

Päivi Jormakka

SE ON YHTEISTÄ TYÖTÄ

Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn
muotoutuminen lähipäiväkodissa

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteen lisensiaatintyö
Kesä 2011

TIIVISTELMÄ

Jormakka, Päivi

SE ON YHTEISTÄ TYÖTÄ

Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2011, 168 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa alueellisen erityislastentarhanopettajan (alue-elto) työn muotoutumisesta tavallisen päivähoidon arkiympäristössä sekä päiväkotien kasvatushenkilöstön arvioista koskien alue-elton työtä ja yhteistyötä hänen kanssaan. Tutkimus on tehty toimintatutkimuksena.

Tutkimuksessa kuvataan alue-elton ajankäyttöä ja työtehtäviä sisällöllisesti. Tutkimuksen aineistona on alue-eltojen työajanseuranta runsaan vuoden ajalta. Työajanseurannassa alue-eltot kuvailivat työtehtäviään 15 minuutin tarkkuudella yhden viikon ajan kuukaudessa lokakuusta 2000 joulukuuhun 2001. Alue-eltot vastasivat kyselyyn kokemuksistaan vuosina 2001 ja 2006. Kyselyssä he myös arvioivat työajan käyttöönsä. Kyselyt ja alue-eltojen perjantaipalaverien keskustelupöytäkirjat täydentävät työajanseurannasta muodostunutta kuvaa alue-elton työstä.

Tulosten mukaan alue-eltot työskentelevät päiväkotien lapsiryhmissä samanlaisin toimintatavoin kuin muukin hoito- ja kasvatushenkilöstö, erityisesti lastentarhanopettajat. Samanaikaisohjaus yhdessä muun henkilöstön kanssa ohjatuissa tilanteissa, päivittäin toistuvissa tilanteissa ja lasten leikeissä ja muissa toiminnoissa muodosti suurimman osan alue-eltojen työstä päiväkodin lapsiryhmissä. Alue-eltot myös ohjasivat monen sisältöisiä pienryhmiä. Alue-eltojen ohjaamissa pienryhmissä korostuivat leikki ja liikunta. Keskusteluja päivähoidon henkilöstön kanssa alue-eltot kävivät erityisesti ryhmien tiimipalaverissa. Koko päiväkodin kehittämistilaisuuksissa alue-eltot olivat mukana harvemmin. Alue-eltot osallistuivat yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä moniammatillisiin keskusteluihin. Yksi alue-eltojen työmuodoista oli varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaamisen jakaminen, joka toteutui sekä yhteisessä työssä lapsiryhmissä ja keskusteluissa että tutkimusalueella kehitetyn osaamisverkoston kautta. Inklusiivisen opettajuuden mukaisesti alue-eltot työskentelivät kaikkien lasten kanssa, joten erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät leimaantuneet.

Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstön arvioita alue-elton työstä ja yhteistyöstä alue-elton kanssa on kerätty vuosittaisilla kyselyillä ajanjaksolla 1999 - 2005. Tulosten mukaan kasvattajat arvioivat alue-elton osallistumisen työskentelyyn lapsiryhmässä sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen että muun ryhmän toiminnan ja henkilöstön kannalta pääosin positiivisena. Alue-elton työskentelyn kautta lapsiryhmiin tuli varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulma, kun yhdessä keskustellen ja toteuttaen nivottiin erityistä tukea tarvitsevalle lapselle asetetut tavoitteet koko lapsiryhmän toimintaan. Alue-eltot olivat kasvatushenkilöstön arvion mukaan tärkeitä toimijoita keskusteluissa ja arkitaapamisissa erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja tukiverkoston

kanssa. Samoin tiimikeskustelut sekä arkiset keskustelut hoito- ja kasvatushenkilökunnan kanssa yhteisessä työssä arvioitiin tärkeiksi sekä erityisen tuen toteutumisen että varhaisen toiminnan muokkaamisen ja keskustelujen aloittamisen kannalta. Yhdessä työtä ja havaintoja tehden ja ajatuksia työn ääressä vaihtoen varhaisen ja erityisen tuen rajamaasto selkeytyi. Saattaa olla, että myös tästä johtuen erityisen tuen tarpeessa olevien lasten lukumäärä alueella lähes puolettui vuodesta 1998 vuoteen 2006. Kun lapsen kasvatukseen, käyttäytymiseen ja kehitykseen sekä ryhmän toimintatapoihin liittyvää pohdintaan oli mahdollisuus toisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen kanssa, niin ei jäädy odottelemaan, vaan ryhmän toimintaa mietittiin uudelleen ja keskusteluja vanhempien kanssa käytiin varhaisemmassa vaiheessa. Näin pienestä pulmasta ei kasvanut erityistä ongelmaa.

Tutkimuksen toteutin toimintatutkimuksena Helsingissä kahdella päivähoitoalueella, joissa oli tehty linjaukset pyrkimyksestä inklusiiviseen, lähipäiväkotiympäristössä toteutettavaan lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaamiseen. Inklusioon suhtauduttiin alueilla kahtalaisesti, joten keskustelu kaikille yhteisestä päivähoitosta ja sovituista linjauksista oli jatkuvasti läsnä oleva haaste tutkijalle. Varsinkin tutkimuksen alussa vastakkainasettelu inklusion puoltajiin ja vastustajiin oli olemassa, mutta keskustelujen ja kehittämistyön myötä se on muuttunut keskusteluksi erityisen tuen toteuttamisesta ja toimintamuodoista siellä missä lapsi on päivähoitossa. Oman haasteensa kehittämistyöhön ovat tuoneet sosiaaliviraston organisaatiomuutokset ja niiden myötä se, että lähipäiväkotiajatteluun perustuva tutkimus- ja kehittämistyö on toteutunut ainoastaan tutkimusalueilla. Samanaikaisesti tämän tutkimuksen kanssa Helsingin sosiaalivirastossa alkoi varhaisen puuttumisen ja myöhemmin varhaisen tuen työmuotojen kehittäminen myös päivähoitossa ja siksi varhaisen puuttumisen ja tuen käsitteet ovat olleet läsnä alue-elton työn muotoutumisessa.

Toimintatutkijan ja kehittäjän roolit vaihtelivat tutkimuksen aikana. Tutkimuksen alussa korostui tutkijan rooli ekokulttuurisen lähestymistavan, inklusiivisen lähipäiväkotiajattelun sekä toimintaperustaiseen ohjaukseen liittyvän tutkimustiedon tuojana sekä keskustelun ja koulutusmahdollisuuksien järjestäjänä. Vähitellen toimintatapojen vakiintuessa osaksi päiväkotien toimintaa toimintatutkijan rooli on vähentynyt. Omaan ammattirooliini kiertävänä erityislastentarhanopettajana kuuluu edelleen osaamisverkostotyöskentelyn suunnittelu ja koulutuksellisen keskustelun organisointi ja monen tasoinen ylläpitäminen. Näin lähipäiväkotiajatteluun sisältyvä koko henkilöstön sitoutuminen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen osaaminen pysyy yllä ja kehittyy. Eri-tyinen sisältyy tavalliseen eikä lapselle tarvitse luoda sivupolkuja päivähoitossa.

Keskeiset käsitteet: Alueellinen erityislastentarhanopettaja, inklusio, inklusiivinen opettajuus, varhainen ja erityinen tuki, toimintatutkimus

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen tekeminen, varsinkin sen valmiiksi kirjoittaminen, on ollut monivaiheinen prosessi. Palasin vuonna 1993 takaisin Helsinkiin ja päiväkotityöhön oltuani kaksitoista vuotta perhepäivähoidon ohjaajana Jyväskylässä ja kiertävänä erityislastentarhanopettajana Imatralla. Päiväkotityön muuttumattomuus ja erillisen erityispäivähoidon erityisyyden ja ammattinimikkeiden mukaisen pätevyyden korostuminen yllätti ja sai ajattelemaan varhaisvuosien erityiskasvatusta laajemmin osana varhaiskasvatusta ja lapsen arkea.

Kansainvälisessä keskustelussa alkoivat 1980 - 1990 -lukujen taitteessa puhaltaa ensimmäiset inklusion tuulet, joita sain lukea ja pohtia vuorottelupaalla. Vuorotteluvapaan jälkeen oli vaikeaa vain palata takaisin työhön integroituun erityisryhmään erityislastentarhanopettajaksi. Sinänsä hyvä, pieni toimiva lapsiryhmä ja pätevät työntekijät alkoivat tuntua kahleelta lapsen näkökulmasta kuntoutuspainotteisuuden ja siirtoprosessiin liittyvän erityisyyden korostumisen vuoksi. Ryhdyin etsimään mahdollisuutta kehittämistyöhön, jossa erityinen osaaminen tulisi osaksi tavallista ja samalla lapset voisivat jatkaa päivähoitossa oman lähipäiväkotinsa lapsiryhmässä. Ensimmäisenä tutkimusaloitteena oli ryhmien uudelleen muodostaminen päiväkodissa, jossa työskentelin. Esitin erityislastentarhanopettajan siirtymistä esiopetusikäisten tukea tarvitsevien lasten kanssa päiväkotimme esiopetusikäisten lasten ryhmään. Näin myös integroituun erityisryhmään tulisi pienempiä lapsia ja "tavallisuus" lisääntyisi molempien ikäryhmien kohdalla. Asiasta keskusteltiin vuorotteluvapaani aikana, mutta emme päässeet yhteiseen ymmärrykseen kehittämistavasta.

Jäin siis etsimään mahdollisuuksia kehittää omassa työssä lähipäiväkotiajattelua. Oman lapseni päiväkodin naulakkopenkille unohtuneesta paperinipusta alkoi keväällä 1998 prosessi, jonka tulos on tämä kasvatustieteen lisensiaatin työ sekä yli 12 vuoden kehittämistyö Helsingin Keskisillä päivähoitoalueilla. Nippu oli esitys erityispäivähoidon uudelleen järjestämisestä Keski-sen sosiaalikeskuksen päivähoitossa. Jo toukokuussa olin mukana päivähoitoryhmän palautekeskustelussa ja 10.8.1998 alkaen alueellisen erityislastentarhanopettajan työssä tutkimusalueella. Alueen päivähoitossa käyty keskustelu vastasi omia näkemyksiäni kaikille yhteisestä päivähoitosta, joten tulin työhön hyvin sitoutuneena ja innokkaana kehittämään toimintatapoja niin, että varhaisvuosien erityiskasvatus ei olisi paikka vaan menetelmäkokonaisuus, jonka käyttöön valtautetaan kaikki päivähoiton kasvattajat ja joka voi toteutua siellä missä lapsi elää ja toimii vertaisryhmässään.

Tutustuminen ekokulttuuriseen ajatteluun Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARHE tutkimusryhmän julkaisuista ja opinnäytetöissä sekä vähitellen keskusteluissa jatko-opintojen tutkijaseminaareissa vahvisti edelleen näkökulmaani vanhempien ja päivähoiton kasvattajien merkityksestä. Jo ennen jatko-opintoja työkalenterissani oli muutamien vuosien ajan ollut Cochranin (1989) määritelmä vuorovaikutuksen vahvistamisprosessista:

"Vuorovaikutuksen vahvistamisprosessi (empowerment process) voidaan tutkimuksen perusteella määritellä prosessiksi, joka edellyttää molemminpuolista

kunnioitusta ja kriittistä ajattelua. Näiden avulla sekä yksilöt että kontrolloivat yhteiskuntalaitokset muuttuvat siten, että ihmisillä on enemmän valtaa vaikuttaa niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat heidän yrityksiinsä saavuttaa tai ylläpitää asemaansa yhteiskunnassa. Prosessin tärkein asia on itsetunnon vahvistaminen. Vanhempien lisäksi päivähoidon henkilökunta kärsii alemmuudentunteesta. Myös heidän on herättävä huomaamaan oma arvonsa ja henkinen pääomansa. Päivähoidon hallinnon on muututtava siten, että se ei kahlehti vuorovaikutuksen syntymistä vaan edistää sitä." Ajatus vanhempien ja päivähoidon henkilöstön valtauttamisesta myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvattajina on ollut ja on oma arvolähtökohtani sekä tutkijana että kasvattajana.(ks. Jormakka 1998.)

Toimintatutkijana päivähoitoalueella kartoitin alueellisen erityislastentarhanopettajan työn sisältöjä ja ajankäyttöä sekä henkilöstön arviointeja yhteistyöstä ja sen muuttumisesta yhteiseksi työksi. Molemmat ovat kehittyneet keskustelun ja kehittämistyön ympäristössä, jossa keskiössä on ollut lähipäiväkotiajattelu, johon lapsiläheisyyden* lisäksi sisältyy vanhempien merkityksen ja kasvatusyhteistyön korostaminen sekä yhteisöllisyys. Alueella toimiva osaamisverkosto on ollut erittäin merkityksellinen lähipäiväkotiajattelun ja yhteisten linjausten juurtumisessa päiväkotien toiminnalliseen arkeen. Osaamisverkoston toiminnan kehittäminen ja muotoutumisen kuvailu arkiseen osaamisen jakamisen suuntaan on tulevien aikojen haaste.

Matka tähän on ollut pitkä, välillä raskas, mutta aina mielenkiintoinen ja opettavainen. Suuret kiitokset ohjaajilleni KT Päivi Kovalle ja professori (emerita) Paula Määtälle ohjauksesta, keskusteluista ja siitä, että olette kuunnelleet ja välillä patistaneet ja välillä olleet patistelematta! Haluan myös kiittää Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitosta sekä Helsingin kaupunkia saamistani apurahoista. Niiden avulla matkat ja opiskelu Jyväskylässä mahdollistuivat. Samalla junasta on tullut minulle paikka, jossa pystyn keskittymään lukemiseen ja kirjoittamiseen täydellisesti ainakin Pasilasta Jämsään. Kiitokset mahdollisuudesta toteuttaa tämä tutkimus toimintatutkimuksena kuuluvat sekä esimiehilleni Sole Askola-Vehviläiselle, Seppo Sarrakselle ja Sirpa Juurelle että tutkimusalueen alue-eltoille, päiväkotien esimiehille ja hoito- ja kasvatushenkilöstölle.

*lapsiläheisyys on Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma koulutuksissa kehittämiskonsultti Seppo Sarraksen käyttämä sana, jota voi käyttää lapsilähtöisyys sanan sijasta. Sana on käytössä Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2011, 12).

Helsingissä 15.2.2011

Päivi Jormakka

KUVIOT

KUVIO 1	Varhaiskasvatuksen kontekstit ekokulttuurisessa kehyksessä	43
KUVIO 2	Tutkimuksen kulku: Interventiot ja aineiston hankinta	59
KUVIO 3	Työajan seurannan kulku	64
KUVIO 4	Lapsiryhmätyöskentelyn analyysi	66
KUVIO 5	Henkilöstön arvioiden analyysiprosessi	67
KUVIO 6	Alue-elton viikottaisen työajan keskimääräinen jakautuminen	70
KUVIO 7	Samanaikaisohjauksen sisällöt ja osuus samanaikaisohjausajasta	71
KUVIO 8	Pienryhmäohjauksen sisällöt ja osuus pienryhmäohjausajasta	75
KUVIO 9	Yksilöohjauksen sisällöt ja osuus yksilöohjausajasta	79
KUVIO 10	Valmistelutyön sisällöt ja osuus valmistelutyöajasta	80
KUVIO 11	Henkilöstön kanssa käytyjen keskustelujen sisällöt ja osuus keskusteluajasta	81
KUVIO 12	Lapseen liittyvien keskustelujen sisällöt ja osuus keskusteluajasta	84
KUVIO 13	Vanhempien mukanaolo keskusteluissa	84
KUVIO 14	Osaamisressurssina toimimisen sisällöt ja osuus toiminta-ajasta	89
KUVIO 15	Alue-eltojen työajan jakautuminen	90
KUVIO 16	Pienryhmäohjauksen sisällöt henkilöittäin ja keskimäärin viikkotyöajasta	91
KUVIO 17	Keskustelut vanhempien kanssa henkilöittäin	92
KUVIO 18	Yhteisen työn ulottuvuudet henkilöstön arvioimana	98
KUVIO 19	Yhteinen työ alue-elton kanssa henkilöstön arvioimana	113
Taulukot		
TAULUKKO 1	Tutkimuksen aineistot	61
TAULUKKO 2	Toimintamuodot alueellisen erityislastentarhanopettajan työssä	69
TAULUKKO 3	Yhteistyökumppanit keskusteluissa	87
TAULUKKO 4	Viikoittaisen työajan jakautuminen vuosina 2006 ja 2000 – 2001	97

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Varhaisvuosien erityiskasvatus päivähoitossa	11
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	14
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIEN KUVAILUA	18
2.1	Inklusio, haaste koko kasvatusjärjestelmän kehittämiseen.....	19
2.2	Inklusiivisen ympäristön haasteet kasvattajan työlle.....	24
2.2.1	Erityislastentarhanopettajat suomalaisessa päivähoitossa	25
2.2.2	Inklusiivinen kasvattajuus	27
2.3	Varhaista tai erityistä tukea – vai laadukasta toimintaa varhaiskasvatuksen sisällä?.....	31
2.3.1	Monimutkainen palvelujärjestelmä.....	31
2.3.2	Varhaisvuosien erityiskasvatus sekä varhainen puuttuminen, vaikuttaminen ja tuki.....	34
2.3.3	Tuki laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sisältyen.....	38
2.3.4	Ekokulttuurinen näkemys – toiminnallinen silta kasvatusyhteistyöhön ja perhekeskeisyyteen varhaiskasvatuksessa.....	41
3	PÄIVÄHOIDON KEHITTÄMISTYÖ TUTKIMUSYMPÄRISTÖNÄ.....	45
3.1	Päivähoidon henkilöstön asenteiden kartoitus ja kysely toimintatavoista	48
3.2	Vanhempien näkemykset muutoksesta	50
3.3	Osaamiskeskus verkostoksi ja henkilöstön käyttöön.....	50
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	52
4.1	Toimintatutkimus tutkimusotteena	52
4.1.1	Toimintatutkimuksen määrittelyä	52
4.1.2	Toimintatutkijan rooli.....	55
4.2	Tutkimuksen suorittaminen toimintatutkimuksena päivähoitoalueilla	56
4.3	Tutkimukseen osallistumisen muodot ja aineistot	60
4.3.1	Tutkimuksen osallistujat	60
4.3.2	Työajanseuranta-, kysely- ja haastatteluaineistot.....	60
4.4	Aineiston analyysi	62
4.4.1	Työajanseurannan analyysi	63

