaispiirteisiin vastaavan mallin, jonka avulla voimme vastata lisääntyneisiin varhaiskasvatuksen osaamishaasteisiin. Oppiva yhteisö tutkimusilmionä oli mielestäni ajankohtainen ja tutkimustulokseni auttavat osaltaan vastaamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamishaasteisiin.

Avainsanat: oppiva yhteisö, pedagoginen johtajuus, päiväkotiyhteisö, tiimioppinen, varhaiskasvatus, toimintakulttuuri.

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet muutokset 2000-luvulla	8
2.1	Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen	10
3	Päiväkotiyhteisön tarkastelua oppimisen näkökulmasta	12
3.1	Päiväkoti organisaationa ja kasvatusyhteisönä	12
3.2	Päiväkoti työyhteisönä	13
3.2.1	<i>Tiimi osana päiväkodin toiminnallista perusrakennetta</i>	15
3.3	Päiväkotiyhteisö työssä oppimisen kontekstissa	15
3.3.1	<i>Päiväkoti käytäntöyhteisönä</i>	16
3.4	Päiväkotiyhteisö matkalla oppivaksi yhteisöksi	18
3.4.1	<i>Varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittyminen</i>	18
3.4.2	<i>Tiimien oppiminen</i>	20
3.4.3	<i>Oppivan kasvatusyhteisön tuntomerkit</i>	21
4	Päiväkotiyhteisön oppimista edistävän toimintakulttuurin kehittäminen	24
4.1	Pedagoginen johtajuus	25
4.2	Tehokas, opettajajohtoinen tiimitoiminta	27
4.3	Ammatillinen keskustelu ja yhteisöllinen palaute	28
5	Päiväkotiyhteisön toimintakulttuurin kehittämisen haastavuus	31
6	Tulokset ja pohdinta	34
	Lähteet	36

1 Johdanto

Useiden asiantuntijoiden (Fonsen & Vlasov, 2017, s. 253-255; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017) mukaan varhaiskasvatus on alana kokenut valtavan suuria muutoksia koko historiansa ajan. Muutosten tahti on vain nopeutunut 2000-luvulla. Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet muutokset heijastavat koko yhteiskunnan ja yleensä työelämän nopeaa muutostahtia. Varhaiskasvatus on vahvasti kulttuuriin, aikaan ja yhteiskuntaan sidottua. Varhaiskasvatusta koskeva tutkimustieto on lisääntynyt merkittävästi viimeisen 20 vuoden aikana. Työ varhaiskasvatuksessa on niin ikään jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa (Fonsen & Vlasov, 2017, s. 253-255; Karila ym., 2017). Varhaiskasvatuslaki (2018/ 540) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), josta jatkossa käytän lyhennettä Vasu (2018,) asettavat varhaiskasvatukselle suuria vaatimuksia ja korkeita tavoitteita. Varhaiskasvatuslaki (2018/540, 2§) määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogisuuden huomioiminen niin kasvatuksessa, opetuksessa kuin hoidossa vaatii vahvaa ammattitaitoa (Karila ym, 2017, s.72-73). Laadukkaan varhaiskasvatuksen yksi tärkein edellytys on ammattitaitoinen, pedagogisesti toimiva henkilöstö (Karila ym, 2017; Kupila, 2011; Mannheim, Wong, Fleming & Garvis, 2019).

Toimintakulttuurin merkitys ja rooli varhaiskasvatuksen kehittämisessä on korostunut 2000-luvuilla ilmestyneissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Vasun (2018, s. 29) mukaan toimintakulttuurin kehittämisen ytimessä on oppiva kasvatusyhteisö, jossa lapset ja henkilöstö voivat oppia yhdessä ja toisiltaan. Vasussa (2018) ei kuitenkaan tarkasti määritellä termiä oppiva yhteisö eikä myöskään kerrota, miten päiväkotiyhteisön kehitys oppivaksi yhteisöksi etenee. Vannebon ja Gotvasslin (2014) tutkimuksessa tutkittiin norjalaisten päiväkodin johtajien käsityksiä päiväkotiyhteisöstä oppivana organisaationa. Tulosten mukaan päiväkodin johtajien käsitykset oppivasta yhteisöstä vaihtelivat eikä heillä ollut selvää kuvaa siitä, miten päiväkotiyhteisön kehitys kohti oppivaa yhteisöä etenee (Vannebo & Gotvassli, 2014). Kandidaatin työssäni ensimmäinen tutkimusongelmani on ”Miten päiväkotiyhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi voidaan tukea toimintakulttuuria kehittämällä?” Toinen tutkimusongelmani on ” Mitkä tekijät estävät tai hidastavat päiväkotiyhteisön toimintakulttuurin kehittämistä? ”. Koska toimintakulttuurin merkitystä ei voi arvioida irrallaan yhteisöstä, tarkastelen päiväkotiyhteisön ominaispiirteitä eri oppimisen näkökulmista. Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen on laajentunut ja muuttunut

nopeasti, mikä korostaa työntekijöiden kykyjen ja valmiuksien jatkuvan päivittämisen merkitystä (Karila ym, 2017; Kupila, 2011).

Olen itse työskennellyt varhaiskasvatuksessa yli 30 vuotta, sekä lastentarhanopettajana että esimiehenä. Olen nähnyt ja kokenut henkilökohtaisesti työurani aikana päivähoiton muuttumisen vanhempien työn ja opiskelun edellyttämästä sosiaalipalvelusta lapsen oikeudeksi varhaiskasvatukseen. Koen varhaiskasvatuksen jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen olevan välttämätöntä, mutta toisaalta haastavaa. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvat muutokset ja kehittämistyö ovat usein suunnittelemattomia ja sattumanvaraisia ja uusien käytäntöjen omaksuminen on hidasta. Jos kykenemme kehittämään päiväkotiyhteisöjä oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti, tulevat arviointi ja toiminnan kehittäminen osaksi arkea ja jokapäiväistä työtä. Tutkimusilmiöni laajuuden ja monipuolisuuden vuoksi olen valinnut tutkimusmetodikseni kuvailevan, integroivan kirjallisuuskatsauksen. Salmisen (2011, s. 6-7) mukaan kirjallisuuskatsausta voidaan luonnehtia yleiskatsaukseksi ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja, joten tutkittava ilmiö voidaan kuvata laajasti, tarvittaessa ilmiön ominaisuuksien luokittelun avulla. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kahteen hieman erilaiseen orientaatioon narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen. Integroiva kirjallisuuskatsaus sopii tutkimusilmiöihin, joiden kuvaaminen vaatii monipuolista aiheen tarkastelua (Salminen, 2011, 6-7).

2 Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneet muutokset 2000-luvulla

Käsittelen tässä luvussa varhaiskasvatuksen alalla viimeisen noin 20 vuoden aikana tapahtuneita nopeita ja suuria muutoksia ja uudistuksia, jotka ovat vaikuttaneet vahvasti varhaiskasvatustyön luonteeseen ja sisältöön. Ensimmäinen merkittävimmistä muutoksista oli varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelun, hallinnon ja ohjauksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön 1.1.2013 alkaen. Suomalainen varhaiskasvatus tunnustettiin virallisesti osaksi elinikäistä oppimisen polkua, jossa varhaiskasvatus ja perusopetus muodostavat eheän ja integroidun kokonaisuuden (Fonsen & Vlasov, 2017, s. 254). Toinen merkittävä muutos oli varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistaminen 1.9.2018. Varhaiskasvatuslain (2018) tavoitteissa korostuvat aiempaa enemmän kasvun, hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen lisäksi lapsen oikeus oppimiseen ja varhaiskasvatuksen pedagoginen näkökulma (Karila, ym., 2017, s. 18). Kolmas muutos koski opetushallituksen laatimia varhaiskasvatuslakiin (2018) pohjautuvia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, jotka otettiin käyttöön 1.8.2017. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatuksen suunnittelua ja arviointia ohjaava valtakunnallinen, normatiivinen määräys, joka on perustana paikallisille varhaiskasvatussuunnitelmille (varhaiskasvatuslaki, 2018, 5, 21§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat yhtenäisen, opetussuunnitelmallisen jatkumon (Karila ym., 2017, s. 20). Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tulee arvioida varhaiskasvatuksen laatua, osallistua ulkopuoliseen arviointiin sekä julkistaa arvioinnin keskeiset tulokset (varhaiskasvatuslaki, 2018, 5., 24§).

Neljäs muutos koski varhaiskasvatushenkilöstön koulutusta, nimikkeitä, tehtäviä ja työaika. Varhaiskasvatuslain (2018, 5-6. luku) yksi keskeinen uudistus koski varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutusta ja nimikkeitä. Uudessa laissa varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattinimikkeet ovat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen hoitaja, perhepäivähoitaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodin johtaja. Työntekijöiden kelpoisuusvaatimuksia on tiukennettu ja uudistettu, tosin siirtymäajat ovat pitkiä Työntekijöiden tehtävien jaon muutoksista yksi merkittävimmistä oli vastuun lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta kuuluvan vain varhaiskasvatuksen opettajalle (varhaiskasvatuslaki, 2018, 5-6. luku). Myös lastentarhanopettajan työaikaan tuli muutoksia keväällä 2018 voimaan tulleessa kunnallisessa

virka- ja työehtosopimuksessa (KVTES), jonka mukaan lastentarhanopettajan työajasta varataan aikaisemman 8% sijaan 13% lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin eli suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen (KVTES 2018-2019). Työajan muutoksella pyrittiin vahvistamaan lastentarhanopettajan mahdollisuuksia vastata varhaiskasvatustyön lisääntyneisiin velvoitteisiin ja tehtäviin (KVTES 2018-2019, ohje).

Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet suuret lainsäädännölliset muutokset ovat vaikuttaneet myös suoraan perheisiin sekä lapsiin. Suurimmat muutokset ovat mielestäni liittyneet subjektiiviseen varhaiskasvatusoikeuteen sekä lapsiryhmien kokoon. Yleinen, jokaista lasta koskeva subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen astui voimaan jo vuonna 1996. Fonsenin ja Vlasovin (2017, s. 254) mukaan keskustelu subjektiivisesta varhaiskasvatuksesta on jatkunut koko sen voimassaoloajan kiihkeänä eikä varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen oikeutena vieläkään täysin ymmärretä. Oikeutta varhaiskasvatukseen on välillä rajoitettu ja jätetty kuntien omaan harkintaan, mikä osaltaan on vaarantanut laissa määrätyn yhdenvertaisuuden (Fonsen & Vlasov, 2017, s. 254). Samoin omien havaintojeni mukaan lapsiryhmien koko on ollut jatkuvasti esillä poliittisessa päätöksenteossa. Varsinkin käsitys yli 3-vuotiaiden lasten määrästä suhteessa kelpoiseen työntekijään on vaihdellut. Valitettavasti julkisen talouden heikkeneminen on tuonut lisää paineita varhaiskasvatuksen järjestämiselle ja hyvän laadun ylläpitämiselle.

Varhaiskasvatuksen kentällä 2000-luvulla tapahtuneita muutoksia voidaan selittää varhaiskasvatusta koskevan tutkimustiedon nopealla lisääntymisellä, minkä vuoksi mm. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on useaan otteeseen päivitetty. Vasun (2018) sisällöistä, esimerkiksi toiminnan suunnittelu, pedagoginen dokumentointi ja jatkuva arviointi ovat isoja kokonaisuuksia, jotka vaikuttavat arkityöhön ja tekevät pedagogiikkaa näkyväksi, mutta samalla ne mielestäni haastavat vahvasti varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista. Varhaiskasvatuksen kasvatushenkilöstö luo lasten kasvuympäristön, mikä edellyttää työyhteisön ja jokaisen työntekijän jatkuvaa oppimista ja kehittymistä (Helenius & Lummelahti, 2019, s. 9). Lukuisien asiantuntijoiden (Karila ym, 2017; Kupila, 2011 & Manning ym, 2019) mukaan varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen osaamisen taso on keskeinen varhaiskasvatuksen laatutekijä. Manningin ym (2019) mukaan hyvään ammattitaitoon tarvitaan riittävän laajuinen, riittävästi varhaiskasvatukseen paneutuva ja riittävän tasoinen koulutus. Henkilöstön koulutustaso on lasten kehittymisen ja oppimisen

näkökulmasta merkityksellinen. Laadukkaan koulutuksen omaavan henkilöstön on osoitettu kykenevän tarjoamaan muuta henkilöstöä stimuloivampaa, lämpimämpää ja lasta tukevampaa vuorovaikutusta sekä näistä elementeistä koostuvan vuorovaikutusympäristön, millä nähdään olevan positiivinen yhteys lapsen kehitykseen. Koulutettu henkilöstö kykenee myös organisoimaan päivittäisiä aktiviteetteja ja tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia monipuolisiin, sosiaalisesti ja kielellisesti rikkaisiin kokemuksiin (Manning ym., 2019).

2.1 Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen

Taulukko 1 Päiväkotityössä tarvittava osaaminen (Karila, 2017)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	Kasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen Tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta Lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen Opetusosaaminen Terveysteen ja hoitoon liittyvä osaaminen Opetussuunnitelmaosaaminen Lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen Pedagoginen osaaminen Hyvinvointiosaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutusosaaminen Ammatillisten keskustelujen osaaminen Yhteistyöosaaminen Työn kielellinen hallinta Verkosto-osaaminen Vaikuttamisosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio- ja tiedonhallinta-osaaminen Arviointi- ja kehittämisosaaminen

Karilan, Kososen ja Järvenkallaan (2017, s.75-76) selvitystyössä esitellään Karilan kaavio keskeisestä päiväkotityössä tarvittavasta osaamisesta, neljästä keskeisestä osaamisalueesta sekä niiden sisältämistä ydinosaamisalueista. Varhaiskasvatuksen eri työntekijäryhmiltä edellytetään hieman erilaista ja erisyyvistä osaamista liittyen eri osa-alueisiin ja niihin kuuluviin ydinosaamisalueisiin. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää perusosaamista edellytetään kaikilta henkilöstöryhmiltä. Varhaiskasvatuksen osaamisalueen sisältävää kasvatusosaamista ja pedagogista perusosaamista vaaditaan niin ikään kaikilta henkilöstöryhmiltä. Terveysteen ja hoitoon liittyvää osaamista edellytetään varhaiskasvatuksen hoitajilta. Opetusosaaminen, opetussuunnitelmaosaaminen ja pedagogiseen johtamiseen

liittyvä erityisosaaminen sen sijaan ovat ydinosamisalueita, joita vaaditaan erityisesti varhaiskasvatuksen opettajilta. Varhaiskasvatuksen sosionomien osaaminen liittyy erityisesti lasten ja perheiden arjen tarpeisiin sekä yhteistyöhön sosiaali- ja terveysalan palveluihin liittyvään osaamiseen (Karila ym., 2017, s. 75-76).

3 Päiväkotiyhteisön tarkastelua oppimisen näkökulmasta

Päiväkodit ovat organisaatioina osa suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) määrittelevät ja ohjaavat vahvasti päiväkotien tehtäviä ja vastuita. Vasun (2018, s. 29) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen perustana on oppiva yhteisö, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. Mielestäni päiväkotiyhteisön kehitys kohti oppivaa yhteisöä, edellyttää kokonaisvaltaista ymmärrystä päiväkotiyhteisön erityispiirteistä. Esittelen seuraavaksi päiväkotiyhteisöä organisaationa ja kasvatus- ja työyhteisönä sekä työssä oppimisen kontekstissa. Lopuksi esitän oman näkemykseni päiväkotiyhteisön kehityksestä oppivaksi yhteisöksi yksilöllisen asiantuntijuuden kehittymisen ja tiimioppimisen kautta.

3.1 Päiväkoti organisaationa ja kasvatusyhteisönä

Päiväkodit ovat yhteisöjä, organisaatioita, joita voidaan kuvata organisaatiopsykologian käsitteiden perustehtävän ja organisaatiokulttuurin avulla (Nummenmaa, 2006, s. 23; Schein, 2010, s. 18). Haapamäen (2000, s. 14) mukaan yhteisöllä tarkoitetaan yhteiseen toimintaan ja yhteiseen päämäärään ja arvoihin perustuvaa ihmisten yhteenliittymää, joka syntyy yhteisön jäsenten vuorovaikutuksen tuloksena. Vuorovaikutus määrittää jäsenten välisten suhteiden lisäksi yhteisön hierarkiaa, yhteisössä vallitsevia käyttäytymissääntöjä ja normeja sekä vallan jakautumista (Wenger, 1998, s. 76-77). Yhteinen toiminnan kohde ja yhteinen päämäärä muodostavat yhteisön perustehtävän (Haapamäki, 2000, s. 21). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 14) määrittelevät varhaiskasvatuksen perustehtävän: “Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lapsen osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Lisäksi varhaiskasvatus tukee huoltajia kasvatustyössä sekä mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun”. Varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttaminen korostaa päiväkotiyhteisön roolia kasvattajien yhteisönä (Haapamäki, 2000, s. 22-23). Kasvattajien yhteisön työn perustana ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittelemät arvot, jotka korostavat

lapsuuden itseisarvoa, lapsen edun ensisijaisuutta, lapsen oikeutta hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioimista, lasten kunnioittavaa, yhdenvertaista ja tasapuolista kohtelua sekä kestävä ja terveellistä elämäntapaa (Vasu, 2018, s. 20-21). Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm (2007, s. 24-27) kuvaavat kasvattajien yhteisön perustehtävän suorittamista yhteisön yhteisenä, arvojen mukaisena toimintana, jossa yhteisön jäsenet työskentelevät yhdessä voimavaransa yhdistäen yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Kasvattajien yhteisön työvälineenä on vuorovaikutus ja erilaiset vuorovaikutuskäytännöt, jotka ilmenevät suhteessa mm. lapsiin, vanhempiin ja työkavereihin (Nummenmaa, ym, 2007, s. 24-27).

Jokaisessa yhteisössä vallitsee omanlainen organisaatiokulttuuri, joka määrittelee yhteisön vakiintunutta tapaa toimia. Scheinin (2010, s.18) mukaan organisaatiokulttuuri on "perusoletusten malli, jonka jokin ryhmä tai yhteisö on luonut tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdistymiseen liittyviä ongelmia. Tätä mallia ryhmä pitää perusteltuna ja siksi se opettaa mallia uusille jäsenilleen oikeana tapana havaita, ajatella ja tuntea työssä". Varhaiskasvatuksessa organisaatiokulttuurista käytetään termiä toimintakulttuuri. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 28) määrittelee toimintakulttuurin historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia, joka elää ja muuttuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen laajaan toimintakulttuurin kokonaisuuteen kuuluvat mm. työtä ohjaavat arvot, periaatteet ja normit sekä niiden tulkinta, oppimisympäristö ja erilaiset työtavat, työyhteisön vuorovaikutus ja ilmapiiri, henkilöstön osaaminen ja ammatillisuus, johtaminen sekä toiminnan organisointi (Vasu, 2018, s. 28)

3.2 Päiväkoti työyhteisönä

Päiväkoti on työyhteisö, työntekijöidensä työpaikka. Työntekijät kokevat kasvatusyhteisöön kuulumiseen hyvin subjektiivisena ja kokemuksellisenä (Haapamäki, 2000, s. 20; Nummenmaa ym, 2007, s. 27). Nummenmaa ja Karila (2005) tutkivat päiväkodin kasvatus- ja hoitohenkilöstön työstään käyttämiä metaforia eli vertauskuvia. Päiväkotia työyhteisönä kuvataan yleisimmin "muurahaispesänä", "torina", "huvipuistona", "sekahedelmäsoppana" ja jopa "hullunmyllynä". Metaforat piirtävät kuvaa arjen kiireestä, ahkerasta työstä, nopeasta tempostä, muutoksista ja yllättävistä tilanteista. Metaforat kertovat myös erilaisuudesta ja moninaisuudesta ja moniammatillisen työyhteisön liittyvistä haasteista. Päiväkodin

työntekijöiden omalle työlleen metaforien kautta antamat merkitykset kertovat sekä yksilöllisistä eroista, mutta myös yhteisistä, vallitsevista käsityksistä (Nummenmaa & Karila, 2005).

Päiväkodin työyhteisö koostuu enimmäkseen eri-ikäisistä, eri aikaan ja erilaisen koulutuksen saaneista naisista. Päiväkodin työntekijät työskentelevät tiiviisti yhdessä ja jakavat yhteisen kasvatustuun (Kupila, 2011, s. 304). Päiväkodin moniammatilliseen henkilöstöön kuuluu yleensä päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen opettajia, hoitajia, perhepäivähoitajia, laitospulaisia, varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä lisäksi opiskelijoita ja erilaisia harjoittelijoita. Parrilan ja Fonsenin (2016, s.71) mukaan moniammatillisen henkilöstön koulutustausta vaihtelee ja koulutusten sisällöt painottuvat eri tavoin suhteessa hoitoon ja pedagogiikkaan. Varhaiskasvatusalan yleisimmät koulutukset, lähihoitaja- ja sosionomikoulutus ovat laaja-alaisia kokonaisuuksia, joissa varhaiskasvatus ja pedagogiikka muodostavat vain yhden osan. Ainoastaan yliopistoissa annettava varhaiskasvatuksen opettajien koulutus keskittyy pelkästään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan (Parrila & Fonsen, 2016, 71).

Karilan (2013, s. 11) tutkimuksen mukaan päiväkodeissa vaikuttaa edelleen useita ammattilaissukupolvia, jotka ovat valmistuneet lastentarhanopettajiksi viimeisen 40 vuoden aikana. Ensimmäinen ammatillinen sukupolvi, ”päivähoidon rakentajasukupolvi”, aloitti työuransa, kun päivähoitolaki astui voimaan vuonna 1973. Rakentajasukupolvea edustavat työntekijät painottivat voimakkaasti päivähoiton merkitystä sosiaalipalveluna ja työvoimapolitiittisena toimena, joka mahdollisti vanhempien opiskelun ja työssäkäynnin. Heidän työskentelylleen lapsiryhmässä oli ominaista aikuiskeskeisyys, joka näkyi suuren lapsiryhmän yhtäaikaisten ja samankaltaisten toimintoina sekä ryhmän hallintataidon korostumisena. Päivähoidon lisääntyessä voimakkaasti 1980-1990-luvuilla ja päivähoito-oikeuden laajentuessa koskemaan kaikkia lapsia, työnsä aloitti toinen sukupolvi eli päivähoiton laajentumisen sukupolvi. Pedagogiikassa korostettiin yksilöllisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Kolmatta ammattilaissukupolvea, joka aloitti työuransa 1990-luvun lopussa ja 2000-luvulla, Karila kuvaa varhaiskasvatuksen sukupolveksi. Ensimmäinen valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirja ilmestyi, mikä vihdoin muutti päivähoiton varhaiskasvatukseksi. Kolmannen ammattilaissukupolven pedagogiikassa korostuivat lapsilähtöisyys ja osallisuus. Pienryhmätoiminta laajeni voimakkaasti, mikä tapahtui osittain ryhmän kustannuksella. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu aina yhteiskunnan tarpeiden mukaan osana omaa aikaansa ja lastentarhanopettajien koulutuksen

sisältö painottuu sen mukaisesti. Ammattilaissukupolvi-käsite tekee ymmärrettäväksi päiväkodin työyhteisössä vallitsevaa pedagogista kerroksellisuutta (Karila, 2013, s. 11). Mielestäni samankaltaista pedagogista kerroksellisuutta voidaan löytää myös hoitajien ja perhepäivähoitajien työskentelytavoissa.