4.4.2	Kysely- ja haastatteluaineiston analyysi	66
5	TULOKSET	68
5.1	Alueellisten erityislastentarhanopettajien työn sisällöllinen ja määrällinen muotoutuminen lähipäiväkodissa	68
5.1.1	Työtavat sisällöllisesti ja määrällisesti alue-elton työssä.....	71
5.1.3	Erilaiset alue-eltot - viisi kuvausta	90
5.1.4	Alue-eltojen omat arviot työstä.....	94
5.2	Henkilöstön arviot alue-elton työstä ja yhteistyöstä	98
5.2.1	Yhteinen työ lapsiryhmässä	98
5.2.2	Alue-elto kasvatusyhteistyössä ja verkostoja luomassa	104
5.2.3	Alue-elto osaamisresurssina	107
6	TULOSTEN TARKASTELUA	110
6.1	Alue-elton työ muovautuu päiväkotien varhaiskasvatuksen arjessa yhteisenä työnä	110
6.2	Toimintatutkijana omassa työssä ja muuta tutkimuksen luotettavuudesta	114
7	POHDINTA	120
	YHTEENVETO.....	133
	LÄHTEET	137
	LIITTEET	148

1 JOHDANTO

Varhaisvuosien erityiskasvatus on Suomessa linjattu muun kasvatuksen yhteyteen. Lapsi on päivähoitossa ikätoveriensa joukossa ja tuki tuodaan lapselle. Käytännössä asia ei ole ollut kuitenkaan näin yksinkertainen ja linjauksetkin ovat jättäneet tulkinnan varaa. Päivähoitolaissa (1973/36) oleva muotoilu päiväkodin tai sen osan järjestämisestä erityispäiväkodiksi on antanut mahdollisuuden kehittää ryhmämuotoista erityispäivähoitoa, joka sitoo erityiseen tukeen tarkoitettuja resursseja sekä edellyttää monimutkaista lapsen määrittelyä sekä sijoittelua ja näin suuntaa erityislastentarhanopettajien ja päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstön työtä määrittelyprosessiin. Lapsen erityisen tuen määrittely perustuu usein lääketieteelliseen arviointiin, jossa kuntoutus on varhaiskasvatuksen sijaan pääosassa. Päivähoitossa edellytetään ulkopuolisen asiantuntijan lausunto erityisen tuen tarvetta arvioitaessa. Se miten lääketieteellisiä tai psykologisia suosituksia toteutetaan lapsen tukea varhaiskasvatuksessa suunniteltaessa ja resursoitaessa päätetään päivähoiton hallinnossa. (Ks. Heinämäki 2004; Vehkakoski 2006, 62; Viittala 2002.)

Kysymys erityistä tukea tarvitsevan lapsen paikasta on saattanut muuttua tärkeämmäksi kuin varhaiskasvatuksen sisältö. Tässä tutkimuksessa ja kehittämistyössä lähdettiin alueen päivähoiton linjausten mukaisesti siitä, että erityiskasvatus ei ole paikka, vaan menetelmäkokonaisuus, joka tuodaan lähipäiväkotiin yhteisenä työnä. (Helsingin kaupunki, Keskinen sosiaalikeskus 1998; Helsingin kaupunki, Sosiaalilautakunta 2000.)

1.1 Varhaisvuosien erityiskasvatus päivähoitossa

Suomalaisessa päivähoitossa päälinjauksena on ollut kaikkien lasten yhteiselo päiväkodeissa ja perhepäivähoitossa. Edelleen voimassa olevassa päivähoitolaissa (1973/36) on määritelty mahdollisuus päiväkodin tai sen osan muodostamisesta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten tarpeisiin, mutta varsinaisesti käsitettä erityispäivähoito ei laissa tai asetuksessa ole ollut, vaikka sitä

vielä käytetäänkin. (ks. Heinämäki 2004a.) Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa on valtakunnallisesti linjattu Erityispäivähoidon työryhmän muistiossa (1978) ja Kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980). Molemmat työryhmät lähtivät linjauksissaan siitä, että jokaisen lapsen tulee saada olla päivähoidossa ensisijaisesti lähipäiväkodissaan. Määtän ja Lummelahden mielestä Erityispäivähoidon työryhmän määrittelemiä erityispäivähoidon periaatteita voidaan pitää lähtökohtana pienen lapsen kehityksen ja oppimisen tukea järjestettäessä. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitopalveluja on oltava tarjolla lapselle riittävän varhaisessa vaiheessa ja ensisijaisesti yhdessä muiden lasten kanssa, mutta samalla pitää huolehtia heidän tarvitsemasta erityistuesta. (Määttä & Lummelahti 1996.)

Varhaiskasvatustyöryhmän (1999) muistiossa ehdotetaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksesta termiä ”kuntouttava varhaiskasvatus, joka työryhmän mielestä on vähemmän leimaava ja korostaa varhaiskasvatuksen mahdollisuutta edistää lapsen myönteistä kehitystä. Varhaiskasvatustyöryhmän mielestä päivähoito on yleensä tarkoituksenmukaisinta järjestää riittävän varhaisessa vaiheessa ja yhdessä muiden lasten kanssa huolehtien siitä, että lapsi saa tarvitsemansa erityispalvelut ja että henkilökunnalla on riittävä koulutus ja mahdollisuus saada täydennyskoulutusta, työnohjausta ja tukea erityislastentarhanopettajilta, kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta ja erityispäivähoidon työryhmiltä. Tarvittava hoito, kasvatus ja opetus tulisi järjestää hoitopäivän kuluessa kiinteänä osana päivähoidon tavanomaista varhaiskasvatusta. (Varhaiskasvatustyöryhmä 1999, 45 – 46, 80.) Varhaiskasvatustyöryhmän jäsenet olivat erimielisiä kuntouttava varhaiskasvatus -termistä. Termiä ovat kritisoineet myös Kovanen ja Tauriainen. Kuntoutus sanan käyttö sisältää ajatuksen jonkin tilan korjaamisesta tai palauttamisesta ja voi syrjäyttää ajatuksen lapsesta aktiivisena uuden oppijana ja toimijana. (Kovanen 2004, 19; Tauriainen 2000, 70.)

Päivähoidossa toteutettavan varhaisvuosien erityiskasvatuksen tilannetta on Suomessa kartoitettu ja sisältöä kehitetty erillisissä hankkeissa. Erityiskasvatuksen kehittäminen päivähoidossa (Erika) -hankkeessa arvioitiin vuosituhannen vaihteen päivähoidon tilannetta vastata erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeisiin määrällisesti ja sisällöllisesti. (Pihlaja & Kontu 2001; Sosiaali- ja terveysministeriö 2003.) Hanke perustui erityispäivähoidosta vuonna 1997 tehtyyn määrälliseen kartoitukseen (Pihlaja 1998). Hankkeen loppuraportissa todetaan, että sen aikainen päivähoidon valtakunnallinen säätely ei ollut turvannut erityistä tukea tarvitsevien lasten palveluja ja esitetään muutoksia päivähoitolaikiin, jotta päivähoidossa kyettäisiin tukemaan jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua. Tämä tukeminen edellyttää lapsen erityisen tuen tarpeiden tunnistamista, jonka jälkeen lapselle tulisi järjestää tarvittavat tukitoimet ja hänen kasvuaan edistävä ympäristö. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi käsitteen sijaan loppuraportissa esitetään otettavaksi käyttöön erityistä tukea tarvitseva lapsi käsite. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 20 – 21.)

Vuosina 2002 – 2003 toteutetun EriNet -hankkeen tehtävänä oli ohjausmateriaalin tuottaminen kunnille erityispäivähoidon kehittämiseksi sekä alueelli-

sen yhteistyön tukeminen. Hankkeen tuottama ”Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa” -opas jaettiin jokaiseen kuntaan. Hankkeen kehittämisesityksiä olivat erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoidon suunnittelun kehittäminen sekä erityispäivähoidon määrittelyn selkeyttäminen, alueellisen ja ylisektorisen yhteistyön toteuttaminen sekä erityisen tuen tarpeen arvioinnin ja tuen järjestämisen selkeyttäminen. (Heinämäki 2004b, 26 - 27.)

Valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) vahvistetaan erityiskasvatuksen toteuttaminen mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 34) sama linjaus toistuu. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen tukeminen on osa varhaiskasvatuksen perustehtävää. Kaikki lapset tarvitsevat tukea jossain elämänsä ja kehityksensä vaiheessa. Suurin osa lasten tukemisesta toteutuu varhaiskasvatuksen perustoiminnan yhteydessä. (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007,17.) Keskustelua on viime vuosina käyty erityisestä tuesta osana varhaiskasvatusta ja siitä, miten tuki voidaan tuoda (lähi)päiväkotiin lapselle. (Heinämäki 2006.)

Erityisen tuen määrittely on tällä hetkellä esillä päivähoitolain uudistamisessa varhaiskasvatuslaiksi. Varhaiskasvatuslainsäädännön uudistamista pohdittaneen varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaoksen mukaan lasten tuen tarpeet ovat moninaistuneet ja raja normaalin ja erityisen välillä on muodostunut häilyvämmäksi. Erityisen tuen ohella tarvitaan koko henkilöstön valmiuksia varhaiseen tukeen, jolla tarkoitetaan sekä lapsen varhaisvuosina tapahtuvaa tukemista että mahdollisimman varhain käynnistyviä tukitoimia. Jaos esittää uuteen varhaiskasvatuslakiin käsitettävä erityistä tukea tarvitseva lapsi ja palvelujärjestelmän tuen rakentamisen lähtökohdaksi sitä, että lasten tarvitsema erityinen tuki järjestetään inklusio periaatteen mukaan mahdollisimman pitkälle yleisten päivähoitopalvelujen yhteydessä. He esittävät myös lakiin säännöstä jokaiselle päivähoitoon tulevalle tai siellä olevalle lapselle yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa laadittavasta henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tehtävä on lapsen kaikinpuolisen kasvun, kehityksen ja oppimisen seuraaminen ja arviointi sekä myös yhdessä vanhempien kanssa sopia mahdollisesta tuen tarpeesta ja tarvittavista toimenpiteistä. (Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia 2009, 32 - 35.)

Jokaiselle lapselle päivähoidossa laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma toteutuu jo tällä hetkellä Helsingissä ja tähän lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy erityisen tuen osuus. Myös Kovanen (2004) korostaa, että lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtevä palvelun määrittäminen tarkoittaa myös lapsia, joilla on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asiakirja tarkentaa yksilöllisten tarpeiden huomioimista edellyttämällä yksilöllisen ohjauksen ja varhaiskasvatuksen yhteensovittamista sekä kasvatustoiminnan että -ympäristön näkökulmasta. Kuntoutus on osa varhaiskasvatusta, oppimiseen ja ohjaamiseen sisältyy myös kuntoutus, eikä rajaa kuntoutuksen ja oppimisen välillä korosteta. (Kovanen 2004, 18.) Koivikon ja Siparin (2006) näkemyksen mukaan päivähoidon tai koulun

henkilökohtaiseen suunnitelmaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimista voidaan sisällyttää myös lapsen kuntoutus, joka toteutuu esimerkiksi terapeuttien työnä joko yksin tai yhdessä päivähoitoryhmässä. (Koivikko & Sipari 2006, 8, 59, 142 - 145, 160 - 161.) Keskustelua käydäänkin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmista ja yksilöllisten suunnitelmien vaikutuksista lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun sekä siitä muuttuuko käytännön varhaiskasvatuksessa ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksissa oikeastaan mikään muu kuin suunnitelman nimi. Alasuutarin tutkimuksen mukaan yksilöllistä suunnittelua tapahtuu, kun lapsen kehityksessä tai käyttäytymisessä todetaan ongelmia, mutta hän kysyy osataanko suunnitelmaa käyttää kaikkien lasten kohdalla toiminnallisten tavoitteiden asettamiseen vai jääkö suunnitelma lapsen kuvailun ja perheen haastattelun tasolle. (Alasuutari 2010, 186 - 188; ks. myös Alasuutari & Karila 2009.)

Varhaiskasvatus ja sen sisällä varhaisvuosien erityiskasvatus tulisi nähdä lasten palveluissa pää-asiallisena kehitysyhteisönä, jonka tukena tarpeen mukaan toimivat muut palvelut, kuten lastensuojelu ja terveydenhuolto ja siten muodostuva moniammatillinen yhteistyö. Palvelujen ja resursoinnin tulisi tukea lapsen kehitysyhteisöä, jotta häiriöpalvelujen kysyntä vähentyisi. (ks. Rimpelä 2006; Sipari 2008; Sipari & Koivikko 2006; Neitola 2009.)

Valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen raporteissa lapsen tarvitsemaa erityistä tukea käsitellään laadukkaana varhaiskasvatuksen sisällä olevana. Laadukkaat puitteet eivät yksistään takaa kasvatustilanteen laatua, vaan henkilöstön koulutustaso on tärkeä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Henkilöstön lisääminen ei automaattisesti paranna päivähoitoa, vaan edellytyksenä on henkilökunnan yksimielisyys työnsä tavoitteista ja menetelmistä. (Palmerus & Häglund 1987; Puroila 2002; Kalliala 2008a; Suhonen, 2009.)

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Suomessa tuotetaan virkamiestyönä selvityksiä tai nykytilan kuvauksia lainsäädännön toteutumisesta ja vaikutuksista. Päivähoidon osalta on tehty ennen muuta tilastollisia selvityksiä, mutta erillinen kokonais selvitys varhaiskasvatuksesta puuttuu. Poliittisia ratkaisuja tukevaa tutkimusta tehdään vähän. Tutkimustoiminnan kehittämisen tarpeet on määritelty usein ongelmalähtöisesti kehityksen riskitekijöiden, oppimisvaikeuksien ja erityisryhmien ongelmien tutkimisen kautta. Näin huoli lasten kehityksen ongelmista ja ajoissa tapahtuvasta auttamisesta on siirtänyt huomion varhaiskasvatuksen perustyön ja menetelmien kehittämisestä diagnostiikkaan ja erityispedagogiikkaan. (Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne 2007, 20 - 26; Hakkarainen 2002.) Myös erityisen tuen osalta tutkimukset ovat olleet lähinnä selvityksiä nykytilasta tai kunnallisten päättäjien ja päivähoitoa henkilöstön kokemusten kartoituksia. (Pihlaja 1998; Pihlaja & Kontu 2001; Sosiaali- ja terveysministeriö 2003; Viitala 1998; Heinämäki 2004a.) EriNet hankkeessa aloitettiin nykytilan kuvauksen

lisäksi myös keskustelu erityisen tuen sisällöstä ja toimintamuodoista (Heinämäki 2004b).

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARHE tutkimusryhmä on tuottanut ekokulttuuriseen lähestymistapaan nojautuen useita väitöstutkimuksia, jossa päivähoitoa ja erityistä tukea tarkastellaan arkiseen varhaiskasvatustoimintaan sisältyvänä. Lähtökohtana on, että erityinen ei ole irrallista tavanomaisesta. Päivähoidon varhaiskasvatustoimintaa pitää kuitenkin pohtia, jotta erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat tarvitsemansa tuen myös käytännössä ja osaamisen jakaminen koko kasvatushenkilöstöä valtauttamalla johtaa jaettuun asiantuntijuuteen sekä laadukkaampaan varhaiskasvatukseen kaikille lapsille että perheiden osallisuuteen. (Tauriainen 2000; Kovanen 2004; Heinämäki 2004b; Korkalainen 2009.) Tämä tutkimus jatkaa VARHE - työryhmässä omaksuttua ekokulttuurista lähestymistapaa. Erityisen tuen osaamisen jakaminen ja koko kasvatushenkilöstön osaamisen löytäminen ja kehittäminen sekä perheen ja vanhempien merkityksen korostaminen ovat lähtökohtia, kun erityistä tukea toteutetaan lähipäiväkodissa.

Helsingin keskisen sosiaalikeskuksen päivähoidossa aloitettiin vuonna 1998 kehittämistyö, jonka tavoitteena oli tutkia, kehittää ja seurata integroiduista erityisryhmistä ja erityisryhmistä tavallisiin päiväkotiryhmiin siirtyvän erityislastentarhanopettajan työtä. Tällaisen erityislastentarhanopettajan nimikkeeksi tuli alueellinen erityislastentarhanopettaja (alue-elto). Alueellisuus merkitsi sitä, että alue-elto työskenteli muutamassa (1-3) päiväkodissa ja työskentelyalue määriteltiin vuosittain eri päiväkodeissa olevien lasten erityisen tuen tarpeiden mukaan. Kysymyksessä oli siis lapsiryhmässä työskentelevän erityislastentarhanopettajan työn muovaaminen alueelliseksi ja tavallisen päivähoidon ryhmässä tapahtuvaksi. Keskisillä päivähoitoalueilla, joka tämä toimintatutkimus toteutettiin, oli tuolloin noin 1800 lasta päivähoidossa 34:ssä päiväkodissa.