3.2.1 Tiimi osana päiväkodin toiminnallista perusrakennetta

Tiimillä tarkoitetaan päiväkodin yhdestä lapsiryhmästä vastaavista työntekijöistä koostuvaa ryhmää, tiimiä (Venninen, 2007, s. 23). Oman kokemukseni mukaan tiimin koko vaihtelee noin 3-6 työntekijän välillä ja tiimin henkilöstörakenne voi sisältää lastentarhanopettajan, hoitajan, ryhmäavustajan, perhepäivähoitajan, harjoittelijan tai opiskelijan nimikkeellä työskenteleviä henkilöitä. Tiimin kokoonpano pyritään säilyttämään samana vähintään yhden toimintavuoden ajan, mutta usein tiimissä tapahtuu vaihtelua mm. sairauslomien ja määräaikaisten työsuhteiden vuoksi. Työntekijöiden työajat vaihtelevat, joten työntekijät ovat yhtä aikaa paikalla vain muutaman tunnin keskipäivän aikana. Vennisen (2007, s.24) mukaan tiimit edustavat tärkeää osaa päiväkotien rakenteessa. Tiimit suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat oman lapsiryhmänsä toimintaa sekä yhteistyötä perheiden kanssa yleensä hyvin itsenäisesti (Venninen, 2007, s. 24). Työskentely tiimissä luo kaikkein merkityksellisimmät puitteet sekä ryhmän lasten että työntekijöiden toiminnalla ja oppimiselle (Karila & Nummenmaa, 2006, s. 44). Myös oman kokemukseni mukaan tiimin merkitys työntekijälle on suuri. Oman lapsiryhmän lapset tulevat tiimin työntekijöille hyvin tutuksi ja läheiseksi, mikä aikaansaa vahvaa työn imua ja lisää yhteenkuuluvuutta tiimin jäsenten kesken.

3.3 Päiväkotiyhteisö työssä oppimisen kontekstissa

Päiväkotiyhteisö muodostaa merkittävän kontekstin varhaiskasvattajien osaamisen kehittämiseksi. Useiden tutkimusten (Happo, 2006; Karila, 1997; Kupila, 2007) mukaan työympäristö ja työkokemuksen laatu vaikuttavat merkittävästi varhaiskasvattajan osaamisen ja ammattitaidon kehittymiseen. Tynjälä ja Collin (2000) kuvaavat työssä oppimista informaalisenä, kokemuksellisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Informaalisuus nähdään vastakohtana formaaliselle, muodolliselle koulutukselle, joka tapahtuu yleensä työpaikan ulkopuolella (Nummenmaa ym., 2007, s. 42). Tynjälän ja Collinin (2000) mukaan informaalisuuteen liittyy satunnaisuus ja tahattomuus, koska työssä oppiminen tapahtuu usein ikään kuin vahingossa, arjen ongelmia ja haasteita ratkoessa. Kokemuksellisuus ja

yhteisöllisyys tarkoittavat työyhteisön sisällä tapahtuvaa yhteisten, sekä hyvien että huonojen, työkokemusten jakamista ja niistä oppimista. Työntekijöiden on usein vaikeaa erottaa työtä ja työssä oppimista toisistaan (Tynjälä & Collin, 2000). Suunnittelemattomaan ja tahattomaan työssä oppimiseen liittyy myös riskejä, sillä työssä voidaan oppia myös huonoja, jopa haitallisia käytäntöjä ja toimintatapoja (Collin, 2006, s.101). Työssä opitaan uusia tietoja ja taitoja osana arjen käytäntöjä eli oppiminen on situationaalista ja kontekstiin sidottua (Eteläpelto & Tynjälä, 1999). Päiväkodissa työntekijä voi oppia työkaveriltaan esimerkiksi lapsiryhmän ohjaamiseen liittyviä taitoja. Käytännölliseen tietoon, osaamiseen ja päättelyyn sisältyy myös hiljaista tietoa, joka näyttäytyy ulospäin taitavana, intuitiomaisena ja sujuvana toimintana (Järvinen, Koivisto & Poikela ym., 2000, s.72; Schön, 1983, s. 49-50). Työyhteisöissä, kuten päiväkodeissa, on paljon hiljaista tietoa ja osaamista, jota työntekijöiden on vaikea sanoin kuvata (Nummenmaa ym., 2007, s. 45). Lapsiryhmän taitava pedagoginen ohjaaminen huomioiden lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet on tilanne, jossa työntekijä toimii hiljaisen tietonsa varassa eikä välttämättä osaa pukea sanoiksi omia pedagogisia taitojaan.

3.3.1 Päiväkoti käytäntöyhteisönä

Wengerin (1998) teoria käytäntöyhteisöistä on teoreettinen viitekehys, jonka avulla voi hahmottaa kasvattajien yhteisön toimintakulttuuriin sisältyviä oppimisprosesseja (Hakkarainen, 2000; Kupila, 2011, s. 307). Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) tulkitsevat Wengerin käytäntöyhteisön kuvaavan tietyllä tiedonalalla toimivia erityisiä taitoja tai asiantuntijuutta edustavia ihmisiä, jotka toimivat päivittäin yhdessä vastavuoroisesti saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita. Tavoitteet liittyvät jaettuun yhteiseen projektiin, hankkeeseen tai työhön, johon yhteisön jäsenet sitoutuvat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta. Osallistuminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen ja yhteisiin ponnisteluihin saa aikaan yhteistä työskentelyä ja yhteisten käytäntöjen syntymistä. Yhteisen työskentelyn tuloksena syntyy yhteistä, jaettua välineistöä, kuten pöytäkirjoja, raportteja, muistioita jne. Yhteinen työskentely myös edellyttää yhteisten työvälineiden käyttöä (Hakkarainen ym., 2003). Sovellettaessa Wengerin (1998) käytäntöyhteisö-teoriaa päiväkotiin voidaan päiväkodin tiimiä kutsua käytäntöyhteisöksi, jonka tavoitteena ja tehtävänä on oman lapsiryhmän kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Vastavuoroinen toiminta yhteisössä tarkoittaa työntekijöiden yhteistä työskentelyä ja yhteisten käytäntöjen luomista. Yhteiseen, jaettuun välineistöön

voidaan laskea mm. kännykät, lapsilistat, päiväkirjat, palaverimuistiot, lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma.

Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria sisältää oppimisen neljä osatekijää: oppiminen kuulumisena johonkin (yhteisö), oppiminen tulemisena joksikin (identiteetti), oppiminen kokemuksena (merkitys) sekä oppiminen tekemisenä (käytäntö). Kun käytäntöyhteisö alkaa rakentua, kaikilla jäsenillä on omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa. Työntekijän osallistuminen käytäntöyhteisöön voi aluksi tapahtua sen reuna-alueella, josta hän voi vähitellen siirtyä yhä lähemmäksi kohti yhteisön ”ydintä”. Yhteisten keskustelujen kautta käytäntöyhteisö alkaa rakentaa yhteistä ymmärrystä ja yhteisiä toimintatapoja. Osallistuminen käytäntöyhteisöön on keskeinen oppimisen edellytys. Osallisuus käytäntöyhteisöön muokkaa ihmisen kokemuksia vaikuttaen näin yksilön identiteettiin, mutta samalla osallisuus muuttaa yhteisöjä. Osallisuus käytäntöyhteisöön on luonteeltaan kokemuksellista, koska osallisuus sisältää merkityksistä neuvottelua (Wenger, 1998). Päiväkodissa tiimin jäsenet voivat esimerkiksi keskustella tiimin vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta ja pyrkiä yhteiseen ymmärrykseen hyvästä vuorovaikutuksesta. Jos tiimin jäsenet kokevat hyvän vuorovaikutuksen taidon merkitykselliseksi tavoitteeksi, he pyrkivät harjoittelemaan sitä yhteisten käytäntöjen eli työtapojen tavalla. Wengerin (1998, s. 95-96) mukaan oppiminen tekemisen avulla tarkoittaa juuri yhteisten käytäntöjen avulla tapahtuvaa oppimista. Käytäntöyhteisön jäsenet eivät usein puhu työstään oppimisen kontekstina. He saattavat sen sijaan puhua muutoksista, uusista ideoista tai toiminnan tasosta. Työntekijät oppivat työssä sosiaalisen osallistumisen, sitoutumisen sekä jatkuvan kehittymisen prosessien kautta. Oppiminen pelkästään ei ole tavoite (Wenger, 1998, s. 95-96). Hakkarainen (2000) kuvaa käytäntöyhteisöjen toimintaa sopeutumisenä toimintaympäristön vaatimukseen ja pyrkimyksenä selviytyä niistä mielekkäiden tai kohtuullisten ponnistusten avulla. Käytännön työssä syntyy uusia käytäntöjä, jotka eivät välttämättä edusta organisaation virallista strategiaa ja arvoja, mutta jotka auttavat yksilöitä selviytymään ulkoisista vaatimuksista (Hakkarainen, 2000). Päiväkodissa nopeat muutokset, esimerkiksi työntekijän äkillinen poissaolo, voivat aiheuttaa uusia tapoja, rutiineja, jotka auttavat selviytymään tilanteista, mutta jotka eivät aina ole pedagogisesti perusteltavia.

3.4 Päiväkotiyhteisö matkalla oppivaksi yhteisöksi

Vasun (2018, s. 28) mukaan oppiva yhteisö on keskeinen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kehittämiseen vaikuttava tekijä. Varhaiskasvatustyön tavoitteita tukevan toimintakulttuurin avulla voidaan edistää varhaiskasvatuksen laadun kehitystä (Vasu, 2018, s. 28). Ojalan (2002, s. 169) mukaan oppivassa yhteisössä organisaation kaikilla tasoilla, yksilö-, tiimi- ja organisaatiotasolla, tapahtuu oppimista, joka johtaa yhteisten tavoitteiden parempaan saavuttamiseen. Tarkastelen seuraavaksi päiväkotiyhteisön kehitystä oppivaksi yhteisöksi yksilöllisen asiantuntijuuden kehittymisen ja tiimioppimisen näkökulmasta sekä esitän oppivan kasvatusyhteisön tuntomerkkejä.