Alue-elton työssä tavoiteltiin työotetta, jossa työ tehdään mahdollisimman lähellä lasta, perhettä ja päiväkotiryhmien henkilökuntaa. Työskentely olisi arkista työskentelyä päiväkotiryhmissä, joissa on myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen näkökulma olisi näin läsnä varhaiskasvatuksessa, päiväkotiryhmien arjessa. Alue-elton, yhtenä päiväkotiryhmän työntekijänä, olisi mahdollista työskennellä sekä lapsiryhmässä että antaa varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen osaamisensa lapsen, lapsiryhmän ja henkilöstön käyttöön. Samanaikaisesti alueella aloitettiin varhaiskasvatuksellisen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisen jakaminen ns. osaamisverkoston kautta. Osaamisverkostoon keräsin tiedot alueen päivähoidossa työskentelevistä osaajista, resurssihenkilöistä, jotka oman työnsä ohessa jakoivat iltapäiväkouluksissa tai päiväkotien kehittämispäivissä varhaiskasvatusosaamistaan muille. Alue-eltojen työaikaan sisällytettiin viikoittainen aika resurssihenkilönä toimimiseen. Tavoitteena oli päivähoiton henkilöstön osaamisen lisääminen heidän toimiessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Näin pyrittiin erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoiton sulautumiseen eli

sisällymiseen muuhun päivähoitoon. (Helsingin kaupunki 1998, 2000; ks. liite Heinämäki 2005).

Myös Helsingin kaupungin sosiaalilautakunta linjasi uudelleen erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitoa. Linjauksessa hyväksyttiin lähipäiväkoti-periaate, jonka mukaan lapsi, jolla on erityisen tuen tarpeita, on ensisijaisesti päivähoitossa lähipäiväkodissa eli siellä, missä hän olisi ilman erityisen tuen tarvettaan. Erityispäivähoidon uudelleen järjestämistä pohtinut työryhmä esitti raportissaan kehitettäväksi lapsen yksilöllisen hoidon tarpeen arviointia ja henkilöstöresurssien joustavampaa käyttöä. Työryhmä korosti lapsi- ja perhelähtöisyyttä. Lähipäiväkodissa järjestettyjen erityispäivähoitopalvelujen tavoite oli edistää lasten fyysistä, toiminnallista ja sosiaalista integroitumista lähiyhteisöön. Työryhmä katsoi, että koska erityispäivähoidon laatu on yhteydessä päivähoiton laatuun, niin kehittämällä yleistä päivähoitoa kehitetään myös erityispäivähoitoa. Työryhmä esitti lapsikohtaisen yhteistyövelvoitteen käyttöönottoa ja korosti perheen merkitystä ja asemaa sekä kumppanuutta ja yhteistyötä eri tahojen kanssa lasten hoidon, kasvatuksen, opetuksen ja kuntoutuksen kokonaisuudessa. (Helsingin kaupunki 2000, 20, 37.)

Samaan aikaan Helsingin sosiaalivirastossa käynnistyi varhaisen puuttumisen (Varpu) hanke ja muut positiivisen diskriminaation hankkeet (Tapola 2003; Tapola-Tuohikumpu 2005), joissa kehitetyt ensin varhaisen puuttumisen ja myöhemmin varhaisen tuen toimintakäytännöt vaikuttivat myös päivähoitossa. Keskisillä päivähoitoalueilla otettiin esimerkiksi käyttöön Huolen vyöhykkeet -arviointi, jolla arvioitiin työntekijöiden subjektiivista huolta työtilanteissa. (Arnkil, Eriksson & Saikku 1998; Eriksson & Arnkil 2005.)

Lähipäiväkotiajattelun myötä on syntynyt tarve kehittää sellaisia erityislastentarhanopettajan ammatillisia työskentelytapoja, jotka toteutuvat varhaiskasvatukseen sisältyen. Päivähoidon linjauksissa lähdetään kaikkien lasten oikeudesta olla ensisijaisesti päivähoitossa lähellä kotiaan, muiden lasten kanssa. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen toteutumista ja sisältöjä päivähoiton varhaiskasvatuksessa on Suomessa määritelty lähinnä erityislastentarhanopettajien työn kautta. Kuitenkin lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat toteuttavat lähipäiväkotien lapsiryhmissä käytännön varhaiskasvatuksen ja vastaavat kaikista lapsista. Yhteistä työtä ja varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisen jakamista ja yhteiskehittelyä on tutkittu vähän. (ks. Takala & Keso 1997 ja 1999, Takala 2006, Takala & Aunio 2001 ja 2005.) Korkalaisen tutkimus päivähoitohenkilöstön erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen vahvistamisesta ja riittämättömyyden tunteen vähentämisestä antaa rohkaisevan esimerkin siitä, että päivähoitohenkilöstöllä on vahva halu, tahto ja motivaatio varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämistä kohtaan. (Korkalainen 2009, 193.)

Millaiseksi muodostuu erityislastentarhanopettajien työ heidän toimissaan inklusiivisessa lähipäiväkotiympäristössä yhdessä muiden kasvattajien kanssa? Millaisia arvioita päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstö tekee yhteistyöstä alueellisen erityislastentarhanopettajan kanssa? Mikä muuttuu arkisessa

kasvatustyössä lasten kanssa? Jakaantuuko varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen osaaminen yhteisessä työssä?

Tässä tutkimuksessa *selvitetään alueellisten erityislastentarhanopettajien (alue-elto) työn muotoutumista lähipäiväkotiympäristössä sekä henkilöstön kokemuksia yhteistyöstä ja yhteisestä työstä alue-eltojen kanssa.* Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia erityislastentarhanopettajan työn muotoutumisen prosessia. Tutkimuksen kontekstina olleen kehittämistyön lähtökohtana oli, ettei erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien erityislastentarhanopettajan työtä voi suoraan siirtää tavallisten päiväkotien ympäristöön vaan, että koko hoito- ja kasvatushenkilöstön yhteisessä kehittämistyössä sekä erityislastentarhanopettajan että lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työ muuttuu inklusiivisemmaksi. (vrt. Appl 1995; Vlachou & Barton 1994; Cavallaro, Haney & Cabello 1993; Bredekamp 1993; Emanuelsson 2001.) Päivähoitoalueilla tehty kehittämistyö, josta tämä tutkimus rajautui, kuvataan luvussa Päivähoidon kehittämistyö tutkimusympäristönä.

Tutkimus on tehty toimintatutkimuksena kahdella päivähoitoalueella. Vuosina 1998 – 2002 alue oli yksi kokonaisuus, jossa päivähoidossa 34 päiväkodissa oli vuosittain 1600 - 1800 lasta. Päivähoito kuului hallinnollisesti yhteen sosiaaliviraston seitsemästä sosiaalikeskuksesta. Päivähoitoasioita käsiteltiin päivähoitoryhmässä ja päiväkotien johtajien alueryhmissä. Päätökset päivähoidon liittyen tehtiin sosiaalikeskuksen johtoryhmässä. Helsingin sosiaalivirastossa vuonna 2002 tapahtuneen organisaatiouudistuksen jälkeen päivähoidosta tuli oma vastuualueensa elämänkaarimallin mukaisesti. Tutkimuksen kohteena olevalle alueelle muodostettiin ensin kolme päivähoitoaluetta ja vuodesta 2003 alkaen päivähoitoalueita on ollut kaksi. Toisella päivähoitoalueella päivähoitoyksiköitä on 5, joissa on 11 päiväkotia ja lapsia päivähoidossa noin 650 – 700. Toisella päivähoitoalueella päivähoitoyksiköitä on 10, joissa on 18 päiväkotia ja lapsia päivähoidossa noin 1100 – 1150.

Tutkimustehtävät ovat toimintatutkimuksen etenemisen myötä muotoutuneet seuraaviksi:

1. Millaiseksi alueellisen erityislastentarhanopettajan työ on muotoutunut sisällöltään ja ajankäytöltään tavallisessa päivähoidossa?
 - 1.1 Mihin työtehtäviin ja toimintoihin alue-elto osallistuu?
 - 1.2 Miten alue-elton työtehtävät ja toiminnat jakautuvat ajallisesti?
2. Millaisia arviointeja päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstö tekee alueellisen erityislastentarhanopettajan työstä ja ajankäytöstä?

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIEN KUVAILUA

Tutkimuksen lähtökohtina kuvailen kolmea tutkimuksen aikana ja kehittämissyöissä oleelliseksi noussutta asiaa: inklusion olemusta ja taustaoletuksia, inklusiivista opettajuutta sekä varhaisesta ja erityisestä tuesta käytävää keskustelua. Lähtökohtien kuvailu sisältää koko tutkimusajalta vuosilta 1998 – 2006 inklusioon, integraatioon ja lähipäiväkotiajatteluun liittyvää tutkimusta ja keskustelua.

Keskustelu inklusiosta alkoi koulumaailmassa 1980 – 1990 -lukujen taitteessa. Inklusio nähtiin koko koulun muuttamisen vaatimuksena ja taustalla oli myös kriittinen arvio erityisopetuksen vaikutuksista. (Gartner ja Lipsky 1987, 367 – 395; Skrtic, Sailor & Gee 1996.) Integraatio -käsite on Suomessa säilynyt inklusion rinnalla myös koulumaailmassa (Moberg 1998, 2010), mutta erityisesti varhaiskasvatuksessa integraatio -termiä käytetään edelleen. Inklusio -termi on Suomessa alkanut merkitä kaikkia osallistavaa tai osallisuuteen perustuvaa kasvatusta (esim. Kasvatus 4/2006). Osallisuudesta keskustellaan sekä varhaiskasvatuksessa että varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Osallisuus tarkoittaa erilaisten vaikuttamisen ja tuen muotojen sisältymistä varhaiskasvatukseen. (Tauriainen 2000; Turja 2006; Viittala 2006, 2008; Booth, Ainscow ja Kingston 2006.)

Mobergin (2010) mukaan lähikouluperiaate toteutuu, kun kukaan ei syrjäydy ja kaikki saavat oppimisedellytystensä mukaisen hyvän opetuksen. Tämä voidaan kääntää varhaiskasvatuksen kielelle. Lähipäiväkotiperiaate toteutuu, kun kukaan ei syrjäydy ja kaikki lapset ovat osallisia leikissä, liikunnassa, tutkimisessa sekä taiteellisessa ilmaisussa ja näin saavat kehityksensä tueksi sekä sosiaalisen toiminnan yhdessä muiden lasten kanssa että aikuisen ohjauksen, jossa lapsen yksilölliset tuen tarpeet on otettu huomioon.

2.1 Inkluisio, haaste koko kasvatusjärjestelmän kehittämiseen

Laajasti määriteltynä inkluisio tarkoittaa laadukasta kasvatusta ja opetusta kaikille lapsille, ei vain niille, jotka tarvitsevat tukea. Inklusiiviset linjaukset koskettavat koko kasvatus- ja opetusjärjestelmää. Inkluisio ei tarkoita pelkästään erityistä tukea tarvitsevien tai vammaisten lasten kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä, vaan kaikkien lasten kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä pedagogisesti laadukkaammiksi. (Unesco 1994.) Inklusiota on määritelty myös kapeasti. Kapea määritelmä lähtee erityistarpeista, jossa ajatellaan, että kaikki eivät voi olla mukana. Esimerkkinä tästä on opettajien ”yes – but” ajattelu, jossa inkluisio nähdään periaatteessa oikeana kaikille, mutta käytännössä sen ei katsota olevan mahdollista. (vrt. Viitala 1999.) Haasteena on luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jossa kaikilla lapsilla on paikka. Laaja inkluisio määritelmä lähtee siitä, että inkluisio on kaikkia lapsia varten, siinä juhlistetaan erilaisuutta, pyritään tavoittamaan kaikkien lasten koko oppimispotentiaali ja perhe otetaan mukaan. (Nutbrown & Glough 2006, 41 – 45, 66.)

Koulutusjärjestelmän jatkuvana haasteena on Fergusonin (2008) arvion mukaan kehittää osallistavia käytäntöjä. 1980 – 1990 luvun keskustelu siitä ”missä” erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat opetusta, on muuttunut kysymykseksi siitä pitääkö heidän olla koko ajan yleisopetuksen ympäristöissä vai onko edelleen olemassa tarve erillisille ympäristöille joidenkin lasten osalta ainakin osa-aikaisesti? Fergusonin oma synteesi inklusiivisten käytäntöyhteisöjen kehittämiseksi edellyttää muutosta viidellä alueella:

1. Opettamisesta oppimiseen.
2. Palvelujen tuottamisesta tuen tarjoamiseen.
3. Opettajan yksilöllisestä työskentelystä ryhmäkäytäntöihin.
4. Vanhempien mukaan ottamisesta perheen ja koulun vastavuoroisuuteen.
5. Koulun muuttamisesta sen jatkuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen.

Ferguson perustelee näkemyksensä sillä, että yleisessä opetuksessa mukana oleminen tuottaa parempia oppimistuloksia ja siksi ei ole hyväksyttävää, että osa oppilaista ei pääse mukaan. On tärkeää, että koulut sitoutuvat periaatteelliseen, systemaattiseen muutokseen ja kehittämiseen, joka pitkällä tähtäyksellä luo inklusiivisia kouluja, jotka ovat kaikkien saatavilla kaikkialla ja kokoaikaisesti. (Ferguson 2008; vrt. Skrtic, Sailor & Gee 1996; Saloviita 1999.)

Myös Suomessa, erityisesti koulumaailmassa, käydään keskustelua inkluisio-olemuksesta. Saloviita (2006) toteaa, että koulun pitää muuttua ”separated but equal” -filosofiaa, sen pitää muuttua toimintatavoiltaan yhteisölliseksi. Yhteisöllisyys kuvaa osallistavaa, inklusiivista koulua. Alkuperäinen inkluisio-käsite liittyy hänen mukaansa yhteisöperusteisen kuntoutuksen paradigmaan tai tukiparadigmaan, jossa henkilön kuulumisen tavalliseen yhteiskuntaan on kansalaisoikeus. (Saloviita 2006.) Lapset voivat oppia yhdessä ja kaikille avoin koulu hyödyttää sekä vammattomia että vammaisia oppilaita. Erityisopetus ei ole paikka vaan se on tukitoimi, joka voidaan tuoda lapsen luokse tavalli-

seen luokkaan ja näin lapsen ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen, koska erityisopetus tulee hänen luokseen. (Saloviita 1999, 12 - 15.)

Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) arvion mukaan inklusiivinen kasvatus tarkoittaa erityispedagogisen osaamisen laaja-alaisempaa, tehokkaampaa ja monipuolisempaa hyödyntämistä opetustoimen tukipalveluna mm. tuomalla erityistietämystä joustavasti koulun ja luokan tilanteisiin sekä rakentamalla opettajien uudennlaisia yhteistyö- ja toimintamalleja. Tulevaisuuden kouluissa rakennetaan erilaisista osaajista koostuvia, joustavia ja toimivia kasvatuksellisia tiimejä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallisuuden lisäämiseksi. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006.)

Jo 1990 -luvulla Suomeen integraatiokeskustelun tuonut ja edelleen siihen osallistuva professori (emeritus) Sakari Moberg katsoo, että integraation syvin olemus sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, joten inklusio -termiä ei tarvitsisi käyttää. Mobergin mukaan ihanteellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat käyvät yhdessä ikätovereidensa kanssa sitä lähintä koulua, jota kävisivät ilman kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa tällöin yleisopettaja ja tarvittavista erityisopetus- ja muista yksilöllisistä opetusohjelmista vastaa työryhmä. (Moberg 1998, 141.) Periaatetasolla lähikouluperiaatteella toimivan koulun kehittäminen ei ole vaikeaa: toteutetaan erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä. Lähikouluperiaate toteutuu kun kukaan ei syrjäydy ja kaikki saavat oppimisedellytystensä mukaisen hyvän opetuksen. Lähikouluperiaatteen toteuttamiseen arjessa on kuitenkin vielä matkaa. Opettajakoulutuksen merkitys on avainasemassa sekä tulevien opettajien asenteisiin vaikuttamisessa että hyvästä yksilöllisestä opetuksesta huolehtimisen taitojen antamisessa. (Moberg 2010.)

Inklusio perhenäkökulmasta ja varhaisvuosina

Inklusion hyötyjä on jo 1990 -luvulla arvioitu lasten ja perheiden kannalta. Wolery ja Wilbers (1994) katsovat, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat inklusiivisessa järjestelmässä suojassa erilliseen opetukseen sisältyvältä luokiteltulta ja negatiivisilta asenteilta, jotka syntyvät, koska muilla lapsilla ei ole kontakteja heihin. He myös saavat päteviä malleja ja mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa ja voivat näin oppia sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja. Lapset saavat myös realistisia elämän kokemuksia ja heillä on mahdollisuus luoda ystävyysuhteita tavanomaisesti kehittyneiden ikätovereiden kanssa. Lapsille, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta, tarjotaan mahdollisuus oppia realistisempia näkökulmia yksilöihin ja vammaisuuteen sekä mahdollisuus kehittää positiivisia asenteita erilaisia henkilöitä kohtaan. Lapsilla on mahdollisuus oppia epäitsekästä käytöstä ja heille tarjoutuu malleja yksilöistä, jotka suoriutuvat onnistuneesti haasteistaan huolimatta. Opetukseen suunnatut resurssit säilyvät yhteisön lähikouluissa, kun niitä ei suunnata segregoituihin ohjelmiin. Erityistä tukea tarvitsevien lasten perheet saavat mahdollisuuden oppia tavanomaista kehitystä ja luoda suhteita tavanomaisesti kehittä-

tyvien lasten perheiden kanssa. Näin he saavat tukea ja eivät ole eristyksissä muista. Perheet, joiden lapsilla ei ole erityisen tuen tarvetta, voivat luoda suhteita ja auttaa erityistä tukea tarvitsevien lasten perheitä. Perheet saavat myös mahdollisuuksia opettaa lapsilleen yksilöllistä erilaisuutta ja erilaisten ihmisten arvostamista. (Wolery & Wilbers 1994.)