3.4.1 Varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittyminen

Eteläpellon (1992) mukaan asiantuntijuudella tarkoitetaan tiettyyn tehtäväalueeseen tai ammattiin liittyvää erityisosaamista, eksperttiyttä, joka perustuu henkilön työkokemuksen kautta hankittuun erityisosaamiseen. Eksperttiys ei ole saavutettu, pysyvä ominaisuus vaan kehittyä jatkuvasti koulutuksen ja työkokemuksen myötä (Eteläpelto, 1992). Asiantuntijuus voi olla myös rutiininomaista työskentelyä, jolloin työntekijä työskentelee aikaisemman hankitun osaamisen varassa eikä halua tai osaa muuttaa omia työtapojaan vastaamaan muuttuneita olosuhteita (Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 78-82). Tynjälän (2006, s. 108) mukaan yksilöllinen asiantuntijuus rakentuu teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisen seurauksena. Tynjälän malli perustuu alun perin Bereiterin ja Scardamalian (1993) kehittämään teoriaan, jonka mukaan yksilöllisen asiantuntijuuden perustana ovat kolme tietämyksen ja osaamisen eri puolia edustavaa osa-aluetta: formaalinen, praktinen ja metakognitiivinen tieto. Tynjälä (2006) kuvaa formaalia tietoa teoreettisena tietona, joka on koulutuksessa hankittua, muodollista, yleispätevää, eksplisiittistä eli ”kirjatietoa”. Asiantuntijuuden praktinen tieto on käytännön kokemusten avulla hankittua tietoa ja osaamista, joka syntyy arjen ongelmien ratkaisun yhteydessä. Käytännön tieto on tilanteisiin ja kontekstiin sidottua tietoa, nk ”hiljaista tietoa”, jota on usein vaikea puheeksi sanoa. Asiantuntijuuden metakognitiivinen tieto on itsesäätelytaitoa, joka tarkoittaa reflektiivistä oman toiminnan tarkastelua ja arviointia. Teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroituminen asiantuntijuudeksi edellyttää välittäviä kirjoittamiseen ja keskusteluun liittyviä välineitä, kuten kirjallisia tehtäviä, reflektoivaa keskustelua, ohjausta ja mentorointia (Tynjälä, 2006, s. 107-109). Bereiterin ja Scardamalian (1993, s. 74-75) mukaan jokaisella

ihmisellä on asiantuntijuuden formaalista, praktista ja metakognitiivista tietoa. Yksilö voi kehittää asiantuntijuuden kolmea osa-aluetta opiskelun, kokemuksen ja harjoituksen avulla (Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 74-75).

Karila (1997), Happon (2006) ja Kupilan (2007) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä sekä alan opiskelijoiden että alalla työskentelevien näkökulmasta. Kupilan (2007) tutkimuksessa tutkittiin lastentarhanopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä opiskeluaikana. Tulosten mukaan asiantuntijuuden kehittämisessä ammatillisen vertaisryhmän merkitys on suuri. Turvallisessa vertaisryhmässä, sekä opiskelijayhteisössä ja harjoittelupäiväkodin omassa tiimissä, opiskelijat pystyivät jakamaan ajatuksiaan, kokemuksiaan ja näkemyksiään. Samalla he laajensivat ja selkiyttivät omaa osaamistaan ja tekivät siitä itselleen näkyvämpää. Asiantuntijuuden kehityksessä voimaantumisen ulottuvuus oli olennaista, koska se lisäsi opiskelijan ymmärrystä itsestään ja omista kyvyistään sekä omasta roolistaan työyhteisössä. Opiskelijoiden asiantuntijuus kehittyi kuitenkin erilaiseksi. Tuloksissa voitiin erottaa neljä asiantuntijatyyppejä: vahvat pedagogit, identiteetin etsijät, laaja-alaiset toimijat ja erityisosajat (Kupila, 2017). Karilan (1997) tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajan asiantuntijuus voidaan kuvata kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, joka rakentuu situationaalisesti yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuuden rakentumisen keskeisiä tekijöitä ovat henkilön elämänhistoria, oman asiantuntijuusalan tietämys sekä toimintaympäristö, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Situationaalisuudella tarkoitetaan asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvää tilannetta eli situaatiota, joka pitää sisällään oman toiminnan tilanteessa, muut tilanteessa olevat henkilöt, idean ja toiminnan sekä tilanteessa rakentuvan vuorovaikutuksen. Kukin situaatio toteutuu tietynlaisessa toimintakulttuurissa. Situaatiossa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset, jotka voivat olla joko asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä, pysäyttäviä tai taannuttavia (Karila, 1997). Happon (2006) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajan asiantuntemukseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa välillisiin ja välittömiin tekijöihin. Välilliset tekijät ovat omaan elämänhistoriaan liittyviä ratkaisevia tapahtumia ja tekijöitä, kuten oma perhe ja omat lapset, jotka myötävaikuttavat asiantuntijuuden kehittämiseen. Välittömät tekijät, koulutus, työkokemus ja henkilökohtainen työote, ovat suoraan yhteydessä varhaiskasvattajan työhön. Valmistumisen jälkeen hankittu lisä- tai täydennyskoulutus nähdään kehityksen ja muutoksen käynnistäjänä. Työyhteisössä hankittu työkokemuksen määrä ja laatu edistävät asiantuntijuuden kehittymistä. Henkilökohtainen työote, jossa keskeistä on reflektiivinen sekä

yksilöllinen että yhteisöllinen pohdinta ja keskustelu, lisää ymmärrystä ja aikaansa muutosta edistäen näin oppimista (Happo, 2006).

3.4.2 Tiimien oppiminen

Otalan (1997, s. 141) mukaan tiimit muodostavat sillan yksilön ja organisaation oppimisen välillä. Tiimit oppivat ja tiimien kautta osaaminen siirtyy helposti organisaation sisälle (Ojala, 1997, 141). Tiimioppiminen on keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa kollektiivista, luovaa uuden tiedon oppimista (Saralal, 1996, s. 44-45). Oppivassa kasvatusyhteisössä, kuten päiväkodeissa, tiimityö on todettu toimivaksi tavaksi oppia ja kehittyä (Kupila, 2011; Melasalmi, 2018; Venninen, 2007;). Tiimin jäsenillä on erilaisia rooleja, jotka syntyvät mm. tehtäväkuvien perusteella. Read ja Rees (2008, s. 47) korostavat, että jokaisen tiimin jäsenen tulee tietää oma ammatillinen roolinsa ja miten se on yhteydessä tiimin muiden jäsenten rooleihin. Samoin jokaisen tiimin jäsenen tulee olla perillä omista tehtävistään sekä niihin liittyvästä vastuusta sekä niiden merkityksestä osana tiimin substanssia. Vaativassa ja dynaamisessa lapsiryhmätyössä tehtävät voivat muuttua nopeasti aiheuttaen muutoksia myös tiimin jäsenten rooleihin. Tiimissä voi syntyä myös niin sanottuja harmaita alueita, jossa vastuut eivät ole selkeitä (Read & Rees, 2008, s. 47).

Tiimin oppimisessa on voimakkaasti läsnä tiimin moniammatillisuus sekä heterogeisuus (Kupila, 2011, s. 305). Vennisen (2007, s. 26) mukaan päiväkodeissa moniammatillisuutta leimaa erityisesti yhteinen substanssiosaaminen eli varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, joka sisältää lasten hoitoon, kasvatukseen ja pedagogiseen toimintaan liittyviä tietoja ja taitoja. Yhteistä substanssiosaamista toteuttavat eritasoiset ja erilaisen ammatillisen koulutuksen omaavat työntekijät, jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa ja voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Kasvatusvastuun jako on osittain jäsentymätöntä (Venninen, 2007, s. 26). Karilan ym (2017, s. 76) mukaan moniammatillisuus tarkoittaa myös tehtävien ja osaamishaasteiden eriytymistä eri henkilöstöryhmien osaamisalueiden mukaisesti. Moniammatillisen ryhmän yhteisenä haasteena onkin jokaisen ryhmän jäsenen osaamisen tunnistaminen ja yhteisen varhaiskasvatuksen osaamiskokonaisuuden muodostaminen (Karila ym., 2017, s. 76). Kupilan (2011) mukaan tiimin heterogeisuutta lisää myös ammatillisen kokemuksen määrän vaihtelevuus, koska tiimi muodostuu usein sekä vasta-alkaneista että jo pitkään työelämässä olleista työntekijöistä. Yksilöllisten ja erilaisten tietojen ja taitojen tunnistaminen ja sensitiivinen kehittäminen voivat olla tiimin vahvuus Parhaimmillaan tiimi

toimii oppimista ja ammatillista kehittymistä tukevana yhteisönä johon varhaiskasvatuksen työntekijä voi samaistua ja jossa hän voi turvallisesti keskustella (Kupila, 2011). Pahimmillaan tiimissä voi esiintyä vakavia vuorovaikutukseen ja tiimin jäsenten tehtäväkuviin liittyviä ongelmia, jotka haittaavat voimakkaasti tiimin yhteistä työskentelyä (Melasalmi, 2018; Venninen, 2007). Read & Rees (2018, s. 46) korostavat, että myös hyvin toimivassa tiimissä voi syntyä konflikteja ja erimielisyyksiä. Konfliktit voivat jopa haastaa tiimiä työskentelemään tehokkaammin ja tavoitteellisemmin. Hyvä kasvattajatiimi kehittää strategioita selviytyäkseen erimielisyyttä aiheuttavista tilanteista (Read & Rees, 2008, s. 46).

3.4.3 Oppivan kasvatusyhteisön tuntomerkit

Senge, Kleiner, Roberts, Ross ja Smith (1994) esittelevät teoksessaan Sengen jo 1990-luvun alussa kehittämän teoriaa oppivasta organisaatiosta ja sen perustana olevasta systeemiajattelusta. Systemi on kokonaisuus, jonka osa-alueet toimivat toisiinsa kytkeytyneinä ja toisiinsa vaikuttaen kohti yhteistä päämäärää. Systeemiajattelu tarkoittaa laajaa osa-alueiden väliseen vuorovaikutuksen perustuvaa rakennetta, joka sisältää mm organisaation hierarkiaan, dynamiikkaan ja kulttuuriin liittyviä suhteita. Organisaation jäsenten on tärkeää hahmottaa koko organisaation toiminta kokonaisuutena ja eri osa-alueiden välinen toimiva yhteistyö yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Oppivan organisaatio perustuu neljään periaatteeseen: henkilökohtainen mestaruus, sisäiset ajatusmallit, jaettu visio sekä tiimioppiminen. Henkilökohtaisella mestaruudella tarkoitetaan organisaation jäsenten ammatillista pätevyyttä, kykyä ja halua työskennellä organisaation tavoitteiden mukaan. Henkilökohtainen mestaus kehittyy organisaatiossa, jossa jäseniä kannustetaan jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen. Sisäiset ajatusmallit ovat usein tiedostamattomia, ehkä rutiininomaisia ajatuksia, jotka ohjaavat ajatuksiamme ja toimintaamme. Sisäisten ajatusmallien tiedostaminen on tärkeää, jotta organisaation jäsenet kykenevät avoimeen keskusteluun. Oppivan organisaation kolmas periaate on yhteisesti muodostettu, jaettu, organisaation nykytilaa ja tulevaisuutta koskeva visio, joka ohjaa organisaation kaikkien jäsenten toimintaa. Oppivalla tiimillä Senge tarkoittaa ryhmää ihmisiä, jotka tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen tavoitteensa. Tiimioppiminen voi olla innostavaa ja luovaa yhteisten ongelmien ratkaisuun tähtäävää toimintaa, mutta usein siihen liittyy myös turhautumista, hämmennystä ja osaamattomuutta (Senge ym., 1994). Sengen oppivan organisaation teoriaa on Suomessa edelleen kehittänyt mm Leena Ojala. Ojalan (2002, s. 195) mukaan oppivan yhteisön tärkeimmät tuntomerkit ovat yhteiset tavoitteet ja arvot, avoin, turvallinen ja

oppimista tukeva toimintakulttuuri, toimiva yhteistyö asiakkaiden sekä verkostojen kanssa sekä tehokas johtaminen.