Kehityksellisessä systeemissä lähestymistavassa varhaiseen vaikuttamiseen (early childhood intervention) inklusion periaate tarkoittaa ponnistuksia, joilla maksimoidaan lasten ja perheiden osallisuus tavallisiin kodin ja yhteisön toimintoihin. Inklusion periaatteita uhkaavat Guralnickin mukaan sekä kielteiset asenteet ja julkisen varhaiskasvatussysteemin puutteet että vanhempien tuen tarve oman erityistä tukea tarvitsevan lapsensa ohjauksessa ja arkirutiinien luomisessa siten, että se tukisi lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksen kehittymistä ja uskallusta osallistua lähiympäristön toimintoihin. (Guralnick 2005b.)

Inklusiota tarkastellaan sekä palvelujärjestelmän että pedagogisen toiminnan ominaisuutena. Inklusiiviset arvot ja sisällyttävän kulttuurin rakentaminen antavat mahdollisuuden inklusiivisiin linjauksiin ja arjen käytäntöihin. Kaikkien lasten osallisuus, työntekijöiden yhteinen työ sekä kiinteä yhteys vanhempiin ovat inklusio prosessin osatekijöitä. Inklusio prosessissa kehitetään sekä työntekijöiden työtä ja työolosuhteita että kasvatusympäristöä. Booth, Ainscow ja Kingston (2006) toteavat, että varhaisvuosina ja päivähoitossa tapahtuvassa inklusiossa on kysymys kaikkien lasten ja myös työntekijöiden osallisuuden lisäämisestä. Osallisuus sisältää leikkimisen, oppimisen ja työskentelyn yhdessä muiden kanssa. Lasten erilaisuus nähdään leikin ja toiminnan voimavarana pikemmin kuin ongelmana. Inklusion toteuttaminen käytännössä tarkoittaa leikin, oppimisen ja osallisuuden esteiden poistamista sekä jokaisen lapsen kunnioittamista ja hyväksymistä kokonaisina persoonina, erilaisuuden ja samanlaisuuden tunnustamista ja jokaisen tasavertaista arvostamista. Inklusiivisen päivähoitoympäristön rakentamisen kolme dimensiota ovat inklusiivisen, osallistavan kulttuurin luominen, inklusiivisten linjausten tuottaminen sekä inklusiivisten käytäntöjen vahvistaminen. (Booth, Ainscow ja Kingston 2006, 1 - 9.)

Integraatio / inklusio suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa

Varhaiskasvatuskeskustelussa Suomessa käytetään edelleen usein integraation käsitettä. Viitalan (2000) tutkimuksen mukaan integraatio toteutui päivähoitossa määrällisesti ja lastentarhanopettajien integraatiokäsitykset olivat positiivisia ja usko tasa-arvo periaatteeseen oli voimakas. Asennoituminen integraatioon oli myönteinen, mutta integraatio vaatii toteutuakseen myös resursseja. Näitä resursseja olivat riittävä tieto, lapsiryhmien kokoon vaikuttaminen sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten pieni määrä samassa ryhmässä. Viitalan tutkimuksessa lastentarhanopettajat asettivat integraatiolle ehtona sen, että he saisivat itse arvioida ryhmänsä sopivuuden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle. Integraation toteuttamiseksi tarvitaan hallinnollisia toimenpiteitä ja resursseja, mutta myös lastentarhanopettajien omaa tietoisuutta siitä,

onko toiminta kaikilta osin integraatiota lisäävää. Onko esimerkiksi avustajan ja lastentarhanopettajan työnjako oikea ja onko lapsella vaara joutua avustajansa kanssa saippuakuplaan ryhmän sisällä ja kuinka tällöin toteutuu jokaisen lapsen oikeus saada ohjausta, kannustusta ja palautetta lastentarhanopettajalta. (Viitala 2000, 119, 122, 124 – 125.)

Kysymykseen avustajan roolista ja koko henkilökunnan vastuunotosta kiinnittää huomiota myös Mäki (1993). Hän toteaa, että avustajan rooli ja vastuun jakautuminen päivähoidossa olivat selkiintymättömät ja useimmiten vastuu vammaisen lapsen toiminnasta ja toimintatapojen soveltamisesta jäi kokonaan avustajalle. Lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan riippui siitä, kuinka sitoutuneita lapsiryhmän kasvatuksesta vastaavat henkilöt olivat toteuttamaan integraatiota. (Mäki 1993, 5 ja 46 – 49.)

Tutkimuksen taustaksi tekemässäni asennekyselyssä (1998; liite 1) henkilöstön asenne integraatioon oli myös myönteinen. Resurssien riittävyteen laadukkaan päivähoidon toteuttamiseen kaikille lapsille päivähoitohenkilöstö sen sijaan suhtautui epäillen. (Jormakka 2005.)

Ekokulttuurisesta näkökulmasta keskeisiä varhaisvuosien erityiskasvatuksen sekä integraation ja inklusion laadunmäärittelyn pääalueita ovat toiminnan perhelähtöisyys, lapsilähtöisyys, integratiivinen, tavallinen toimintaympäristö ja palvelujen koordinointi sekä toimintaperustainen ohjaus. Toimintaperustaisessa ohjauksessa korostetaan lapsen aktiivisuutta, mutta samalla asetetaan kasvattajille vaatimus aktiivisesta läsnäolosta ja lapsen ohjaamisesta. Kasvattajien tulee myös tunnistaa lasten yksilölliset vahvuudet ja tarpeet sekä kullekin lapselle soveltuvat ja oppimista tukevat ohjaukselliset menettelyt. Erityisen tuen kehittämistä osana kaikille lapsille tarkoitettuja varhaiskasvatuspalveluja tulisi tukea tutkimuksen lisäksi myös yhteiskunnallisin toimenpitein esimerkiksi avainryhmien kuten päivähoitohenkilökunnan, erityisasiantuntijoiden, vanhempien ja hallinnon edustajien keskustelufoorumeilla. Foorumi tukisi jatkuvaa verkostoitumista ja yhteistyötä avainryhmien kesken ja mahdollistaisi tiedonvaihdon sekä asenteiden muuttumisen myönteiseksi kaikkien lasten yhteiselle päivähoitojärjestelmälle ja kansalaisten tietoisuus varhaisvuosien erityiskasvatukseen liittyvistä kysymyksistä lisääntyisi. (Tauriainen 2000, 74 – 77, 217; Kovanen 2004, 31,108.)

Viitala luonnostelee varhaisvuosien erityiskasvatuksen toisin näkemistä korostamalla lapsen oman äänen kuulemista ja osallisuutta. Hän toteaa, että varhaisvuosien erityiskasvatuksessa tarvitaan muutos yksilöllisestä vammaisuuden määrittämisestä, ongelmakeskeisestä ja lasta kohteena määrittelevästä kielenkäytöstä kohti osallistavia, lasta kuuntelevia sekä vammaisten ja eivammaisten yhdessä kasvamista ja toimimista korostavaan lasten moninaisuuden hyväksyvään ja myönteisen näkemyksen toisista sisältävään ajatteluun. Inklusion tavoitteen hyväksyminen edellyttää vallitsevien lapsi- ja vammaisuuskäsitteiden uudelleenarviointia. Varhaisvuosien erityiskasvatuksessa ei ole otettu huomioon tutkimuksessa saatua uutta tietoa ja näin varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytännön toimet ja ohjeet nojautuvat vielä yksilölliseen määrittelyyn. Lähtökohtana toiminnan suunnittelussa tulisi kuitenkin olla lapsen

vahvuudet ja yhteisen kasvatuksen suomat toimintamahdollisuudet lapselle luonnollisissa elämänympäristöissä. Lapsia kunnioittavat käytännöt syntyvät yhteisöllisten ja yksilöllisten näkemysten yhteensovittamisesta. Luovuttaessa erillisestä erityisopetuksesta pelkkä sijoittaminen ei ole riittävä toimenpide, vaan sen lisäksi tarvitaan vanhempien, opettajien ja päättäjien yhteistä sitoutumista inklusioon. Henkilökunta tarvitsee tietoa erityisen tuen tarpeesta ja sen vaikutuksista sekä lasta kuntouttavien asiantuntijoiden konsultaatiota. Päiväkotien fyysisiä ympäristöjä pitää muuttaa ja järjestää uudelleen lasten aktiivisuutta tukevaksi oppimisympäristöksi. Opetussuunnitelmassa tulisi painottaa mielekkäisiin, kaikille yhteisiin toimintoihin osallistumista ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä. (Viittala 2006, 101, 154; Viittala 2008.)

Pihlajan (2009) tekemässä yhteenvedossa kahdeksasta suomalaisen varhaisvuosien erityiskasvatuksen tutkimuksesta todetaan, että inklusion osa-alueet toteutuivat vaillinaisesti avointa päivähoitopalvelua lukuun ottamatta. Pihlaja määritteli inklusion osa-alueiksi kaikille yhteiset palvelut, osallisuuden, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuuden, ammatilliset taidot ja tiedot sekä yhteisen opetussuunnitelman ja resurssit. Lapset olivat eriarvoisessa asemassa resurssien suhteen asuinkunnasta ja lapsiryhmästä riippuen. Pihlajan arvioimissa tutkimuksissa medikalistiseen vammaisuuskäsitykseen perustuva yksilöllisyys oli edelleen lähtökohta lapsen kasvatuksessa ja opetuksessa. Opettajien mielestä heidän ammattitaitonsa ei riittänyt opettamaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Yksilöllistäminen ja erityisen tuen määrittely ei ottanut huomioon ympäristöllisiä, opetussuunnitelmallisia tai -menetelmällisiä tekijöitä. (Pihlaja 2009.)

Suomalaisessa varhaisvuosien erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa ja tutkimuksessa myös epäillään erityistä tukea tarvitsevien lasten integroitumista tavallisiin lapsiryhmiin ja koulun yleisopetukseen. Alijoki (2006) toteaa, että käytäntö haastaa kauniin teorian ja että sijoitettaessa erityistä tukea tarvitsevia lapsia tavallisiin lapsiryhmiin tarvitaan lisäresursointia. Alijoen tutkimuksessa opettajat arvioivat, että ei ole perusteltua pyrkiä pelkästään integroituihin, inklusiivisiin, sijoitusratkaisuihin. Tutkimuksessa ei tutkittu pienemmän ryhmäkoon, avustajan ja resurssierityislastentarhanopettajan tai kiertävän erityislastentarhanopettajan vaikutusmahdollisuuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemisessa tavallisissa lapsiryhmissä. Alijoki arvelee, että nämä saattaisivat tuoda tarvittavaa lisätukea opettajan päivittäiseen työhön. (Alijoki 2006, 159, 162 - 163.) Erityisryhmät on myös nostettu keskusteluun yhtenä muotona toteuttaa varhaisvuosien erityiskasvatusta. Lapsille tarjotaan näissä ryhmissä ympäristö, jossa erityisopetus ja varhaiskasvatus ovat kokopäiväinen osa lapsen arkea ja jossa erityisryhmällä on myös arvioiva tehtävä. (Pihlaja & Kontu 2006.) Suomessa erillisiä erityisryhmiä ja integroituja erityisryhmiä on vain suurimmissa kaupungeissa ja varhaiskasvatuksen linjaukset lähtevät erityistä tukea tarvitsevan lapsen oikeudesta saada varhaiskasvatuspalveluja lähellä kotia, yhdessä muiden lasten kanssa.

Jos erityispedagogista osaamista ja resursseja ei tarjota tarpeiden mukaan, inklusio ei toteudu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen yhdenvertaisuuden pe-

riaatteiden mukaisesti ja paineet erityisopetukseen ja segregoituihin opetusjärjestelyihin saattavat lisääntyä. Integraation ja inklusion on myös pelätty olevan säästöratkaisu, jos pedagogista toimintaa ei ole arvioitu ja kehitetty huomiomaan lasten yksilöllisiä tarpeita suunnitelmallisesti. (Neitola 2009; Heinämäki 2004; Viittala 2002; Pihlaja 1998.)

Koko yhteisön saaminen mukaan kehittämistyöhön on inklusion edellytys. Kysymys ei siis ole vain erityistä tukea tarvitsevien lasten tai oppilaiden kasvatuksesta ja opetuksesta eikä erityisopettajien työstä. Inklusion tavoitteet saatetaan esittää abstraktisti ja se estää tavoitteiden sitomisen käytännön tilanteisiin. Inklusio on yhteiskunnallinen tavoite, jossa lähtökohtana on oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo kaikille. Perinteinen keskittyminen yksilölliseen häiriönäkökulmaan estää näkemästä näiden tavoitteiden yhteydet laajempiin sosiaalisiin ja poliittisiin ratkaisuihin koko palvelujärjestelmän kehittämisessä. (Unesco 1994; Vlachou 2004; ks. myös Skrtic, Sailor & Gee 1996; Booth & Ainscow 2005; Booth, Ainscow ja Kingston 2006.)

2.2 Inklusiivisen ympäristön haasteet kasvattajan työlle

Emanuelsson (2001) näkee koordinoivan erityisopettajan tehtäväksi inklusion edistämisen niin, että kaikki koulutyöstä ja opettamisesta vastuulliset henkilöt kokisivat ongelmat ja vaikeudet omaan työhönsä kuuluvana. Tämä edellyttää yhteistyötä ja erityisopettajien irrottautumista perinteisestä kategorisoivasta erityisopetuksen perinteestä sekä koulukoodista. Emanuelssonin mukaan erityisopettajan rooli voi olla reaktiivinen, erityisoppilaita kategorisoiva, jolloin erityisyys on oppilaassa tai proaktiivinen, jolloin erityistarpeet nähdään opetus-tilanteissa syntyneinä sosiaalisina konstruktioina. Emanuelsson kysyy onko erityisopettajan rooli otettu vai annettu? Uudistaako erityisopetus itseään ja synnyttää uusia muotoja, mutta pysyy yhä tiiviisti kategorisoivassa lähestymistavassa? Onko olemassa riski, että perinteisestä erityisopetuksen näkökulmasta toimivan erityisopettajien avulla löydetään uusia, lievempiä tai mahdollisia erityistarpeita, vaikka tulisi pyrkiä siihen, että työ olisi osallistavan pedagogiikan kehittämisen väline? Erityisopettajien lisäksi kaikkien koulun opetuksen kehittämisestä vastuullisten sekä koulusysteemin poliittisen ja hallinnollisen tason tulisi ottaa vastaan haaste inklusiivisen opetuksen kehittämisestä. Myös tuen integroimiseen perusopetukseen, yhteistyöhön ja osaamisen jakamiseen tulisi erityisopettajille varata työaika. (Emanuelsson 2001.)

Myös Frankel (2004) havaitsi vertaillessaan varhaisvuosien kiertävän erityisopettajan työtä Yhdysvalloissa, Australiassa ja Kanadassa, että varhaisvuosien erityisopettajan koulutuksesta puuttuu tietoa siitä, kuinka opettajan työkäytäntöjä muutetaan inklusiivisemmiksi. Erityisopettajan koulutuksesta oli vain vähän konsultaation ja ohjauksen käytäntöjen opetusta ja se saattoi johtaa siihen, että kiertävät erityisopettajat työskentelivät yksin oppilaan ja perheen kanssa, eivätkä osanneet jakaa suunnittelua muiden kasvattajien kanssa.

Jo kansainvälisen varhaiskasvatukseen liittyvän inklusio keskustelun alkuvaiheessa nähtiin oleellisena kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten osallistuminen erityisen tuen prosessiin. Kun kaikki lapset ovat yhdessä, niin mukaan täytyy ottaa myös kaikki kasvattajat. Sekä yleis- että erityisopettajat tukevat yhdessä lapsen yksilöllisen opetuksen toteutumista. Ilman tätä yhteistyötä ei erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa tarvittava osaaminen tule esiin ja kehity. Sekä erityisopettajat että tavalliset opettajat tarvitsevat ohjausta inklusion toteuttamiseen. (Appl 1995; ks. myös Vlachou & Barton 1994.) Tätä keskustelua sekä erityis- että lastentarhanopettajien työn muuttumisesta lähipäiväkodissa ei Suomessa ole avattu, vaan keskustelua käydään erikseen varhaisvuosien erityisopettajan professiosta ja lastentarhanopettajan toimenkuvista. (Onnismaa 2005; Kontu & Takala 2006; Pihlaja 2007; Lastentarhanopettajaliitto 2009.)

Inklusiiviseen, osallistavaan toimintaan pyrittäessä tavallisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevän erityishenkilöstön olisi tehokkainta olla vuoro vaikutuksessa kaikkien lasten kanssa. Näin toimien erityishenkilöstö voi tukea lapsia saamaan kaikki mukaan vertaisryhmän toimintaan ja estää erityistä tukea tarvitsevan lapsen leimautumisen toisten lasten silmissä. Jokaisen lapsen osallisuuden toteutuminen edellyttää muutoksia kaikkien kasvattajien työssä. (Cavallaro, Haney & Cabello 1993; Booth, Ainscow & Kingston 2006.)

Bredenkamp (1993) etsii varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen eroja ja yhtenevyyksiä. Sekä varhaiskasvatuksen että erityiskasvatuksen kentät ovat monimuotoisia. Kaikki varhaiskasvattajat eivät ajattele kehityksellisesti, eivätkä kaikki erityiskasvattajat ole behavioristeja. Monimuotoisuuden tunnustaminen tarjoaa kommunikaation ja yhteistoiminnan väyliä kenttien välille. Molempien kenttien konstruktivistit jakavat saman kielen, samanlaiset oletukset lapsista, kehityksestä, oppimisesta ja opetussuunnitelmista sekä samanlaiset lähestymistavat tutkia ja ymmärtää asiat. Toisaalta behavioristisen näemyksen mukaisen suoran opettamisen kannattajilla varhaiskasvatuksessa ja erityiskasvatuksessa on samanlaiset käsitykset lapsesta, kehityksestä, oppimisesta ja opettamisesta sekä samanlainen kieli ja lähestymistavat. Osallisuuden näkökulmasta konstruktivistinen näkökulma näyttäytyy toimivana, joten toimintatapojen muutostarpeet inklusion näkökulmasta koskettavat sekä varhaiskasvatusta että varhaisvuosien erityiskasvatusta.