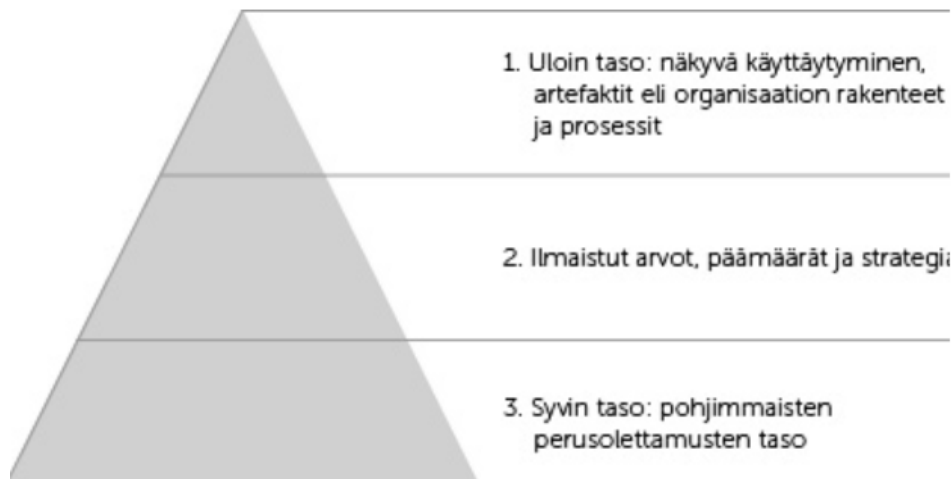
Oppiva yhteisö tarkoittaa varhaiskasvatuksessa yhteisöä, jossa henkilöstö ja lapset toimivat yhdessä oppien yhdessä ja toisiltaan (Vasu, 2018, s. 29). Ahosen (2017, s. 62-67) mukaan yhdessä oppiminen tarkoittaa sitä, että opettaja uskaltaa luopua vuosikymmenten ajan rakentuneesta kaikkietävän opettajan roolista. Oppivassa yhteisössä aikuisen tehtävänä on suunnitelmallisesti tukea ja ohjata lasten yksilöllisiä oppimisprosesseja osana koko ryhmän toimintaa (Ahonen, 2017, s. 62-67). Oppivassa kasvatusyhteisössä toiminnan painopiste siirtyy opettamisen sijaan lasten oppimisen tehokkaaseen tukemiseen (Du Four, 2004; Hord & Hirsh, 2009). Nummenmaan (2006, s. 23) mukaan oppivan kasvatusyhteisön toiminnan keskiössä on kasvatusta, joka perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Kasvatusta on läsnä myös yhteisön rakenteissa ja kulttuurissa (Nummenmaa, 2006, s. 23). Oppivan kasvatusyhteisön toiminnassa korostuvat tehokas johtajuus, oppimista tukeva toimintakulttuuri sekä tiimioppiminen (Colmer, 2008; Du Four, 2004; Fonsen & Parrila, 2016; Hord & Hirsh, 2009; Kupila, 2011; Vasu, 2018). Johtajan tehtävänä on yhteisen toiminta-ajatuksen ja toiminnan tavoitteiden kirkastaminen sekä tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävien työkäytänteiden näkyväksi tekeminen ja jatkuva arviointi (Vasu, 2018, s. 29). Johtajan roolia ja merkitystä oppivassa kasvatusyhteisössä korostavat mm. Colmer (2008) sekä Hord ja Hirsh (2009). Johtajan tehtävänä on määrittellä päiväkodin visio ja johtaa henkilöstöään kohti visioa (Colmer, 2008). Hord ja Hirsh (2009) painottavat vahvaa rehtorin roolia oppivan yhteisön rakentamisessa. Rehtorin tulee vaatia opettajiltaan uuden, ajantasaisen tiedon käyttöä opetuksessa, koska se on oppivan yhteisön jatkuvan kehittymisen lähtökohta. Toisaalta rehtorin tulee myös kannustaa ja rohkaista opettajia sekä luottaa heidän kykyihinsä kehittyä ja oppia. Jatkuva oppiminen on mahdollista, jos opettajat toimivat kollaboratiivisesti eli hankkivat ja oppivat tietoa yhdessä (Hord & Hirsh, 2009). Myös Du Four (2004) korostaa yhteisöllisen oppimisen merkitystä oppivan yhteisön kehittämisessä. Kun opettajat toimivat yhdessä, analysoivat ja arvioivat omia ja kollegoiden toimintaa luokassa, opiskelijoiden saavutukset paranevat ja oppivan yhteisön toiminta tehostuu (Du Four, 2004). Colmerin (2008) mukaan johtajan on tärkeää tunnistaa työntekijöiden osaaminen, koska se vaikuttaa mm tiimien muodostamiseen. Johtajan vastuulla on myös rakentaa oppimista tukevat rakenteet esimerkiksi toimivat palaverikäytännöt (Colmer, 2008). Fonsenin ja Parrilan (2016, s. 24) mukaan varhaiskasvatuksessa käytetään johtajuuden yhteydessä termiä pedagoginen johtajuus. Pedagogisella johtajuudella

tarkoitetaan sekä henkilöstön osaamisen johtamista että koko organisaation toimintakulttuurin johtamista, jonka tavoitteena on pedagogiikan laadun kehittäminen (Fonsen & Parrila, 2016, s. 24).

Vasun (2018, s. 29) mukaan varhaiskasvatuksessa oppivan yhteisön toimintakulttuurissa korostuvat henkilöstön vuorovaikutus- ja oppimistaidot sekä työyhteisön ilmapiiri. Oppivassa yhteisössä arvostetaan kunnioittavaa ja huomaavaista käytöstä ja hyväksytään erilaiset mielipiteet ja tunteet. Lapsia ja henkilöstöä kannustetaan kokeilemaan uusia toimintatapoja ja sallitaan myös erehtyminen. Oppivassa yhteisössä tunnistetaan ja hyödynnetään jäsenten vahvuudet yhteisessä tekemisessä. Henkilöstön jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja yhteistoiminnallista oppimista tuetaan mm osaamisen jakamisen avulla. Oman työn säännöllinen arviointi sekä huoltajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute edistävät yhteisön oppimista (Vasu, 2018, s. 29). Colmer (2008) ja Kupila (2007) korostavat oppivassa yhteisössä kollegoiden merkitystä. Colmer (2008) kannustaa päiväkodin työntekijöitä tiivistämään yhteistyötä vanhempien sekä kollegoiden kanssa. Päiväkodin työntekijät eristäytyvät helposti omaan yksikköön ja työ saattaa muuttua rutiinomaiseksi. Yhteistyö erilaisissa ammatillisissa verkostoissa haastaa työntekijöitä kehittämään sekä jakamaan osaamistaan (Colmer, 2008).

4 Päiväkotiyhteisön oppimista edistävän toimintakulttuurin kehittäminen

Taulukko 2 Organisaatiokulttuurin tasot (Schein, 1989)



Scheinin (2010, s. 23-33) mukaan organisaatiokulttuuri rakentuu kolmesta tasosta, joita ovat näkyvä toiminta eli artefaktit, ilmaistut uskomukset ja arvot sekä pohjimmaiset perusolettamukset. Organisaation ensimmäinen taso edustaa organisaation näkyvää tasoa eli artefakteja. Artefaktit ovat usein helposti havaittavissa, mutta niiden merkitystä voi kuitenkin olla vaikea tulkita. Toisella tasolla sijaitsevat organisaation yhteiset, pitkän ajan kuluessa omaksutut uskomukset ja arvot, jotka ohjaavat jäsenten toimintaa. Uskomukset ja arvot voivat edustaa sekä organisaation virallisia, näkyviä päämääriä ja strategiaa tai organisaatiossa vallitsevia, puolittain näkymättömiä asenteita. Kolmannen tason muodostavat pohjimmaiset perusolettamukset, jotka ovat muodostuneet yhteisössä itsestään selvyyksiksi. Ne voivat olla niin tiedostamaton osa yhteisön toimintaa, että niiden alkuperää on mahdotonta selvittää. Toimintakulttuuria voidaan kehittää vain kiinnittämällä huomiota koko organisaatiokulttuurin kokonaisuuteen eli myös sen näkymättömiin osiin perusolettamuksiin ja arvoihin (Schein, 23-33). Parrilan ja Fonsenin (2016, s. 68) mukaan päiväkodissa organisaation näkyvään tasoon kuuluvat esimerkiksi päiväkodin fyysiset tilat, päiväjärjestys, toimintatavat, vuorovaikutus ja kieli. Päiväkodin ilmaistut arvot tulevat esiin esimerkiksi päiväkodin kotisivuilla ja vasussa. Perusolettamuksia edustavat edelleen voimakkaasti asenteet ja vallitsevat käsitykset, jotka liittyvät siisteyteen, hygieniaan, turvallisuuteen ja arjen toimintojen sujuvuuteen aikuisen näkökulmasta (Parrila & Fonsen, 2016, s. 68). Scheinin (2010, s. 3) mukaan organisaation kulttuurissa vallitsevat voimat ovat voimakkaita, koska niiden merkitys yksilöiden ja organisaatioiden toiminnan ohjaamisessa on niin suuri. Organisaatiokulttuuri pyrkii tavallaan

ylläpitämään ”sosiaalista järjestystä” eli organisaatiossa vallitsevia tapoja ja käytäntöjä. Vaikka organisaatio muovautuu jatkuvasti sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, organisaatiokulttuurissa vallitsevat voimat pyrkivät ylläpitämään organisaation ”sisäistä järjestystä” (Schein, 2010, s. 3). Parrila ja Fonsen (2016, s. 69) kuvaavat Scheinin organisaatiokulttuuri-mallia ikään kuin jäävuorena, jossa näkyvä toiminta edustaa jäävuoren huippua ja ilmaistut arvot ja pohjimmaiset perusolettamukset jäävät veden pinnan alle. Jos organisaation kehitystyössä painopiste on vain näkyvässä toiminnassa, jäävuoren huipussa, jää kehittämisen kokonaisuus ymmärtämättä ja jäävuoren massa jatkaa kulkuaan entiseen malliin (Parrila & Fonsen, 2016, s. 69). Scheinin (2010, s. 3) mukaan organisaation kulttuuria ei voi erottaa organisaation johtajuudesta. Organisaation kulttuuri ja johtajuus ovat ikään kuin saman kolikon kaksi puolta eli vahvasti toisiinsa kietoutuneita. Johtajan tulee tunnistaa johtamansa organisaation kulttuurin eri tasot, jotta hän voi johtaa organisaation toimintaa oikeaan suuntaan (Schein 2010, s. 3).