2.2.1 Erityislastentarhanopettajat suomalaisessa päivähoidossa

Ainoassa valtakunnallisessa työryhmämuistiossa (Erityispäivähoidon työryhmä 1978, 107) ehdotettiin, että erityislastentarhanopettaja voi toimia päiväkodissa ryhmästä vapautettuna antaen yksilö- ja pienryhmäopetusta tai kunnan kiertävänä erityistyöntekijänä. Suurimmissa kunnissa on ollut myös integroitua tai erityisryhmiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja näissä ryhmässä lastentarhanopettajan tehtävissä toimii 1 - 2 erityislastentarhanopettajaa.

Kiertävän erityislastentarhanopettajan virkoja on ollut vuodesta 1979 alkaen. Kiertävien erityislastentarhanopettajien työtä on määritelty Lastentarhanopettajaliitossa (Lummelahti & Särkkä 1981) ja Naantalinnon kaupungin kokeilussa

(1983). Jormakan (1989, 66) kartoituksen mukaan kiertävien erityislastentarhanopettajien viikoittainen työaika jakaantui pedagoginen työskentelyyn lapsiryhmissä (21,6 %), henkilöstön ohjaukseen (40,4 %), yhteistyön edistämiseen (20,4 %), kehittämistehtävään (10,5 %) sekä oman ammattitaidon ylläpitämiseen ja edistämiseen (7,1 %).

Kiertävän erityislastentarhanopettajan (kelton) työ nähdään ennalta ehkäisevänä sekä henkilöstöä tukevana. Keltot toimivat koordinaattoreina, ja heidän työotteensa arjessa on usein ohjauksellinen. Keltot havainnoivat lasten toimintaa ryhmässä ja keskustelevat henkilöstön ja vanhempien kanssa havainnoistaan sekä lapsen mahdollisesta tuen tarpeesta. Kelton työhön sisältyy havainnoinnin lisäksi lasten kanssa työskentelyä. (Hätönen 1992.) Keltot ovat itse voineet vaikuttaa työnsä rakenteeseen ja sisältöön. Osassa kuntia keltot toimivat koordinaattoreina ja konsultatiivisia keskusteluja käyden. Joissakin kunnissa taas kelton työhön sisältyy myös yksilö- ja pienryhmätyöskentelyä lapsiryhmissä. (Jormakka 1989, 58 – 60.) Naantalin kokeiluraportissa esitettiin, että jokaiseen kaupunkiympäristössä toimivaan päiväkotiin, jossa on kolme tai sitä useampia lastenhoitoryhmiä, palkataan erityislastentarhanopettaja, jolla ei ole osastovelvollisuutta. (Naantalin kaupunki 1983, 4.)

Keltojen virkoja lisäämällä voidaan parantaa erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoidon laatua. Päiväkotikohtainen erityisopettaja huolehtii taas lapsen kehitysvaiheen, kokonaistilanteen ja kuntoutuksen tarpeen arvioinnista sekä toimii päiväkodissa pienryhmä- ja yksilöopettajana. Pienissä päiväkodeissa voi myös toimia yhteinen erityisopettaja. Tämän integraatiomallin avulla erityisryhmiä voitaisiin vähentää. (Määttä & Lummelahki 1996, 113.)

Keltojen rinnalle on kehitetty tavallisissa päiväkotiryhmissä työskentelevän erityislastentarhanopettajan työtä. Helsingissä toteutettiin vuosina 1996 – 1999 resurssierityislastentarhanopettaja (relto) kokeilu. Ensimmäiset reltot aloittivat jo vuonna 1995 Helsingin kaakkoisella alueella. (Kaakkoinen sosiaalikeskus 1996, Kaukoluoto 2010, 192.) Takalan mukaan kysymyksessä oli inklusiivinen varhaiserityisopetus tavallisessa päiväkodissa resurssina toimivan erityislastentarhanopettajan, relton avulla. Päiväkotiin otettiin kaikki alueen lapset ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia varten päiväkotiin palkattiin relto, joka työskenteli siellä lisäresurssina. Relto-mallin tarkoituksena oli tuoda erityispedagoginen tuki lasta lähelle. (Takala & Keso 1999; Takala & Aunio 2001 ja 2005; Takala 2006.)

Lastentarhanopettajaliitto on määritellyt varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn kolmelle tasolle. Ensimmäisenä on lapsiryhmässä työskentelevä erityislastentarhanopettaja, joka toimii lisäksi yksikkönsä varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana ja osallistuu työyhteisönsä osaamisen kehittämiseen. Toisella tasolla on päiväkodin tai päiväkotien yhteinen erityislastentarhanopettaja, jonka työkuva vaihtelee lasten ja henkilökunnan tarpeiden mukaan päiväkotijoin toimintakausikohtaisesti. Kolmantena tasona on kunnan, sen osan tai kuntayhtymän konsultoiva tai kiertävä erityislastentarhanopettaja, jonka tehtävänä on varhaisvuosien erityiskasvatuksen asiantuntijana toimia erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalveluiden valmistelu-, suunnittelu- ja konsul-

tointitehtävissä useasta päivähoidon toimintayksiköstä koostuvalla alueella. Kiertävä tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja selvittää ja organisoii tukitoimia alueen tai kunnan tasolla ja järjestää yksittäisen lapsen, lapsiryhmän tai päiväkodin lasten tarvitsemat tukitoimet yhteistyössä perheiden, henkilöstön sekä eri asiantuntijatahojen kanssa luontevaksi osaksi varhaiskasvatusta. (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5 – 7; Pihlaja et.al 2009, 46 – 50.)

Lastentarhanopettajat ovat kasvatusvastuussa päivähoitossa olevista erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Lastentarhanopettaja vastaa päiväkotiryhmässä toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta ja ohjaa työskentelyä ryhmässä. Lastentarhanopettaja vastaa yhdessä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön, vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa siitä, että lapsen tuen tarpeet havaitaan ja niihin vastataan päivittäisessä varhaiskasvatuksessa. Erityislastentarhanopettajan osallistuminen suunnitteluprosessiin, tavoitteiden asettamiseen sekä kokonaiskuntoutuksen koordinoimien ohjaukseen on erityisen tärkeää, kun erityistä tukea tarvitsevia lapsia on tavallisessa lapsiryhmässä. (Onnismaa 2005.)

Päivähoitolakiin lisättiin vuonna 2006 (4.a § 22.12.2006/1255) maininta siitä, että kaikissa kunnissa tulee olla saatavilla päivähoitossa esiintyvää tarvetta vastaavasti erityislastentarhanopettajan palveluja. Nämä palvelut voidaan tuottaa joko kunnan omana tai useiden kuntien yhteisenä toimintana. Lain edellyttämä erityislastentarhanopettajan palvelu vastaa lähinnä kiertävän erityislastentarhanopettajan koordinoivaa ja ohjauksellista toimintaa, vaikkakaan työnsisältöä ei ole tarkemmin määritelty.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen – työryhmä (2007, 33) on määritellyt erityislastentarhanopettajan erityistä osaamista seuraavasti:

- perhelähtöiseen työhön liittyvä osaaminen
- lapsen kehityksen tuntemus
- lapsen kehityksen ja kasvun arviointiosaaminen
- pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvä osaaminen
- lasten erityiset tuen tarpeiden, erilaisten vammojen ja kroonisten sairauksien tuntemus
- perheille tarjottavien palvelujen tuntemus sekä kyky moniammatilliseen yhteistyöhön
- konsultatiivinen ja koulutuksellinen osaaminen

Työryhmä on määritellyt erityispedagogisen alueen osaamisen sekä erityislastentarhanopettajien että lastentarhanopettajan osaamisalueeksi. Lastenhoitajan tehtäviin työryhmä on määritellyt kuuluvaksi kuntoutukseen liittyvän osaamisen. (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007, 51, 34.) Työryhmä ei määrittele lastenhoitajan kuntoutukseen liittyvää osaamista.

2.2.2 Inklusiivinen kasvattajuus

Sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä lapsen koko kehitykselle. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen asema päiväkotiryhmässä on erityisen tärkeä oppimisen kannalta, sillä alle kouluikäisen lapsen oppiminen kytkeytyy vah-

vasti vertaisryhmään. Lapsilähtöisyyteen kuuluu se, että aikuinen tukee lapsen toimintaa, järjestää monipuolisia toimintamahdollisuuksia ja ohjaa lasta näihin toimintoihin. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee erityisesti aikuisen aktiivista ohjausta saavuttaakseen muiden lasten hyväksymän, aktiivisen sosiaalisen roolin. Suomalaisessa varhaisvuosien erityiskasvatuksessa ei ole juurikaan toteutettu sosiaalisen kasvatuksen ohjelmia. Kaikki lapset eivät kuitenkaan hanki sosiaalisia taitoja pelkästään olemalla osa ryhmää, siksi varhaisvuosien erityiskasvatuksessa vastaavan lastentarhanopettajan tulisi olla erityisen tietoinen omasta toiminnastaan ja sen perusteista. Sosiaalisten taitojen ohjaamisen syrjäytyminen kasvatushenkilöstön ammatillisessa osaamisessa saattaa johtaa siihen, että sosiaalisissa taidoissa ohjausta tarvitsevat lapset syrjäytyvät lapsiryhmässä. (Viitala 1998, 291, 300 - 301; Kovanen 2004, 128 - 129; Takala & Aunio 2001; Takala 2006.)

Lakkala (2008) kutsuu inklusioon pyrkivää opetusta erilaisuuden pedagogiikaksi, jota kuvaamaan eriyttäminen ja perinteinen tiedonsiirron näkökulma sekä oppilaita yksilöllisesti lähestyvä laaja-alainen erityisopetuksen lähestymistapa ei sovi. Inklusiivisen opettajuuden malli muotoutuu inklusiivisen koulukulttuurin, opettajan työn orientaatioperustan sekä inklusioon pyrkivän opetustyön tasoilla. Lakkala jakaa inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohjan neljään elementtiin:

1. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka korostaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa pienissä, yhteistoiminnallisissa ryhmissä sekä oppijoiden työskentelytapojen analysointia opetuksen suunnittelun pohjaksi.
2. Prosessiarviointi ja refleктоiva työote mahdollistavat oppilaiden jatkuvan arvioinnin, opettajan oman toiminnan tiedostamisen, päivittäisen arvioinnin ja muokkaamisen sekä ammatillisen kehittymisen.
3. Monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli, jossa erityisluokanopettajan ja luokanopettajan yhteistyö toimii apuvälineenä monenlaisia oppilaita kokonaisvaltaisesti huomioitaessa ja yhteistyössä eri toimijoiden kanssa vastuuta jaettaessa.
4. Teoreettinen tietämys lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä, jonka kautta oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen on mahdollista. Inklusiivista opetusta suunniteltaessa ongelma muuttuu oppilaasta ympäristöön ja vuorovaikutukseen. Oppilaantuntemusta tarvitaan, mutta yksilöllisiä eroja ei nähdä ongelmana, vaan luonnollisena erilaisuutena, johon opetuksen on vastattava. (Lakkala 2008, 119 - 137, 219 - 221.)

Inklusioon pyrkivän opetuksen lähtökohta on joustavassa, oppilaspainotteisessa opetussuunnitelmassa, jossa oppilaiden moninaisuus otetaan huomioon jo tehtäviä suunniteltaessa ja oppilaita ohjataan eri tavoin. Inklusiivisessa opetuksessa tarvitaan aikuisten yhteistoiminnallisuutta, jotta lähtökohdiltaan monenlaiset oppilaat voidaan ottaa huomioon. Inklusioon pyrkivän opetuksen päämäärä on oppilaiden osallisuus omassa oppimisympäristössään. Erilaisuuden huomioiminen toteutetaan opetuksella, joka ottaa oppilaat vastaan heidän

omista lähtökohdistaan käsin. Pedagogiikka ei perustu samanlaisuuteen vaan erilaisuuteen. Osallistavassa kasvatuksessa oppilailla on mahdollisuus yhteisönä kasvaa tukemaan ja kunnioittamaan toisiaan. (Lakkala 2008, 149 – 151 ja 217 – 218.)

Jylhän (1999) mukaan integraatio-opetuksessa korostetaan kaikkien ihmisten tasavertaisuutta. Erilaisuuden leimaa vähennetään opetusmenetelmällisin keinoin esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää käyttäen. Opetuksessa korostetaan eri oppilaiden oppimistyylien erilaisuutta ja näin vammaisuutta ei korosteta ihmistä muista erottavana ominaisuutena. Integraatio-opetusta tuetaan pedagogisesti siten, että erityisoppilaiden ja heidän luokkatovereidensa välille muodostuu jokaisen jäsenen luokan sosiaaliseen verkostoon liittävää vuorovaikutusta. Inklusiivisessa opetuksessa opettaja toimii ohjaajana, jolloin tärkeää on sosiaalisen integroitumisen tukeminen, yhteistoiminnallinen oppiminen heterogeenisissa ryhmissä, opetuksen monikanavaisuus, opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden eriyttäminen sekä yksilöllinen suunnittelu ja toteutumisen arviointi. Yleisopettaja ja erityisopettaja ovat työpari, jotka suunnittelevat yhdessä, työskentelevät samanaikaisesti ja arvioivat sekä oppilaiden että omaa työskentelyään yhdessä. Tällaisen tiimityöskentelyn etuja ovat pienempi työmäärä, luokan suotuista ilmapiiri, kiusaamisen ehkäistyminen, myönteisen asenteen leviäminen sekä arvokasvatuksen mahdollistuminen. Inklusiivisessa ympäristössä opettaja kehittää omaa työtään toimintatutkimuksen menetelmin pyrkien siihen, että oppimisympäristö tukee jokaisen oppilaan sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitysprosessia. (Jylhä 1999, 140 – 151.) Jylhä on jatkanut kehittämistä ja hän kirjoittaa lähikoulupedagogiikasta ja -didaktiikasta, joiden avulla pyritään oppimisympäristön yhteisöllisyyden ja toisaalta lasten yksilöllisten tavoitteiden tunnistamisen avulla oppijan voimaantumiseen ja syrjäytymisen estämiseen. Lähikoulupedagogiikan Jylhä näkee opettajankoulutuksen haasteena. (Jylhä 2007).

Mäkinen ja Kallio (2007) tutkivat esi-, alku- ja erityisopettajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ohjaamisesta. He löysivät kolme käsitystä ohjaamisesta. *Ohjaus suoriutumisen kontrollina* perustui diagnostiseen käsitykseen ja kasvatuspessimismiin. Opettajat eivät uskoneet voivansa vaikuttaa oppimisen ongelmien voittamiseen vaan ohjasivat lapsen asiantuntijoiden ja erityispalvelujen vastuulle. He näkivät ohjaamisen oppimistuotoksen tarkastamisena tai tehtävästä suoriutumisen silmälläpitona, eivätkä ajatelleet lapsen yksilöllisiä tarpeita. *Ohjaus ongelmanratkaisun tukemisena* perustui näkemykseen, jossa opettajat arvioivat ja tulkitsivat erityistarpeita diagnostisten keinojen ohella käyttäytymispiirteiden, kasvu ympäristön, mahdollisten aiempien tukitoimien ja niiden tuloksellisuuden avulla. Nämä opettajat panostivat varhaiseen ongelmien tunnistamiseen ja sitoutuivat tukemaan lapsen myönteisen käsityksen kehitystä itsestä oppijana. Opettajat pitivät itseään oppimisen ja ongelmanratkaisun virittäjinä ja oppimista edistävien puitteiden luojina. He tarjosivat runsaasti tukea alussa ja kevensivät sitä vähitellen. Heidän käsityksensä oppimisen ohjaamisesta mukailivat kognitiivis-konstruktivistisia oppimiskäsityksiä. *Ohjaus oppimisen sosiaalisen dynamiikan huomioimisena* lähti yhteisöllisestä näkemyk-

sestä, jossa oppimisen luonne nähtiin ensisijaisesti sosiaalisena. Opettajat korostivat kuitenkin myös oppimisen edellyttävän yksilöllistä tiedon prosessointia. He painottivat oppimisen ohjaamista ja antoivat ohjaamiselle tuetun osallistumisen merkityksen, jossa vuorovaikutus näyttäytyi oppimisen mahdollistajana eikä opetusmenetelmänä. Opettajille oli tärkeää oppimisympäristön emotionaalinen turvallisuus ja lasten kuunteleminen. He kuvasivat pyrkimyksiään vahvistaa oppilaiden tietoisuutta omasta ajattelusta, ongelmanratkaisun edellyttämistä toiminnoista ja suoriutumisen mahdollisuuksista muun muassa sanoittamalla, auttamalla lasta pukemaan ajatuspolkujaan sanoiksi. Opettajat olivat tietoisia käsityksistään, ajattelustaan ja toiminnastaan ja ohjauksikäsitteistä välittyi sosiokonstruktivistinen ote, jonka mukaan vuorovaikutus ja jaettu puhe ohjaavat yksilöllisten oppimisprosessien kulkua. Inklusiivinen kasvatus sai aidot mahdollisuutensa vasta, kun opettajien pedagogista ajattelua luotsaavat käsitykset olivat jäsentyneet hyödyntämään oppimisen sosiaalisen dynamiikan. (Mäkinen & Kallio 2007.)

Mäkinen ja Kallio kiteyttävät tulostensa perusteella kuusi ulottuvuutta onnistuneen vuorovaikutuksen instrumenteiksi. Autonomia tarjoaa tilaa, vapautta ja aikaa oppimiseen. Aktivointi merkitsee oppilaiden virittämistä onnistumisen iloon ponnistelun ja vaivannäön kautta. Herkkyys on oppilaiden viestien ja niiden tarkoitusten tunnistamista. Tuki tarkoittaa oikea-aikaista apua kognitiivisen ja emotionaalisen kaaoksen jäsentämisessä. Tietoisuus merkitsee itesesäätelytaitojen vahvistamista ja rauha edustaa hyväksymisen ja rohkaisun ilmapiiriä. (Mäkinen & Kallio 2007.)

Inklusiivisessa opettajuudessa tai kasvattajuudessa korostuvat sitoutuminen kaikkien lasten osallisuuteen, joka mahdollistaa yhteisöllisyyden. Erityislastentarhanopettajan ja muun kasvatushenkilöstön työ muovautuu tässä tilanteessa. Jos erityislastentarhanopettaja toimii perinteisen kategorisoivan mallin mukaisesti, saattaa se johtaa segregatioon etenkin tilanteessa, jossa inklusiivisia linjauksia ei tueta organisaation johdon taholta. (vrt. Takala & Aunio 2001; Takala 2006; Emanuelsson 2001.)

Varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa korostuu moniammatillinen työskentely, perhelähtöinen asiantuntijuus ja monitahoinen yhteistyö sekä päiväkotien tiimeissä että lapsen ja perheen tukiverkoston kanssa toimittaessa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat odottavat päivähoidolta lapsilleen samaa kuin muutkin vanhemmat eli pääsemistä kaveriporukkaan, sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä. Moniammatillisen toiminnan esteenä voivat olla tiedon puute toisten ammattilaisten työstä, tasa-arvon puute keskusteluissa, asiantuntijakeskeisyys ja toiminnan pirstaleisuus. Näin yhteistyö voi jäädä käyttämättömäksi resurssiksi. (Karila & Nummenmaa 2001; Koivikko & Sipari 2006; Kovanen 2004; Tauriainen 2000, 145; Veijola 2004, 66, 99, 108 – 109; Korkalainen 2009, 194.)

Moniammatillisessa tiimissä on monenlaista asiantuntijuutta, joka voidaan nähdä yhteisöllisenä ammatillista osaamista kuvaavana piirteenä. Yhteisöllinen asiantuntijuus on sekä yleistä ja jaettua asiantuntijuutta, joka syntyy yhteisessä prosessissa. Jaetun asiantuntijuuden esteinä voivat olla pysyvät, vakiintuneet

käsitykset ja niiden vaikutus käytännön työssä sekä ammatillisen osaamisen henkilöityminen tai sitoutuminen professioon, jolloin ajatellaan, että vain kasvattaja voi kasvattaa ja vain kuntouttaja voi kuntouttaa. Asiantuntijuuden tarkastelu jaettuna ja yhteisenä korostaa osaamisen alueita, jotka yhdistävät ihmisiä ammatti- ja muista taustoista huolimatta. (Kovanen 2004, 116 – 118.)

2.3 Varhaista tai erityistä tukea – vai laadukasta toimintaa varhaiskasvatuksen sisällä?

Varhainen puuttuminen ja tuki sekä erityinen tuki toteutuvat suomalaisessa palvelujärjestelmässä sosiaali- ja terveystalvelujen sisällä. Lapsille suunnattu tuki toteutetaan päivähoitossa ja muun sosiaali- ja terveystoimen työnä. Keskustelua on herättänyt palvelujärjestelmän monimutkaisuus ja päällekkäisyys erityisesti pienten vammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten kohdalla. (Koivikko & Sipari 2006; Sipari 2008; Pietiläinen 1997,1998.) Kokonaisvaltaista varhaisen vaikuttamisen ja tuen järjestelmää ei Suomessa ole, vaikkakin eri palvelujärjestelmien palveluja on pyritty yhdistämään perhekeskuksiin (Viitala, Kekkonen & Paavola, 2008).

Varhaisen tuen käsitteet ovat tulleet viimeisen 15 vuoden aikana päivähoitokeskusteluun. Mitä varhaisella puuttumisella, vaikuttamisella tai tuella oikeastaan tarkoitetaan ja miten ne poikkeavat aikaisemmasta ennaltaehkäisyn ja kaikkien lasten huomioimisen ajattelusta, sitä ei ole arvioitu. On myös esitetty uhkakuvia siitä, että varhaisen puuttumisen puheella yksilöllistetään riskit ja ongelmat lapsiin ja perheisiin ja samalla luovutaan hyvinvointivaltion periaatteesta kehittää kaikille yhteisiä peruspalveluja. (Satka 2009; Rimpelä 2008.) Kasvatuksellisen lähestymistavan ja työntekijöiden puute muualla kuin päivähoitossa koskettaa erityisesti pieniä vammaisia ja pitkäaikaissairaita lapsia ja heidän perheitään, jotka jäävät usein hajanaisen lääketieteellisen kuntoutuksen ja ohjauksen varaan. (Lummelahti & Määttä 1996, Pietiläinen 1998, Sipari & Koivikko 2006.)

Tämän tutkimuksen kannalta varhainen puuttuminen ja tuki ovat keskeisiä käsitteitä, koska ajallisesti samaan aikaan tutkimuksen toteuttamisen kanssa Helsingin sosiaalivirastossa alkoi varhaisen puuttumisen ja tuen rakenteiden luominen. Keskisen sosiaalikeskuksen VarPu -työryhmä perustettiin vuonna 1998 ja sosiaalikeskuksen alueella aloitettiin myös Huolen harmaat vyöhykkeet -menetelmän käyttö. (Arnkil, Eriksson & Saikku 1998; Tapola-Tuohikumpu 2005.) Alue-elto tai kelto olivat jäseninä VarPu työryhmässä. Myöhemmin puhe on muuttunut varhaisen tuen puheeksi ja työ päivähoitossa sosiaaliohjaukseksi, jota toteuttavat perhekeskuksen sosiaaliohjaajat.

2.3.1 Monimutkainen palvelujärjestelmä

Pienten vammaisten ja tukea tarvitsevien lasten palvelu- ja sosiaaliturvajärjestelmä on Suomessa monimutkainen. Eri palvelusektorit kehittävät työtään erik-

seen eikä palvelujen laadullista yhteensovittamista tapahdu. Perheet saattavat olla asiakkaina monissa järjestelmissä, joissa meneillään olevia palveluprosesseja on vaikea hahmottaa ja aktiivisesti seurata. Palveluohjaus ja perheiden keskeinen osallistuminen organisaatorajat ylittävään yhteistyöhön ei välttämättä toteudu. Perheen arkea tukevan palvelukokonaisuuden, kuntoutuksen ja muiden tukitoimenpiteiden, organisoiminen vaatisi organisaatorajat ylittävää, horisontaalista yhteistyötä ja palvelujen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia yhdessä perheen kanssa sekä palvelujen liittymistä kotiin, päivähoiton ja koulun arkeen. (Pietiläinen 1998, 337 – 338; Koivikko & Sipari 2006, 8.)

Päivähoidolle asetettu yhteistyövelvoite lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelusta yhdessä vanhempien kanssa velvoittaa myös muut lasta ohjaavat ja kuntouttavat ammatti-ihmiset yhteiseen arviointiin ja suunnitteluun sekä lapsen kehityksen tukemiseen. Yhteistyön sujuvuus ei kuitenkaan ole aina taattua, koska työskentelyn koordinoinnin vastuita ei ole sovittu. (Kovanen 2004, 18 – 19.) Yhteistyön kehittymättömyys tai vajaa käyttö on käyttämätön voimavara ja resurssi. (Rantala 2002, 144 – 151; Veijola 2004, 108 – 109; Korkalainen 2009, 194.)

Suomen lainsäädännössä ei ole kokonaisuutta, joka kattaisi lait ja säädökset siitä, miten varhainen lasten kehityksen tukeminen järjestetään. Alle kouluikäisillä lapsilla on subjektiivinen päivähoito-oikeus ja kunnilla velvollisuus järjestää päivähoitoa kunnassa esiintyvän tarpeen mukaan. Yhdysvalloissa taas määritellään laissa varhaisen puuttumisen ohjelmien osatekijät korostaen perheiden mukana oloa kaikissa ohjelman vaiheissa, mutta kaikille suunnattua julkista päivähoitojärjestelmää ei ole olemassa. Jokaisella osavalttiolla on paljon liikkumavaraa varhaisen puuttumisen rakenteiden luomisessa ja se näkyy vaihteluna alle 3-vuotiaille lapsille suunnatuissa ohjelmissa. Toimintojen integroinnin ja koordinoinnin puutteiden vuoksi perheiden huoli Yhdysvalloissa on palvelujen koordinointi. (Guralnick 2005a.)

Palvelujen hajanaisuus rasittaa myös Suomessa erityistä tukea tarvitsevien lasten perheitä. Pietiläinen onkin esittänyt koko perheen huomioivaa tuki- ja palvelusuunnittelua, johon liitetään yksilökohtainen palveluohjaustoiminta. Palveluohjaaja ja perhe suunnittelevat yhdessä perheelle sopivan palvelukokonaisuuden, jonka avulla perhe selviytyy arjestaan sujuvasti. Palveluohjaajan tehtävänä olisi olla perheen tukena ja asianajajana, seurata palvelujen toteuttamista, huolehtia niiden koordinoinnista ja arvioida palveluja yhdessä perheen kanssa. (Pietiläinen 1997 ja 1998, 337 – 338.)

Perhekeskustoimintaa on esitetty kuntien sosiaalisen hyvinvoinnin ja varhaisen tuen perusrakenteiden rakentamisen malliksi. Perhekeskustoiminnan lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan lapsiperheiden hyvinvoinnin perusta on lasten ja perheiden arkisissa sosiaalisissa verkostoissa ja ympäristöissä. Perhekeskustoiminta kokoa yhteen kuntien perheiden palvelut toimijaverkostoksi, kumppanuuteen perustuvaksi toimintamalliksi, joka tukee vanhemmuutta ja vahvistaa ennaltaehkäiseviä, perhelähtöisiä työkäytäntöjä ja toimintarakenteita. Kehittämisen kohteena ovat kaikille tarkoitettut ja paikallisesti tuotetut peruspalvelut ja perustyö sekä vanhempien vertaistoiminnan ja yhteisöllisyyden

edistäminen. Erityispalvelujen saaminen varmistetaan perhekeskuksen palveluhajauksen avulla. Päivähoitoon perhekeskuksen toimintatavat ja -mallit ovat vasta rakentumassa. (Viitala, Kekkonen & Paavola 2008, 3 - 4, 23, 26,28, 39, 42.)

Suomessa ennaltaehkäisevä työ on tähän asti neuvolatoiminnan ja päivähoidon kautta kattanut koko lapsiväestön ja keskiössä on ollut taloudellisosiaalisiin rakenteisiin vaikuttaminen ja niiden kehittäminen. Varhaisen puuttumisen ja tuen käsitteiden käyttöönoton jälkeen on suuntauduttu jo olemassa olevien riskien hallintaan. Lasten ja nuorten ongelmien ilmaantuminen on odotettua ja lasten kanssa toimivia kannustetaan ongelmien tunnistamiseen ja niiden hoitamiseen yksilötasolla tai lähiyhteisön kautta. Näin kaikkiin lapsiin ja lapsiperheisiin suunnattujen julkisten palvelujen kehittäminen ja resurssointi voidaan jättää hoitamatta. Kuitenkin suotuisat lapsuuden olosuhteet ovat keskeisiä tekijöitä inhimillisen ja sosiaalisen pääoman muodostumisessa ja tärkeiksi tekijöiksi yhteiskuntapoliittisissa linjauksissa nousevat vanhempien taloudellinen turvallisuus lasten ollessa pieniä, vanhempien mahdollisuudet antaa aikaa ja turvallisuutta lapselle, päiväkotien varhaiskasvatuksen ja hoidon taso sekä kouluissa annettava tasapainoisen kehityksen tuki. (Satka 2009; Rimpelä 2008; Kajanoja 2005, 234 - 246.)

Matti Rimpelä (2006) on esittänyt, että sirpaleisten palvelujen kehittämisestä siirryttäisiin kehitysyhteisöajatteluun. Palvelujen ja resursoinnin tulisi tukea kehitysyhteisöjä ja näin vähentää häiriöpalvelujen kysyntää ja asiakkuuksia. Häiriöpalveluilla Rimpelä (2008) tarkoittaa asiakkuuteen perustuvia palveluja, joissa lähtökohtana on todettu häiriö tai ongelma, joka johtaa erikoistuneiden palveluiden käyttöön. Vaikka tiedot lapsiperheiden sekä lasten ja nuorten osalta osoittavat, että keskimääräinen hyvinvointi ja terveys ovat Suomessa lisääntyneet, niin samanaikaisesti häiriösuuntautuneiden palveluiden kuormitus on kasvanut nopeasti. Selitysvaihtoehtoina tälle kehitykselle Rimpelä näkee lasten pahoinvoinnin toteamisen ja diagnostiikan tehostumisen, häiriöiden toteamisen palkitsevuuden sekä peruspalvelujen rapautuminen. Samanaikaisesti häiriöpalvelujen nopean kasvun kanssa lapsia, nuoria ja lapsiperheitä lähellä olevien peruspalvelujen voimavarat ovat vähentyneet tai parhaimmillaan pysyneet ennallaan. (Rimpelä 2008.)

Kehitysyhteisöajattelu on vakiintunut valtakunnallisen kehittämistyön sanastoon. Valtakunnallisen Lasten Kaste kehittämisohjelman lähtökohtana on lasten ja nuorten tukeminen ensisijaisesti heidän omissa kehitysympäristöissään ja samalla niiden aikuisten tukeminen, jotka näissä ympäristöissä vastaavat lapsista heidän arjessaan. Ajatuksena on, että kehitys tapahtuu arjen toistuvissa kokemuksissa ja että myös häiriötilanteissa lapsia ja nuoria tulee auttaa mahdollisimman pitkälle heidän luonnollisissa kehitysympäristöissään. Lasten Kaste ohjelmaa kuvaavia piirteitä ovat paikallisuus, monialaisuus ja ylisektoraalisuus ja tavoitteena kehittää palvelujärjestelmän johtamis-, ja yhteistyörakenteita sekä työmenetelmiä. Kehittämisen tavoitteena on uudistaa palveluita siten, että lapset, nuoret ja perheet saavat tarvitsemansa tuen ja avun luonnollisissa ympäristöissään. Universaalien palveluiden kehittäminen ja nk. kohdennettujen ennaltaehkäisevien palvelujen tehtävä sekä keskinäinen dynamiikka on ohjelman

tutkimustyön kohteena. Ennaltaehkäisevien interventioiden vaikuttavuus ja työn etiikka sekä käytettyihin käsitteisiin esimerkiksi stigmaan, leimaan ja leimaamiseen sisältyvän ajattelun analysointi nähdään Lasten Kaste ohjelmassa ajankohtaisena. (Siltala & Paananen 2010.)

2.3.2 Varhaisvuosien erityiskasvatus sekä varhainen puuttuminen, vaikuttaminen ja tuki

Suomalaisessa lapsiperheiden ja lasten palvelujärjestelmässä lähinnä päivähoitossa on mukana kasvatuksellinen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen näkökulma. Päivähoitossa on kuitenkin vain noin puolet 1 – 6 -vuotiaista lapsista ja erityisesti alle kolmevuotiaat lapset osallistuvat vähän päivähoitoon. Johtopäätös tästä voisi olla se, että pienet erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat pääsääntöisesti kotona ja saavat (lääkinnällisiä) kuntoutuspalveluja. Määttä ja Lummelahden mielestä pienten vammaisten ja riskilasten kuntoutusohjelmassa tulisi olla mukana kasvatuksellisesti ohjattua toimintaa. Esimerkiksi USA:n kuntoutustiimeissä on mukana erityisopettaja tai pedagogisen täydennyskoulutuksen saanut terapeutti, jonka tehtävänä on koordinoida yksittäisten terapeuttien asettamat kuntoutustavoitteet lasta motivoivaksi, kasvatuksellisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi. Suomessa varhaisvuosien erityiskasvatuksen asiantuntijat työskentelevät pääasiassa päivähoiton alueella ja kuntoutustyöryhmissä lääkäri kokoaa eri terapeuttien näkemykset lääkinällisen kuntoutuksen kokonaissuunnitelmaksi. (Määttä & Lummelahti 1996, 104.)

Varhaisvuosien erityiskasvatus kattaa lääkinnälliseen kuntoutukseen lukeutuvat terapiat ja päivähoiton varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustoiminnan. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen palvelut on tarkoitettu päiväkotikäisille lapsille ja heidän perheilleen. Määttä ja Lummelahti käyttävät myös käsitettä varhaiserityisopetus, jolla he tarkoittavat rajatummin erityispäivähoiton toimintamuotoja ja -tapoja. (Kovanen 2006a; Määttä & Lummelahti 1996, 95.)

Kaikkien lasten ohjaus tulisi toteuttaa varhaiskasvatuksen yleisten periaatteiden mukaan, jotta lapset saisivat mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Varhaisvuosien erityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta ja sitä toteutetaan useimmin inkluusio- tai integraatioperiaatetta soveltaen. Erityiskasvatus on käsitteenä laajempi kuin erityisopetus sisältäen ekokulttuurisen ajattelutavan mukaisesti vanhempien kanssa tehtävän kasvatuksellisen yhteistyön. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen lähtökohtana on kaikille lapsille yhteinen ja yhtäläinen laadukas varhaiskasvatus, jonka sisällä lasten erityisen tuen tarpeisiin vastataan monimuotoisesti ja varhaiskasvatukseen integroidaan erityispedagogiikan asiantuntemusta. Varhaiserityiskasvatuksen tehtävänä on vaikuttaa oppimisympäristöön siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus kasvaa, kehittyä ja oppia yhteisessä ympäristössä. Tuen tarpeiden varhaisen tunnistamisen ja lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävän varhaiskasvatustyöympäristön lisäksi tulee järjestää mahdollinen muu tarvittava tuki. Varhaiskasvatuksen lapsikeskeinen ajattelu sopii myös vammaisille lapsille. (Kovanen 2006a; Tauriainen 2000, 9, 70; Mäki 1994, 84; Pihlaja et.al 2007.)