Omaan työkokemukseeni ja tutkimustietoon perustuen olen valinnut neljä mielestäni keskeistä tapaa, joilla päiväkotiyhteisön kehitystä oppivaksi yhteisöksi voidaan edistää. Pedagoginen johtajuus, opettajajohtoinen tiimitoiminta, ammatillinen keskustelu ja yhteisöllinen palaute ovat toimintakulttuurin elementtejä, jotka ovat jo nykyisellään vaihtelevasti läsnä päiväkotiyhteisöjen toiminnassa ja arjessa. Kun tiedostamme ja ymmärrämme näiden elementtien merkityksen, voimme merkittävästi lisätä päiväkotiyhteisöjen ammatillisen osaamisen tasoa ja tätä kautta lisätä varhaiskasvatuksen laatua. Vastuu toimintakulttuurin kehityksestä kuuluu kaikille, mutta johtajan vastuu on ensisijainen (Vasu, 2018, s. 28-29).

4.1 Pedagoginen johtajuus

Mielestäni päiväkotiyhteisön kehittyminen oppivaksi yhteisöksi edellyttää pedagogiselta johtajuudelta sekä henkilöstön osaamisen johtamista sekä organisaation toimintakulttuurin johtamista niin, että yhteisö työskentelee vasussa määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesti. Fonsenin ja Parrilan (2016, s. 38-40) mukaan osaamisen johtamisen tavoitteena on varmistaa, että työntekijät omaavat riittävästi osaamista yhteisten tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. Osaamisen johtaminen ei sisällä ainoastaan uuden tiedon hankkimiseen ja omaksumiseen liittyviä toimia vaan ennen kaikkea uuden tiedon soveltamista käytännön taidoiksi jokaisen työntekijän ja koko organisaation tasolla (Fonsen & Parrila, 2016, s. 38-40). Fonsen (2016, s.

187-198) kuvaa Case Lempäälä-esimerkin kautta, miten erään päiväkodin kehittämisprosessi eteni. Kehittämisen kohteena oli niin lasten kuin henkilöstön osallisuuden lisääminen. Työntekijät opettelivat konkreettisesti arkityön kautta ymmärtämään, mitä lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus heidän omassa toiminnassaan tarkoittaa. Esimerkiksi lapsen osallisuuden dokumentointi vanhemmille osoittautui vaikeaksi. Perinteisen askarteluhetken dokumentointi asettamalla esille lasten työt koettiin paljon helpompana kuin lapsen kuulemisen ja osallisuuden dokumentointi. Päiväkodin johtajan visiona oli edetä tavoitteeseen jatkuvan, kaikkia työntekijöitä osallistavan dialogin kautta. Keskustelut työntekijän kanssa kertoivat johtajalle, miten jokainen työntekijä oli sisäistänyt osallisuuden käsitteen ja miten hänen osaamistaan voitiin tukea (Fonsen, 2016, s. 187-198). Karilan, Kososen ja Järvenkallan (2017, s. 77) mukaan osaamisen johtaminen tarkoittaa, että päiväkodin eri henkilöstöryhmiltä edellytetään erilaista osaamisalueiden ja niiden ydinosa-alueiden hallintaa. Johtajan tulee tunnistaa ja ymmärtää erilaisen osaamisen merkitys työyhteisössä, jotta hän voi johtaa toimintakulttuurin muutosta (Karila ym., s. 77). Myös Parrilan ja Fonsenin (2016, s. 71-72) mukaan päiväkotiyhteisön toimintakulttuurin johtamiseen tarvitaan vahvaa johtajuutta, koska työyhteisön muodostavat pedagogiselta koulutukseltaan, kokemukseltaan ja osaamiseltaan erilaiset ammattilaiset. Johtaja tukee ja vahvistaa työntekijöitä heidän omassa perustehtävässään (Parrila & Fonsen, 2016, s. 71-72). Scheinin (2010, s. 3) mukaan johtajan tulee muokata toiminnan kannalta epäolennaisia ja jopa haitallisia rutiineja ja kääntää organisaation toimintaa tavoitteiden suuntaan. Vaikka organisaatiokulttuurin muutokset ovat hitaita, johtajan positio mahdollistaa hänelle muutosprosessien käynnistämisen ja ylläpitämisen (Schein, 2010, s. 3).

Parrilan (2011) mukaan johtajan pedagoginen rooli sisältää neljä osa-aluetta suunnannäyttäjän, valmentajan, arvioijan ja tukijan roolin. Suunnannäyttäjän roolissa johtaja kirkastaa toiminnan tavoitteet ja periaatteet, ylläpitää jatkuvaa pedagogista keskustelua ja varmistaa yksikön arjen toimivan tavoitteiden mukaisesti. Valmentajan roolissa keskeistä on työyhteisön oppimiskulttuurin jatkuva kehittäminen, joka tarkoittaa vanhojen, mekaanisten käytäntöjen ja rutiinien kyseenalaistamista ja uusien käytäntöjen rohkeaa kokeilua, yhteistä keskustelua ja pohdintaa. Tukijan roolissa johtajan tehtävänä on huolehtia työyhteisön ryhmädynamiikasta, ilmapiiristä ja toimivista vuorovaikutussuhteista. Johtaja tukee yhteisöä myös ristiriitojen ratkaisussa. Arvioijan roolissa johtaja arvioi työyhteisön toimintaa suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, reflektoi, kyseenalaistaa ja antaa palautetta työyhteisölleen (Parrila, 2011).

Pedagogisen johtajuuden yhteydessä esiintyy usein termi jaettu johtajuus. Heikan (2016, s. 44-46) mukaan hyvin toimiessaan jaettu johtajuus tukee pedagogista johtajuutta. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan johtamisvastuiden ja -tehtävien jakamista useille eri työntekijöille. Jaetun johtajuuden tavoitteena on jalkauttaa vastuuta yhteisestä oppimisesta ja toiminnan laadun kehittämisestä koko organisaatioon. Jaettu johtaminen ei poista eikä vähennä johtajan roolia tai merkitystä organisaatiossa. Jaetun johtajuuden onnistuminen vaatii vahvaa tiimijohtamisrakennetta, -osaamista ja -välineitä (Heikka, 2016, s. 44-46).

4.2 Tehokas, opettajajohtoinen tiimitoiminta

Jaetun johtajuuden toteuttaminen varhaiskasvatuksessa edellyttää opettajajohtoisuutta, jolla tarkoitetaan opettajan pedagogista johtajuutta ja vastuuta omassa lapsiryhmässään sekä osallistumista koko yksikön pedagogiseen kehittämiseen (Heikka, 2016, s. 54-55). Hognestad ja Boe (2014) tutkivat opettajajohtoisuuden toteutumista norjalaisessa päiväkodissa. Tiimin jäsenten ammatillinen ohjaus ja tukeminen, toimiminen roolimallina, arjen käytäntöjen pedagoginen perustelu sekä rohkaiseva palaute olivat keskeisimpiä opettajajohtajien johtamistehtäviä (Hognestad & Boe, 2014). Heikan, Halttusen ja Waniganayken (2016) suomalaista varhaiskasvatushenkilöstöä koskevan tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien pedagoginen johtajuus toteutui tiimeissä vahvana ja merkityksellisenä. Lastentarhanopettajien pedagoginen johtajuus toteutui erityisesti tiimipalaverissa sekä lapsiryhmän päivittäisten toimintojen suunnittelussa ja arvioinnissa yhdessä tiimin hoitajien kanssa. Reflektiivinen keskustelu tiimipalaverissa jäi kuitenkin usein vähäiseksi ja pedagoginen suunnittelu toteutui rutiininomaisesti. Lastentarhanopettajien johtajuus toteutui yleensä epäsuoralla tavalla, mikä kertoo työn yhteisöllisestä luonteesta (Heikka ym., 2016). Heikan (2016, s. 53) mukaan juuri lastentarhanopettajat ja tiimien suunnittelukäytännöt ovat kehittämisen avaintekijöitä. Lastentarhanopettajan tulisi johtaa ja ohjata tiimin jäseniä tarkastelemaan työtään analyttisesti ja sitä kautta oppimaan uutta (Heikka, 2016, s. 53).

Vennisen (2007) ja Melasalmen (2018) tutkimuksissa korostetaan tiimien merkitystä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Melasalmen (2018) tutkimuskohteena oli jaetun ammatillisen oppimisen merkitys varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun vahvistamisessa ja ammatillisen oppivan yhteisön rakentamisessa. Laajassa päiväkotij- ja esiopetusryhmäkontekstissa tehdyssä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat tiimit ja niiden toiminta ja toimintakulttuuri. Melasalmi käyttää termiä jaettu

ammattillinen oppiminen kuvaamaan päivittäistä käytäntöä koskevan tiedon rakentamisen prosessia, joka sisältää oppimista lapsilta, oppimista osallistumisesta ammatillisiin yhteisöihin ja erityisesti tiimeihin sekä oppimista omista ja jaetuista käytännöistä. Tiimin jäsenet jakavat yhteisen suuntautumisen, yhteisen orientaation, joka määrittää tiimin toimijuuden tasoa. Korkealle toimijuuden tasolle on tyypillistä positiivinen, persoonallinen ja ammatillinen asennoituminen työhön, vahva osallisuus sekä toiminnan tavoitteiden suuntaaminen nykyhetkeen ja tuleviin haasteisiin. Melasalmi näkee jaetun ammatillisen oppimisen olevan keskeinen väline sekä ammatillisen oppivan yhteisön rakentamisessa että varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun vahvistamisessa (Melasalmi, 2018). Vennisen (2007) tutkimuksen aiheena oli ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Tulosten mukaan tiimin koko ja toiminta vaikuttivat tuloksiin. Tiimin koko vaikutti sen jäsenten mahdollisuuksiin harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Tiimissä vallitseva ilmapiiri ja sitoutuminen vaikuttivat merkittävästi siihen, kuinka tärkeinä työntekijät näkivät palautteen harjoittelun ylipäätään (Venninen, 2007).

Fonsenin ja Parrilan (2016, s.81) mukaan tiimit tarvitsevat apua nimenomaan alkuvaiheessa. Esimiehen apu ja tuki on tärkeää, kun tiimissä sovitaan yhteisiä pelisääntöjä ja toimintaperiaatteita sekä muokataan tavoitteita konkreettiseen muotoon (Fonsen & Parrila, 2017, s. 81). Parrilan ja Fonsenin (2016) mukaan ryhmän varhaiskasvatussopimus (ryhmävasu) ja tiimisopimus ovat hyviä työvälineitä, jotka konkreettisella tavalla tukevat tiimin toimintaa. Ryhmävasun laadinnan tarkoituksena on yhdistää valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet siten, että ne yhdessä vastaavat juuri kyseisen lapsiryhmän tarpeisiin. Ryhmävasu on asiakirja, joka ohjaa tiimin pedagogiikkaa ja sen suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Tiimisopimukseen kirjataan mm tiimin jäsenten roolit ja vastuut, tiimin pelisäännöt ja palaverikäytännöt. Tiimisopimuksen tarkoituksena on tukea tiimin vuorovaikutusta ja auttaa ratkaisemaan ristiriitoja. Tiimin yhteiset työvälineet auttavat tiimin jäseniä ymmärtämään jokaisen oma rooli ja tehtävä tiimissä, mikä osaltaan lisää myös tiimin sitoutuneisuutta (Parrila & Fonsen, 2016).