Viittala toteaa, että inklusion aikakaudella erityisestä olisi siirryttävä taivannomaiseen tuettuun varhaiskasvatukseen. Tuettu varhaiskasvatus käsite on perustelu hänen mielestään erityiskäsitteen leimaavuuden ja inklusio periaatteen kannalta. Erityispäivähoitoa oikeampi tapa puhua olisi puhe päivähoidosta, joka kohdistuu yksittäisten lasten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeeseen. (Viittala 2002, 12, 15, 53, 55.)

Heinämäki kuvailee erityispäivähoitoa lausunnon ja diagnoosin hankkimisena, jotta saadaan vanhemmat viemään lapsensa tutkimuksiin, vaikka päivähoiton toiminnassa arki ei muuttuisi lainkaan. Heinämäen tutkimuksessa tulee esiin "erityispäivähoidon" epämääräisyys toimintana. Toisaalta pidettiin itsestään selvänä, että päiväkotiryhmässä olo ja aikuisilta saatu huomio tukee lasta. Toisaalta ei osattu määrittellä mikä ryhmän toiminnassa tukee erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Kuntouttava toiminta tuli esille kuntoutusohjaajien ja terapeuttien työnä. Lausunnon saaminen näytti olevan erityispäivähoidon toiminnallinen sisältö, "että saataisiin perhe edes jonnekin". Suhde vanhempiin oli holhoava valtasuhde, jossa hyvä perhe määrittyi passiiviseksi, yksisuuntaisen tutkimuksiin ohjauksen toteuttajaksi. Näin päivähoiton määrittämä perheen ongelma medikalisoitiin lapseen. (Heinämäki 2004a, 74, 110 - 114, 125 - 128, 180 - 196.)

Olellainen osa varhaisvuosien erityiskasvatusta on lapsen tarvitseman tuen ja ohjauksen sisällön suunnittelu perhelähtöisesti. Ammatti-ihmisen toimissa perhelähtöisesti oleellista on perheen arjen tuntemus ja asiantuntijuuden jakaminen. Perhelähtöisyyttä voi pitää lapsilähtöisyyden edellytyksenä siinä mielessä, että perheen tilanteen tuntemus tuo osaltaan johdonmukaisuutta ja eheyttä lapsen kasvatukseen arkeen. Perheen toimintatapojen kunnioittaminen on lapsen arjen merkityksellisyyden huomaamista ja sen eheyden ja ennustettavuuden lisäämistä. Vanhempien kannalta toimintaperustaisen ohjauksen tärkein anti on siinä, etteivät lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa tarvittavat toimintatavat ole äärettömän mutkikkaita, kuormittavia tai erityisjärjestelyjä vaativia vaan limittyvät arjen puuhiin. (Kovanen 2006a.)

Aikuisen tehtävänä on ohjata erityistä tukea tarvitsevaa lasta lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa, jotta lapsi puutteellisista taidoistaan huolimatta voi kokea itsensä tasavertaiseksi muiden lasten kanssa. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen perustana on hyvin toimiva varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Arjen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa liitetään varhaispedagogiikkaan ja erityisesti pienten lasten kasvatukseen. Sillä tarkoitetaan päiväkodin toimintakulttuuria, johon sisältyvät fyysinen ympäristö ja materiaalit, arjen keskeiset toimintamuodot, päivän rakenne ja sosiaalinen ympäristö. Päiväkodin henkilökunta ja lapset ovat osa päiväkodin fyysistä ympäristöä, mutta heidän toimintansa ja keskinäinen vuorovaikutuksensa yhteisössä muodostavat päiväkodin sosiaalisen toimintaympäristön. (Suhonen 2006.)

Mahdollisimman varhainen vaikuttaminen on keskeistä. Olellaisin ajankohta palvelujen tarjoamiselle ja saamiselle on kolme ensimmäistä ikävuotta. Alle kolmivuotiaiden lasten erityistarpeiden tunnistaminen on yksi päivähoiton haasteista. Vaikka neurologinen tutkimustieto korostaa varhaisvuosien

kriittistä merkitystä keskushermoston kehittämisessä, niin varhaisimman tuen aloittaminen viivästyy, koska vanhempien ja päivähoiton huolta lapsen kehityksen etenemisestä ei pidetä perusteena käynnistää palvelut, vaan tilannetta jäädään seuraamaan odotellen palveluihin oikeuttavaa diagnoosia. Päivähoitoa ja kasvatuksellista tukea lapselle ja hänen perheelleen ei ole mielletty tärkeäksi lapsiperheitä tukevaksi palveluksi ja tämä oikeuttaa viivyttelyn. Diagnoosin saaminen ja lääkinnällinen kuntoutus korostuvat osin jopa varhaisen oppimisen ja ohjaamisen kustannuksella Lapsen ensisijaiset ongelmat voivat myös pitkään jatkuessaan aiheuttaa uusia, toissijaisia ongelmia. (Tauriainen 2000, 69; Kovanen 2006a.)

Kuntoutukselliset tarpeet nousevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla helposti pääosaan ja jättävät varjoonsa jokaiselle lapselle ominaiset tarpeet ja intressit. Kuntoutuksen korostuminen päivähoidossa heijastaa pedagogiikassa edelleen yleistä lääketieteellistä ajattelutapaa. Päivähoidon tilanteissa fyysinen ja myös muu yksilöllinen kuntoutus painottuu usein lapsen sosiaalisten suhteiden kustannuksella erityisesti monivammaisten lasten kohdalla. Kotona lasten kuntoutustavoitteita liitettiin arkirutiineihin ja lapsen kanssa kommunikoiin enemmän. Vammaisten lasten vanhempien ajantasaisen ja laajan havainnointiin pohjautuvan tiedon lapsestaan ja ammatti-ihmisten ammatillisen tiedon tulisi yhdistyä. Kuntoutusta ei tulisi ymmärtää vain lääkinnällisenä systeeminä, vaan varhaiskasvatuksellisenä toimintana, joka auttaa kehitystä. (Tauriainen 2000, 70; Mäki 1993, 71 – 72; Mäki 1994, 84; ks. myös Kovanen 2004.)

Huhtanen (2007) korostaa, että varhaiskasvatuksen vahvuudet, kuten tiimityöskentely ja yhdessä tekeminen sekä yhteisöllinen asioihin puuttuminen, kasvatuskumppanuus ja päivittäinen yhteistyö soveltuvat pienten lasten erityiskasvatukseen. Erityiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tulisi muodostaa kokonaisuus, jossa kasvatuksen lähtökohtana on lapsi omine erityispiirteineen. Lapsen hoito, kasvatusta ja opetus tulee muokata yhteistyössä kehitysympäristön toimijoiden kanssa ottaen huomioon lapsen kehitys ja elämäntilanteen kokonaisuus sekä kehitysympäristöt, joissa lapsi elää. (Huhtanen 2007.)

Tuen muodot ja niiden suhde toisiinsa

Siinä missä ennen päivähoidossa käytiin keskustelua ennaltaehkäisystä sekä tavalliseen lapsen elämään kuuluvista pulmista ja kehityksellisistä haasteista, niin nyt puhumme varhaisen tuen tarpeiden havaitsemisesta sekä tuen tarpeisiin vastaamisesta. Olemmeko kadottaneet tavallisen lapsen ja lapsuuden, kysyvät Määttä ja Rantala (2010).

Varhaisen vaikuttamisen ja puuttumisen käsitettä käytetään Euroopan maissa monin tavoin. Toisaalta sillä viitataan varhaisessa vaiheessa tehtyyn puuttumiseen, toisaalta alle kolmivuotiaiden tukitoimiin. Varhainen puuttuminen on myös sekä yksilö- että järjestelmätason periaate että henkilöstön omaksuma työkäytäntö. Merkitykset vaihtelevat eri maiden kasvatusta ja palvelujärjestelmissä. Heinämäki kääntää *early childhood intervention* ilmaisuksi erityinen tuki varhaislapsuudessa. Näin hänen mielestään voidaan selkeyttää ero

varhaislapsuuden erityisen tuen ja varhaisen puuttumisen (early intervention) välillä. (Erityinen tuki varhaislapsuudessa 2005, 4,11.)

Odom ja Wolery (2003) taas näkevät, että varhainen vaikuttaminen (early intervention) ja varhaisvuosien erityiskasvatus (early childhood special education) ovat kehittyneet yhdistyneen varhaisen vaikuttamisen käytännön teorian suuntaan, jota voi kutsua myös muutoksen teoriaksi. Tämä käytännön teoria tulee näkyviin työntekijöiden ja tutkijoiden jaetuissa uskomuksissa ja toiminnassa, joita ovat:

- perheet ja koti ovat ensisijaisia hoivaympäristöjä
- vuorovaikutuksen vahvistaminen on oleellinen varhaisen vaikuttamisen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen piirre
- lapset oppivat toimimalla ja tutkimalla ympäristöään
- aikuiset välittävät lasten kokemuksia vahvistaakseen oppimista
- lasten osallistuminen kehityksellisesti haasteellisissa olosuhteissa, joskus avustettuna, on tarpeellista itsenäisen osallistumisen kannalta
- varhaisen vaikuttamisen ja varhaisvuosien erityispedagogiset käytännöt orientoituvat yksilöllisesti ja dynaamisesti
- kehityksellisesti innostava aikuinen tukee lapsen siirtymisiä ohjelmas- ta toiseen
yhteiskunnallinen ympäristö ja yhteisö vaikuttavat perheisiin ja ohjelmiin. (Odom & Wolery 2003.)

Mattus (1993, 62 - 63) puolestaan on kääntänyt käsitteen "early intervention" varhaiseksi vaikuttamiseksi. Varhainen vaikuttaminen käsitteenä tuo käytäntöjen tarkasteluun uusina ulottuvuuksina erityisesti vanhempien osallistumisen ja varhaisempien vuosien merkityksellisyyden lapsen kehityksen kannalta. Käsite kokoaa sateenvarjon lailla alleen palvelutarjonnan ja palveluiden mahdollisuudet laajaan lapsen ja perheen tukemiseen ja näin se samalla ohjaa kiinnittämään huomion ammatti-ihmisten väliseen yhteistyöhön ja palveluiden koordinointiin. (Kovanen 2004, 10.)

Varhaisen tuen määritelmiä on suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa esitetty useita viimeisen kymmenen vuoden aikana. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta käyttää varhaisen tuen ja varhaisen puuttumisen käsitteitä sekä rinnakkaisina että eriteltyinä. Varhaisen puuttumisen tai varhaisen tuen ideana on neuvottelukunnan mukaan tukea henkilöstön osaamista havaita lasten ongelmia ja puuttua niihin. Toimintana he käyttävät käsitettä varhainen puuttuminen ja ennalta ehkäisevä työ, jotka edellyttävät moniammatillista yhteistyötä sekä monitieteistä tutkimustoimintaa, jolla tavoitellaan tuloksellisempia, vaikuttavampia ja laadukkaampia varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toimintamuotoja. (Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys 2007, 19, 24.)

Heinämäki on tuonut varhaiskasvatuskeskusteluun varhaisen tuen käsitteen sekä keskustelun tuen kolmiportaisuudesta. Hänen mukaansa varhainen tuki viittaa sekä lapsen varhaisvuosina tapahtuvaan tukemiseen että mahdollisimman varhain käynnistyviin tukitoimiin. Varhaiseen tukeen liittyy ennaltaehkäisevä, lapsen kasvun ja kehityksen riskitekijöiden tunnistaminen. Se edel-

lyttää lapsen yksilöllistä tukemista päivittäisen toiminnan osana ja samalla työyhteisön toiminnan tietoista arviointia ja kehittämistä varhaisen tuen suuntaan. Varhainen tukeminen on osa laadukasta varhaiskasvatuksen perustehtävää, johon kuuluu myös kasvatusympäristön arviointi ja kehittäminen siten, että päivittäinen toiminta muuttuu lasta tukevaksi. Varhainen tuki on ensisijaisesti varhaiskasvattajan oman työn tarkastelua lapsen tuen tarpeen näkökulmasta siinä ympäristössä, missä lapsi on. Heinämäen mukaan varhaisen tuen esilletulo erityisen tuen rinnalle johtuu lisääntyneestä tiedosta pienen lapsen kehityksestä ja mahdollisuuksista vaikuttaa siihen, perhelähtöisyyden vahvistumisesta kumppanuudeksi sekä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tavoittelusta, jossa erityiset palvelut ja erityinen toiminta nähdään osana perustoimintaa. (Heinämäki 2005, 9 – 14; Heinämäki 2006b, 19; Heinämäki 2006a, 21.)

Varhaisesta tuesta puhuttaessa on näkökulmaksi noussut myös tuen ja kontrollin suhde. Missä vaiheessa tueksi tarkoitettu teko tai toiminta muuttuukin kontrolliksi, nähdäänkö ongelmia myös siellä missä niitä ei ole? Sekä Karila että Viittala nostavat keskusteluun työyhteisöissä vallalla olevat käsitykset normaaliudesta, epänormaaliuden rajasta ja leimaamisesta sekä tulkinnat erityisyyden kontekstuaalisuudesta eli siitä miten tulkitaan onko kysymyksessä lapsen ongelma vai mahdollisesti lapsen kannanotto huonosti organisoituihin käytäntöihin. (Karilan haastattelu /Luhtasaari 2009; Viittala 2002; 2006, 11 ja 2008.)

Myös Satka (2008; 2009) pohtii olemmeko siirtymässä huolenpidosta lasten kontrolliin varhaisen puuttumisen kautta. Hänen mukaansa varhaisen puuttumisen ideologian yhteydessä markkinoidaan yhteiskunnallisista yhteyksistään irrotettua, yksilöllistä ihmiskuvaa, jonka kautta siirretään julkista vastuuta lasten hyvinvoinnista perheille, lähiyhteisöille, järjestöille ja paikallisille toimijoille. Puuttuminen saattaa myös muuttua leimaamiseksi, jolla on haitallisia seurauksia lapsen identiteetille. Satka tarjoaa ratkaisuksi palaamista sosiaaliseen ihmiskäsitykseen, jossa lapsen ongelmaa tarkastellaan yhteiskunnallisessa yhteydessään ja palataan kehittämään julkisia palveluja kaikille lapsille ja lapsiperheille.

Toisaalta Kaukoluoto (2010) pyrkii löytämään varhaisen tuen käsitteellä varhaispedagogisen ja sosiaalityön ammattiorientaatiota ja -aloja ylittävää voimaa. Kaukoluoto näkee käsitteen sisältävän sekä lasten näkökulman että yhteiskuntapoliittisen tason, jolloin varhaisen tuen strategian mukaisessa varhaiskasvatuspolitiikassa ja varhaisen tuen päiväkodin luomisessa on keskeistä sitoutua aidosti varhaisikäisten lasten näkökulmaan ja nähdä työelämän ja aikuisten tarpeet omina erillisinä, joskin toisiinsa kytkeytyvinä kysymyksinä. (Kaukoluoto 2010, 217, 242 – 243.)

2.3.3 Tuki laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sisältyen

Varhaiskasvatus voidaan määritellä prosessiksi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla sosiaalistuu aktiiviseksi toimijaksi ja tätä kautta löytää oppimaan oppimisen ja kasvun strategian. Tavoitteista oppimisen

pedagogiikkaa tulee jatkuvasti arvioida kulttuuristen, ikäspesifien ja yksilöllisten kehitystekijöiden valossa. Varhaiskasvatus on ihmisen elämänkaaren, kasvun ja oppimisen kivijalka. Päivähoidon varhaiskasvatus vaikuttaa lapsiin tukemalla kotikasvatusta ja varhaiskasvatus rakentaa lasten oppimisvalmiuksia ja yhteyttä kouluun. Varhaiskasvatuksen sisällä ennaltaehkäisevää ja kompensoivaa varhaiskasvatusta tehdään moniammatillisena yhteistyönä. Varhaiskasvatusta ei kuitenkaan pystytä paikkaamaan varhaisen puuttumisen ohjelmilla, sillä on eri asia kohottaa koko ikäluokan kehityspotentiaalia kuin tukea yksilöllisesti erityislapsia ja perheitä. Varhaiskasvatuksen kehittämishaasteena on päästä päivähoidosta varhaiskasvatukseen ja perhetyöstä pedagogiikkaan sekä kasvatustyön että lasten ja lapsuuden kehityksen kytkeminen toisiinsa esimerkiksi leikin lähikehityksen tutkimuksen kautta. (Hujala 1997; Hakkarainen 2002a, 2002b; Hujala 2007; Hakkarainen 2010.)