4.3 Ammatillinen keskustelu ja yhteisöllinen palaute

Useiden asiantuntijoiden mukaan (Colmer, 2008; Hord & Hirsh, 2009; Kupila, 2011, s. 303) oppivan kasvatusyhteisön toiminta perustuu yhteiseen visioon, jonka muodostaminen ja

ymmärrettäväksi tekeminen vaatii pitkäjännitteistä, syvällistä keskustelua. Työyhteisössä vallitseva vuorovaikutus, avoin keskustelu sekä työyhteisön jäsenten kyky antaa ja vastaanottaa työhön liittyvää palautetta ovat tehokkaita tapoja edistää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista (Kupila, 2011, s. 303; Melasalmi, 2018; Venninen, 2007). Keskustelun lisäksi varhaiskasvatuksessa käytetään termejä reflektio ja dialogi. Hord ja Hirsh (2009, s. 22) erottavat keskustelun ja dialogin toisistaan niiden hieman erilaisen tavoitteen vuoksi. Keskustelussa kuunnellaan ja jaetaan mielipiteitä, joiden perusteella sovitaan yhteiset tavoitteet. Dialogissa jaetaan tiedon lisäksi myös tunteita ja asenteita, jotka lisäävät yhteistä ymmärrystä (Hord & Hirsh, 2009, s. 22). Reflektiolla tarkoitetaan sekä oman toiminnan arviointia (Venninen, 2007) että tiimin reflektiivistä, arvioivaa keskustelua (Kupila, 2011). Käytetäänpä sitten termiä keskustelu, reflektio tai dialogi niin niiden kaikkien tavoitteena on kokemusten jakaminen, omien ja muiden ryhmän jäsenten käsitysten arviointi, kriittinen pohdinta ja yhteisen ymmärryksen etsiminen (Kupila, 2011).

Venninen (2007) ja Melasalmi (2018) ovat tutkineet mm tiimissä vallitsevaa vuorovaikutusta ja palautteen antamista. Vennisen (2007, s. 29) mukaan heterogeenisessä päiväkotiyhteisössä työyhteisön yhteinen dialogi lisää osaamista. Eri ammattiryhmien ja eri ammatillisella tasolla olevien työntekijöiden yhteisessä dialogissa nimenomaan työyhteisössä lyhyemmän koulutuksen saaneet ja vähäisemmän työkokemuksen omaavat hyötyvät, kun saavat mahdollisuuden osallistua itseään kokeneempien työkavereiden ammatilliseen pohdintaan ja keskusteluun (Venninen, 2007, 29). Melasalmen (2018) tutkimustuloksissa korostuu ammatillisen reflektion merkitys oppivan yhteisön rakentamisessa. Tiimien keskusteluissa ilmeni ammatillisiin päätöksiin ja arvoihin liittyvää epävarmuutta ja erimielisyyttä, jonka tiimin jäsenet kokivat raskaana ja jopa haavoittavana. Yhteisen keskustelun sinnikäs jatkaminen kuitenkin lisäsi uskomuksia, arvoja ja käsityksiä koskevan tiedon jakamista, ymmärrystä ja arviointia (Melasalmi, 2018).

Vennisen (2007) mukaan palaute on tietoa, jota työntekijä saa toiminnastaan joko itseltään (reflektio) tai työkavereiltaan joko kielellisessä tai ei-kielellisessä muodossa. Kielellinen palaute sisältää sekä suullisen että kirjallisen palautteen ja ei-kielellinen palaute koostuu ilmeistä, eleistä, äänensävyistä tai hiljaisuudesta. Palaute voidaan jakaa palautteen antamiseen ja palautteen saamiseen. Tunteet näyttelevät isoa roolia tilanteissa, joissa palautetta annetaan ja saadaan. Palautteen merkitys on suurin silloin, kun se on saatu omasta pyynnöstä. Tulosten

perusteella hän jakaa sekä palautteen jakamiseen että palautteen vastaanottamiseen liittyvän osaamisen kolmeen osaan. Palautteen jako voi olla kehittävää, toteavaa tai estävää. Vastaavasti palautteen vastaanotto voi olla kehittymään pyrkivää, hyväksyvää tai mukautumatonta. Kehittämishankkeen aikana henkilöstön palautteenjakotaidot kehittivät, mikä vaikutti myös tunteiden hallintataitoihin. Myös muu ammatillinen osaaminen kehittyi prosessin aikana. Työntekijöiden tietoisuus sekä omasta että työkavereiden osaamisesta kasvoi prosessin aikana (Venninen, 2007). Melasalmen (2018) mukaan arkityössä varhaiskasvattajien huomio oli lapsissa, lasten oppimisessa ja lasten kehittymisen arvioinnissa sekä toiminnassa. Tiimin toisten kasvattajien työn seuraaminen, arvioiminen ja palautteen antaminen oli harvinaista. Melasalmen mielestä päiväkodin toimintakulttuuri ei kannusta työntekijöitä arvioimaan kriittisesti omaa ja toisten toimintaa vaan työyhteisössä odotetaan työntekijöiden olevan ”kilttejä” toisilleen eikä erimielisyyttä hyväksytä (Melasalmi, 2018).

Sekä Melasalmi (2018) että Venninen (2017) korostavat, että tiimissä vallitseva ilmapiiri vaikuttaa palautteen laatuun. Vennisen (2017) mukaan tiimissä vallitseva hyvä, tasa-arvoinen ja oppimista arvostava ilmapiiri rohkaisee tiimin työntekijöitä jakamaan monipuolista ja syvällistä palautetta. Jos tiimin ilmapiiriä leimaavat vahva hierarkia, konfliktien runsaus ja matala motivaatio kehittämistä kohtaan, ammatillisen palautteen taso jää matalaksi (Venninen, 2007). Myös Melasalmen (2018) mukaan tiimin keskustelukulttuuri vaikuttaa tiimissä vallitsevaan ammatillisen keskustelun tasoon. Edmondsonin ja Lein (2014) mukaan tiimissä vallitseva psykologisen turvallisuuden ilmapiiri vaikuttaa merkittävästi ammatillisen keskustelun tasoon. Heidän mukaansa psykologinen turvallisuus tarkoittaa ihmisten havaintoja ja käsityksiä siitä, millaisia vuorovaikutukseen liittyviä riskejä he uskaltavat ottaa työpaikallaan. Turvallinen ilmapiiri työpaikalla rohkaisee työntekijöitä ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään, vahvistaa yhteisöllistä osaamista ja sitä kautta luovuutta. Hyvät tulokset motivoivat työntekijöitä ja lisäävät sitoutumista työyhteisöön, jolloin koko organisaation osaaminen lisääntyy ja sen tulokset paranevat. Turvaton ilmapiiri työyhteisössä johtaa mm korostuneeseen epäonnistumisen pelkoon, mikä aiheuttaa rutiininomaista työskentelyä ja laskee työn laatua (Edmondson & Lei, 2014). Työelämän hektisessä arjessa yhteiseen keskusteluun ei aina ole aikaa, mahdollisuutta ja voimavaroja (Kupila, 2011, s. 309; Venninen, 2007). Jatkuvan keskustelun ylläpitäminen työyhteisössä vaatii myös toimivat rakenteet ja struktuurin, joiden rakentaminen on ennen kaikkea työyhteisön johtajan vastuulla (Colmer, 2008; Hord & Hirsh, 2009; Venninen, 2007).

5 Päiväkotiyhteisön toimintakulttuurin kehittämisen haastavuus

Varhaiskasvatuksessa, kuten muuallakin opetus- ja kasvatusalalla, toimintakulttuurin muutokset ovat hitaita, mikä vaikuttaa ratkaisevasti toiminnan kehittämiseen (Fonsen & Vlasov, 2017, s. 259). Sekä Scheinin (2010) että Sengen (1994) teoriat auttavat ymmärtämään yhteisöjen toimintakulttuuria ja siinä vallitsevien voimien vaikutusta. Scheinin (2010, s. 3, 7) teorian mukaan organisaatiokulttuurin alin taso eli perusolettamukset ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa ja niiden muuttaminen on myös hidasta (Schein, 2010, s. 3,7). Sengen (1994) teorian mukaan yksi oppivan organisaation kulmakivistä on yksilöiden tiedostamattomat sisäiset ajatusmallit, jotka voivat estää uuden oppimisen. Parrilan ja Fonsenin (2016, s. 67) mukaan monet päiväkotien kehittämishankkeet epäonnistuvat törmätessään päiväkodin toimintakulttuuriin. Nk ”talon tavat” voivat olla niin vahvoja, että kehittäminen on kuin kaataisi vettä hanhen selkään. Hankkeen päätyttyä uudet toimintatavat unohtuvat ja talon toiminta jatkuu vanhojen, totuttujen rutiinien mukaan (Parrila & Fonsen, 2016, s. 67).

Mielestäni päiväkotihenkilöstön näkymättömät perusolettamukset ja ajatusmallit vaikuttavat kaikkiin esittelemiini toimintakulttuurin elementteihin eli pedagogiseen johtajuuteen, tiimitoimintaan, ammatilliseen keskusteluun sekä yhteisölliseen palautteeseen. Näkymättömät, osin tiedostamattomat perusolettamukset ja sisäiset ajatusmallit kertovat koko suomalaisen yhteiskunnan muutoksesta, päivähoitokulttuurin historiallisesta kerroksellisuudesta sekä tutkimustiedon lisääntymisestä ja vaikutuksesta. Varhaiskasvatuksen johtajuus on murroksessa ja uusia toimivia pedagogisen johtajuuden tapoja ja malleja kehitetään niin kansainvälisesti kuin Suomessakin (Fonsen & Parrila, 2016, s. 83). Tehokkaan, opettajajohtoisen tiimityön esteenä vaikuttaa edelleen pitkään päiväkodeissa vaikuttanut ajatusmalli ”kaikki tekevät kaikkea” (Parrila & Fonsen, 2016, s. 83). Lastentarhanopettajat eivät ole koulutuksessaan juuri saaneet valmiuksia toimia tiimin johtajina (Heikka ym, 2016). Myös Karilan (2013) mukaan päiväkodin työntekijöiden ammatillinen koulutus on hankittu eri vuosikymmenillä, mikä näkyy erilaisina painotuksina ja arvostuksina työssä. Kasvattajilla on taipumus katsoa työtään koulutuksessa saatujen oppien, ikään kuin ”linssien” läpi. (Karila, 2013). Fonsenin & Parrilan (2016, s. 36) mukaan käsityksemme hyvästä varhaiskasvatuksesta on muuttunut suuresti viimeisen 40 vuoden aikana. Kasvattaja ei toimi tietoisesti väärin vaan kulloinkin vallalla olevan tiedon varassa (Fonsen & Parrila, 2016, s. 36). Esimerkiksi tietämyksemme ja ymmärryksemme liittyen sekä lasten että aikuisten oppimiseen, vuorovaikutuksen ja tunnetaitojen merkitykseen,

osallisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen on kauttaaltaan muuttunut. Fonsenin ja Parrilan (2016, s. 36) mukaan aikuisen oppijan on myös usein vaikea kyseenalaistaa omia ajatus- ja toimintamallejaan, koska se voi aiheuttaa säröjä hänen turvallisuuden tunteeseen. Mitä uusi tieto merkitsee omaan käytännön työhöni? Onko aikaisempi toimintatapani ollut väärä (Fonsen & Parrila, 2016, s. 36)? Tynjälä (2006, s. 118-119) esittää OECD:n tutkimuksen, jossa tarkasteltiin tiedon tuottamista ja sen leviämistä lääketieteessä, tekniikan alalla ja kasvatuksessa. Tutkimustulosten mukaan uuden tiedon tuottamisen, välittämisen ja soveltamisen nopeus, laatu ja onnistuminen oli kasvatusta ja opetusalailla selkeästi heikointa. Teknisellä alalla ja lääketieteessä tiedon tuottamista ja välittämistä arvostetaan huomattavasti enemmän kuin opetus- ja kasvatusalalla, jossa uusi tutkimustieto leviää hitaasti käytännön töihin. Opettajat luottavat työssään enemmän omaan kokemukseen kuin tieteelliseen tietoon (Tynjälä, 2006, s. 118-119). Lisäksi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa työorientaatio on painottunut melko yksilöllisesti eli jokainen työntekijä on saanut tehdä työtään niin sanotusti omalla persoonallaan (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 145; Venninen, 2007, s. 2).

Nummenmaan & Karilan (2005) tutkimus ”Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina” paljastaa myös kiinnostavalla tavalla päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön perusolettamuksia ja sisäisiä ajatusmalleja. Metaforat heijastavat sen yhteisön kulttuuria, jossa ne tuotetaan. Metaforat auttavat yhteisön jäseniä ilmaisemaan ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan, jotka hän kokee vaikeana tai jopa mahdottomana ilmaista muulla tavalla. Työntekijät kuvaavat päiväkotia lapsen näkökulmasta kuin ”puutarhana, jossa kasvit saavat hyvää hoitoa” tai kuin ”toisena kotona” tai ”yhtenä suurena perheenä”. Omaa rooliaan päiväkodissa työntekijät kuvaavat kuin ”puutarhurina”, ”kapteenina” tai ”palapelin osana”. Tutkimustulokset kertovat, että fröbeliläinen lastentarhatraditio ja perushoitopainotteinen hoivakulttuuri ovat edelleen vahvasti läsnä päiväkotihenkilöstön perusolettamuksissa. Sen sijaan lapsen oppimiseen ja sen tukemiseen liittyvät käsitykset ja tulkinnat ovat hyvin vähäisiä (Nummenmaa & Karila, 2005).

Päiväkotiyhteisön toimintakulttuuriin sisältyvien perusolettamusten ja sisäisten ajatusmallien tiedostaminen ja ymmärtäminen ja sitä kautta toiminnan kehittäminen edellyttää jatkuvaa ammatillista keskustelua, rohkeutta antaa ja vastaanottaa palautetta sekä turvallista ilmapiiriä. Vahva pedagoginen johtajuus, jossa vastuuta jaetaan onnistuneesti tiimeihin, toimii kehittämistyön moottorina.

6 Tulokset ja pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia, miten päiväkotiyhteisön kehitystä oppivaksi yhteisöksi voidaan tukea toimintakulttuuria kehittämällä. Vasu (2018) määrittelee yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi päiväkotiyhteisön kehittymisen oppivaksi yhteisöksi, mutta tavoitteeseen johtavaa prosessia ei kerrota. Koin tutkimusongelmani erittäin ajankohtaisena, kiinnostavana ja omakohtaisena ja aloin integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla rakentaa kuvaa tutkimusilmiöstä. Perehdyin Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriaan, Scheinin (2010) organisaatiokulttuuria ja johtamista koskevaan teoriaan, Sengen (1994) oppivaa organisaatioita koskevaan teoriaan sekä varhaiskasvatuksen uusimpaan tutkimustietoon. Rakensin niiden sekä omien kokemusteni pohjalta oman käsitykseni siitä, kuinka päiväkotiyhteisön matka kohti oppivaa yhteisöä etenee.

Tutkimustulosteni mukaan päiväkotiyhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi voidaan tukea toimintakulttuuriin sisältyvien elementtien, pedagogisen johtajuuden, opettajajohtaisen tiimitoiminnan, ammatillisen keskustelun ja yhteisöllisen palautteen, avulla. Toimintakulttuurin kehittäminen perustuu vahvaan pedagogiseen johtajuuteen, jossa keskiössä on henkilöstön osaamisen johtaminen (Fonsen & Parrila, 2016; Heikka, 2016; Karila ym, 2017; Vasu, 2018). Päiväkodin kaltaisessa, heterogeenisessä, moniammatillisessa organisaatiossa laadukas pedagoginen johtajuus edellyttää jaettua johtajuutta (Heikka, 2016), jonka toteuttamisessa opettajajohtoinen tiimitoiminta on toimiva ja luonteva tapa (Heikka ym., 2016; Hognestad & Boe, 2014). Ammatillinen keskustelu ja yhteisöllinen palaute ovat välineitä, joiden avulla oppiva päiväkotiyhteisö johtajansa johdolla jatkuvasti kehittää omaa työtään vasun tavoitteiden mukaisesti (Kupila, 2011; Melasalmi, 2018; Venninen, 2007). Oman kokemukseni ja käsitykseni mukaan varhaiskasvatuksen kentällä pedagogisen johtajuuden merkitys ymmärretään hyvin, mutta sen toteuttamiseen tarvitaan lisää niin resursseja, tietämystä kuin koulutustakin. Jaettua johtajuutta sovelletaan jo vaihtelevasti opettajajohtaisen tiimityön kautta, mutta johtajuuden tietoisuuden jakamisen merkitystä ja hyötyä ei vielä täysin ymmärretä. Ammatillinen keskustelu varhaiskasvatuksessa on vilkasta, mutta keskustelun sisältöä ja tavoitteita olisi syytä kirkastaa. Yhteisöllinen palaute työn kehittämisen välineenä on toimintatapa, jonka toivoisin leviävän ja vakiintuvan tiimien ja kaikkien päiväkotiyhteisöjen toimintatavaksi.

Tutkimukseni mukaan toimintakulttuurin kehittämisen esteenä tai hidastavana tekijänä vaikuttavat vahvasti toimintakulttuurin sisältämät näkymättömät, osin tiedostamattomat perusolettamukset ja sisäiset ajatusmallit, jotka liittyvät suomalaiseen päiväkotihistoriaan ja sen historiallisiin kerrostumiin (Karila, 2013; Nummenmaa & Karila, 2005; Parrila & Fonsen, 2016; Venninen, 2007; Schein, 2010; Senge, 1994). Yhteenvetona voidaan todeta, että kasvattajan omien arvojen ja uskomusten tiedostaminen, ymmärtäminen ja arvioiminen on välttämätöntä, jotta hän voi perustella omaa pedagogiikkaansa, toimia osana kasvatusyhteisöä sekä kehittää omaa osaamistaan. Niin kutsutut metakognitiiviset taidot ovat osa asiantuntijuutta, jota voidaan työyhteisössä yhdessä harjoitella ja kehittää (Bereiter & Scardamalia, 1993; Tynjälä, 2006). Tutkimukseni mukaan oppiva yhteisö tarjoaa yhteisöllisen, varhaiskasvatuksen tarpeisiin ja erityispiirteisiin sopivan mallin, jonka avulla voimme vastata lisääntyneisiin varhaiskasvatuksen osaamishaasteisiin.

Oman tutkimukseni kautta omat käsitykseni ja tietoni päiväkotiyhteisössä tapahtuvasta oppimisesta laajenivat. Ymmärsin oppimisen sekä yksilöllisen että yhteisöllisen luonteen sekä niiden vahvan yhteyden päiväkotikontekstissa. Perehtyminen organisaatiokulttuurin rakenteeseen sekä päiväkotiyhteisön erityispiirteisiin lisäsi ymmärrystäni varhaiskasvatuksen kehittämistyöstä sekä siihen liittyvistä haasteista. Oppivan yhteisön periaatteiden soveltaminen varhaiskasvatuksen kehittämistyöhön tarjosi tutkimukseeni uuden ja kiinnostavan näkökulman. Oppiva yhteisö on terminä varhaiskasvatuksen alalla vielä uusi ja melko tuntematon niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Tutkimustietoa ilmiöstä on olemassa koulun kontekstissa, mutta varhaiskasvatuksen kontekstissa hyvin niukasti. Aihetta koskevat jatkotutkimukset olisivat tarpeellisia ja tukisivat varhaiskasvatuksen kehittämistä.

Lähteet

- Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago & La Salle: Open Court.
- Collin, P. (2006) Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Colmer, K. (2008). Leading a learning organisation: Australian early years centres as learning networks. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (1), 107-115.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014) Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23-43.
- Eteläpelto, A. (1992). Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Fonsen, E. (2016). Case Ylöjärvi – Esiopetuksen arviointi moninäkökulmaisesti. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsen, E. & Parrila, S. (2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsen, E. & Vlasov, J. (2017) Leading pedagogical quality in the context of Finnish child care. Teoksessa C. Ringsmose & G. Krghmuller (toim.) *Nordic social pedagogical approach to early years*. Cham: Springer.
- Haapamäki, J. (2000) Näkökulmia päivähoiton yhteisöllisyyteen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- kasvatusympäristönä*. Tampere: Tammi.

- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti*, 20, 84-98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti*, 23 (1).
- Happo, I. (2006). Varhaiskasvattajan asiantuntemus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitas Lapponiensis*, 98. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 289-309.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus – perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Hognestad, K. & Boe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practises. *Nordisk Barnehageforskning*, 8 (6), 1-14.
- Hord, S., M. & Hirsh, S., A. (2009) The principal's role in supporting learning communities. *Educational leadership*, 66 (5), 22-23.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000) *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY: Porvoo.
- Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa toim. K. Karila & Lipponen, L. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006) *Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus (KVTES) 2018-2019.
- Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus (KVTES) ohje 2018. Lastentarhanopettajan työaika koskevaan erityismääräykseen muutoksia 1.5.2018 alkaen. Haettu 21.4.2020

osoitteesta

<https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/kvtes/erityismaarays-lastentarhanopettajan-tyoaika>

- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?”. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302.
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manning, M., Wong, G., T., W., Fleming, C. M. & Garvis, S. (2019) Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89 (3), 370-415.
- Melasalmi, A. (2018). Early childhood educator’s professional learning through shared practises. *Turun yliopiston julkaisuja B*, 455.
- Nummenmaa, A. R. (2006) Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K. Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2005) Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus*, 5, 299-308.
- Otala, L. (1997) Elinikäisellä oppimisella muutosvoimaa työyhteisöön. Teollisuusyrityksen luotsaaminen ensi vuosituhannen haasteisiin jatkuvan oppimisen avulla. Teoksessa T. Alasoini & M. Kyllönen (toim.) *Aallon harjalla, Raportteja / Kansallinen työelämän kehittämisohjelma*. Työministeriö. Helsinki.
- Otala, L. (2002) *Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Parrila, S. (2011). Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa A. Vähärautio (toim.) *Lapsen hyvää arkea rakentamassa*. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) – hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009-2011. Oulu: Uniprint.
- Parrila, S. & Fonsen, J. (2016) Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa J. Fonsen & S. Parrila (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Read, M. & Rees, M. (2008). Working in teams in early years settings. Teoksessa C. Cable, L. Miller & G. Goodliff. (Toim.) *Working with children in the early years*. (43 – 53). Oxon: Routledge,

- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus. Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja 62,4.
- Sarala, U. & Sarala, A. (1996). Oppiva organisaatio – oppimisen laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. (1989). Organizational culture and leadership. A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). Organizational Culture And Leadership. San Fransisco: JosseyBass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practioner: How professionals think in Action. New York: Basic Books.
- Senge, P., M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. (1994). The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.). Opettajan työ ja oppiminen (99-122). Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus, 20 (4), 293-305.
- Vannebo, B. I. & Gotvassli, K-Å. (2014). Early childhood educational and care institutions as learnig organizations. Journal of Early Childhood Education Research, 3 (1), 27-50.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Haettu 21.4.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018. Opetushallitus: määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Venninen, T. (2007). ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen”- ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Tutkimuksia 282. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practise. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.