Lasten ohjaus tulisi toteuttaa varhaiskasvatuksen yleisten periaatteiden mukaan. Varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen jaottelu erillisiksi tehtäväalueiksi johtaa siihen, että lapsen ohjauksessa painotetaan eri kehityksen osa-alueita. Erityiskasvatuksessa painotetaan aikuinen – lapsi -parityöskentelyä ja erillisiä tehtäviä. Varhaiskasvatuksessa taas painotus on pienryhmässä toimimisessa sekä arjen ja leikin yhteydessä ohjaamisessa. Painotuserot välittyvät jo henkilökunnan koulutuksessa ja näkyvät suhtautumisessa käytännön työhön. (Kovanen 2004, 20 – 21; Tauriainen 2000, 77.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomio toimintakäytäntöihin ja opettajien työskentelyyn, kun ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Bredekamp (1993) näkee, että varhaisvuosien erityiskasvatuksen elementtejä voitaisiin paremmin integroida varhaiskasvatukseen. Yksilöllisesti sopivat käytännöt, varhainen vaikuttaminen, perhekeskeiset palvelut, palvelujen kehittämisen, resursoinnin ja lasten asian ajaminen yhdessä perheiden kanssa, siirtymisten suunnittelu sekä moniammatillinen näkökulma ovat elementtejä, joiden tulisi integroitua varhaiskasvatuksen käytäntöön. Elementit eivät kuitenkaan ole yksinomaan varhaisvuosien erityiskasvatukselle ominaisia, vaan myös varhaiskasvatuksen parhaita käytäntöjä. Ero varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen käytännöissä on enemmän asteessa tai intensiteetissä. Inklusion onnistumisen edellytyksenä Bredekamp näkee sekä varhaiskasvatuksen että varhaisvuosien erityiskasvatuksen henkilökunnan paremman valmentamisen yhteisissä koulutusohjelmissa erillisten sijasta. (Bredekamp 1993.)

Kovasen (2004) mielestä varhaiskasvatus ja varhainen vaikuttaminen voidaan ymmärtää rinnasteisina, jolloin rinnastus kattaa myös kuntoutuksen ja ohjaamisen käsitteet ja sisällöt. Kovanen käyttää kokonaisuudesta myös käsitteitä varhaisvuosien ohjanta ja lapsen ohjaaminen. Ohjanta ja lapsen ohjaaminen kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Ohjanta kattaa kaikki ammatilliset toiminnat ja käytännöt, joilla lapsen suotuisa kehitys ja kehitystä tukeva ympäristö pyritään turvaamaan. Lapsen ohjaaminen puolestaan kattaa kaikki ne tukitoimet, joilla lapsen oppimista ja kehitystä voidaan edistää. Ohjannan käsite ilmentää perheen kanssa tehtävää yhteistyötä, jossa korostetaan erityisesti vanhempien osallistumismahdollisuuksia ja omia valintoja. (Kovanen 2004, 11.)

Tällä hetkellä varhainen tuki ja perhetyö puhututtavat ja ehkä myös sekoittuvat päivähoidossa käydyssä keskustelussa. Esiin on nostettu monia kysymyksiä. Korostuuko varhaisen tuen organisoimisessa perhetyö laadukkaana varhaiskasvatuksen kustannuksella, valtaako sosiaalityön näkökulma päivähoidon? Ohjautuvatko päivähoidon ja varhaiskasvatukseen suunnatut resurssit perhetyöhön ja ohentavat samalla varhaiskasvatuksen perustan vankistamiseen suunnattuja resursseja?

Kasvatusyhteistyö, joka rakentuu vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön kumppanuudelle on yleisesti hyväksytty periaate, joka on kirjattu myös Valtakunnallisiin varhaiskasvatuksen perusteisiin (2005). Kuitenkin sosiaalityön näkökulmasta lähtevän perhetyön painottamisen epäillään korostavan päivähoidon sosiaalihuoltona eikä pedagogisesti laadukkaana varhaiskasvatuksena, jossa myös ennaltaehkäisy ja yhteinen, tasavertainen ja avoin suunnittelu vanhempien ja kasvatushenkilöstön välillä toteutuu. Perhetyön kautta erityisyys on noussut päivähoidon päädiskurssiksi, vaikka valtaosa varhaiskasvatuksessa olevista lapsista on aivan tavallisten perheiden lapsia. Lapsuuspalvelujen kehittämisen tavoitteena Suomessa on taata jokaisella lapsella oikeus kasvatukseen. Kuitenkin vain vajaa puolet lapsista on julkisen varhaiskasvatuksen piirissä. Varhaiskasvatuksen merkityksellisyys lapsuuden sosiaalistajana, elinikäisen oppimisen kivijalkana ja lapsen oman toiminnan maailmana on jäänyt sivuun ja kotikasvatuksen tukeminen esiintyy virallisissa varhaiskasvatusasiakirjoissa suurella painoarvolla. (Hujala 1997; 2007, Karila 2001 ja 2005; Härkönen 2008; Kalliala 2008; Onnismaa 2010, 253.)

Kallialan mukaan Suomessa päivähoiton kaksoistehtävän eli lapsen terveen kasvun, kehittymisen ja oppimisen edistämisen sekä kotien kasvatustyön tukemisen tulkinnat vaihtelevat. Kalliala näkee keskeiseksi vastata kysymykseen tulisiko varhaispedagogiikka nähdä pääasiallisena keinona vastata kumppanin varhaiskasvatuksen haasteeseen vai pitäisikö lapsen hoiva, kasvatus sekä opettaminen ja toisaalta perheen tukeminen nähdä toisistaan erillisinä alueina. Ensimmäisen näkemyksen mukaan hyvä varhaispedagogiikka tukee perhettä tarjotessaan edellytyksiä lapsen suotuisalle kasvulle, kehittymiselle ja oppimiselle ja näin lapselle tarjottava monipuolinen toiminta täydentää kotikasvatusta. Jälkimmäisen käsityksen mukaan perhettä on tuettava erikseen varhaiskasvatuksen perustehtävän ulkopuolisin keinoin, joita käytännössä ovat aikuisten väliset keskustelut. Tämän käsityksen mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei riitä, vaan perheen tukemiseen tarvitaan esimerkiksi perhetyön menetelmiä. (Kalliala 2008.)

Toisaalta Puroila arvioi, että perhelähtöisen ammatillisuuden ja kumppanuuteen perustuvan kasvatusyhteistyön rakentaminen varhaiskasvatukseen edellyttää muutosta sekä työntekijöiden ja vanhempien valta-asetelmassa että päiväkotien toimintakäytännöissä. Vanhempien omaa lastaan koskeva asiantuntemus tulisi nostaa työntekijöiden ammatillisten käytäntöjen lähtökohdaksi. Päiväkotien työntekijöiden pitäytymisessä ammattilaislähtöisissä käytännöissä ja vanhempien jäämisessä päiväkotitoimintaa koskevien ratkaisujen ulkopuolelle on kyse resurssien ohella työn tekemisen mentaliteetista ja työn organisoin-

tiin liittyvistä kysymyksistä. Yhteistyön laatu on perhelähtöisyyden toteutumisessa määrää oleellisempi kysymys. Yhtä oleellista on myös se miten perheiden kanssa tehtävä yhteistyö integroituu osaksi päiväkotityötä ja muodostaa perustan päiväkotityölle eikä ole irrallinen osa-alue. (Puroila 2002, 182 – 183.)

Onnismaa sekä Hujala, Heikka ja Turja käyttävät toiminnallista, molempien osapuolien näkemyksiä kunnioittavan kasvatusyhteistyön käsitettä. Yhteistyö vanhempien, kotien ja perheiden, ja päivähoidon kesken sisältää kasvatuksellisen kumppanuuden. (Onnismaa 2010, 53, 256; Hujala, Heikka & Turja 2009, 45.) Onnismaan mielestä kasvatuskumppanuus on suhdekäsite, joka ilman täydentäviä selityksiä ei kerro mitään yhteistoiminnan sisällöistä ja tavoitteista. Julkishallinnollisessa palvelujärjestelmässä tasavertaisuuteen ja vapaaehtoisuuteen perustuva kumppanuus voi olla ongelmallista, koska vapaaehtoisuus ei toteudu kummankaan osapuolen kannalta. Kumppanuus vie huomion suhteen rakentamiseen, yhteistyö taas tasavertaisemmin toimintaan. Onnismaa kysyy, voiko perhe halutessaan sanoutua irti tuettavana olemisesta ja silti jatkaa yhteistyötä päivähoidon henkilöstön kanssa? (Onnismaa 2010, 53, 253, 256; ks. myös Alasuutari 2010.)

Kuin vastauksena Onnismaan kysymykseen Mattus toteaa, että intervention tulee olla perhelähtöistä, jotta päästään dialogiseen vuorovaikutukseen, valtaistumiseen ja kumppanuuteen. Perhelähtöisen intervention tavoitteena on perheen oma oivallus ja perheen toimintatyylin vahvistaminen. Vammaisen lapsen vanhemmat joutuvat palvelujärjestelmään riippumatta siitä, onko perheessä muutoksen tarvetta tai ei. Siksi on syytä korostaa, että tarkoitus ei ole muuttaa mitään ellei perhe itse näe tarvetta muutoksiin. (Mattus 2001, 40; ks. myös Kovanen 2004, 22, 113, 133.) Vanhempien henkilökohtaista lapsensa tuntemusta voidaan pitää yhtä tärkeänä asiantuntemuksena kuin ammatti-ihmisten tietoja lukuisista muista samankaltaisista lapsista ja tilanteista. Kumppanuus on myös sitä, että vanhemmat voivat ilman painostusta sitoutua aktiiviseen yhteistyöhön ja avoimeen kommunikaatioon ammatti-ihmisten kanssa. (Mattus 2001, 24.)

2.3.4 Ekokulttuurinen näkemys – toiminnallinen silta kasvatusyhteistyöhön ja perhekeskeisyyteen varhaiskasvatuksessa

Ekokulttuurinen teoria lähtee siitä, että keskeisin sopeutumisen vaatimus, jonka kaikki perheet kohtaavat, on sujuvien, merkityksellisten ja yhtenäisten arjen käytäntöjen rakentaminen. Tästä syystä yksi tärkeistä kysymyksistä inhimillisen kehityksen kannalta on: Miten perheet rakentavat ja ylläpitävät arkielämän rutiineja, jotka ovat merkityksellisiä ja sopivat perheen jäsenten ja yhteisön resursseihin ja kykyihin? Arkipäivän rutiinien rakentaminen on aktiivinen prosessi. Ekokulttuurinen teoria näkee perheet oman maailmansa aktiivisina ja tietoisina suunnittelijoina. Perheet luovat aktiivisesti omaa ekologiaa ja rutiineja ja samalla vaikuttavat ympäröivään yhteiskuntaan. Ekokulttuurisessa ajattelussa puhutaan ekologisesta sopivuudesta, johon kuuluu vanhempien työjärjestelyt, lasten kuljettaminen, terveys, lasten hoito, työtaakan jakautuminen perheessä sekä naapuruston ja muun tukiverkoston tuki. Tärkeintä on tällöin sopivuus tai

tasapaino. Mielekkyydellä ekokulttuurisessa ajattelussa ymmärretään sitä, että arkirutiinien pitää myös olla mielekkäitä ja sopivia eri perheenjäsenten tavoitteisiin, arvoihin ja uskomuksiin. Arkirutiinien pitää olla myös yhteneviä perheen jäsenten tarpeiden ja kykyjen kanssa. Perhe itse tietää parhaiten mistä kohtaa arkipäivästä löytyy ”kolo” eli ihmisiä, aikaa ja resursseja toteuttaa esimerkiksi ammattilaisten heille esittämät kuntoutusohjeet ja onko niiden toteuttaminen sellaisinaan perheen näkökulmasta tarpeellista. Perheiden kulttuuristen erojen huomiotta jättäminen ja ammattilaisten asiantuntijuuden korostaminen johtaa siihen, että kohtelemme perheitä toiminnan objekteina. (Weisner et.al. 1997, 11 – 14; Weisner 2002; Gallimore et.al. 1993; Tauriainen 1992.)

Jokainen kulttuuriyhteisö tuottaa kehityksellisiä polkuja lapsille tietyssä ekokulttuurisessa kontekstissa. Kulttuuriset polut muodostuvat arkielämän rutiineista ja rutiinit tuotetaan kulttuurisissa toiminnoissa, joihin lapset osallistuvat. Tärkeintä on siis se, mihin kulttuuriin polkuihin vastasyntynyt syntyy ja hänen vanhempansa ovat sidoksissa. Mitä tarkoittaa esimerkiksi fyysinen suoja ja turva, hyvä ravinto, läheisyyden ja rakkauden tuottaminen, hyvän kiinnittymissuhteen varmistaminen, taloudellisen turvallisuuden tuottaminen tai lapsen aktivointi eri kulttuureissa? kysyy Weisner (2002).

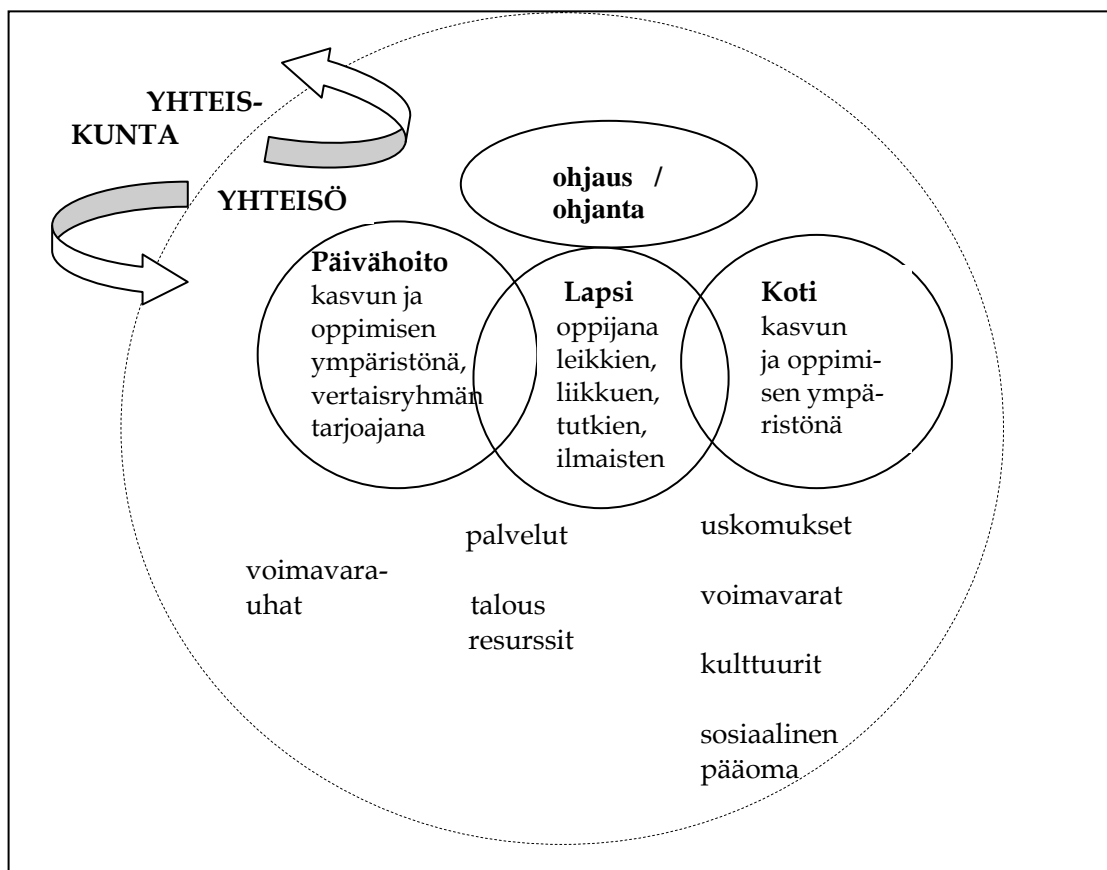
Määttä (1999) mukaan siirtyminen vanhempien käyttäytymisen psykodynaamisesta tulkinnasta ekokulttuuriseen ajattelutapaan edellyttää ammattikäytäntöjen perusteiden uudelleenarviointia ja uusia työkäytäntöjä. Työntekijä ei ole enää ainoa tiedon hallitsija, vaan myös vanhemmista tulee tiedon tuottajia. Yhteistyö perheen kanssa ei merkitse enää vanhempien tukemista lapsen hyväksymisessä ja tilanteeseen sopeutumisessa vaan jatkuvaa ”kuulolla oloa” perheen muuttuvien tarpeiden tunnistamiseksi ja avun löytämiseksi. Uusi yhteistyö vaatii perheen arkipäivästä nousevaa puhetapaa, jossa arvioidaan haasteita, etsitään omia voimavaroja, ratkaisuja ja onnistumisia sekä tavoitellaan selviytymistä ja elämänhallintaa. Psykomyytin purkaminen on tasavertaisen yhteistyön välttämätön edellytys. Näin perhe pääsee poikkeavasta tavalliseksi perheeksi, jonka tavoitteena on arkipäivästä selviäminen, arjen tasapaino. (Määttä 1999, 47 – 48, 54, 94 – 95; Määttä & Rantala 2010.)

Perheet tekevät valintojaan perheteemoista käsin ja pyrkimyksenä on akkomodaatio prosessi, mahdollisimman sujuva arki. Päivittäisen arjen sujuminen antaa perheelle voimavaroja, aikaa ja intressejä muuhun. Myös lapsen kehityksen kannalta päivittäisen arjen rutiineilla, säännöllisinä toistuvien vuorovaikutuksellisten toimenpiteiden laadulla on suuri merkitys. Lapsen kannalta usein ja säännöllisinä toistuvia tilanteita ovat perushoitoon liittyvät arjen toiminnot, kuten ruokailu, ilta- ja aamuuskareet ja ulkoilut sekä leikkitalanteet. (Tauriainen 1992; Määttä 1999, 80 – 82; Mattus 2001, 16.)

Kovasen (2006b) mukaan lapsen tarpeiden ymmärtäminen mahdollistuu silloin, kun ymmärretään perheen ja vanhempien tilannetta ja näkemyksiä. Perheen tilanteen kartoittaminen ei tarkoita sitä, että vastuu siirtyy ammatti-ihmisille tai että ammatti-ihminen voi siirtyä kaikkietävän asiantuntijan rooliin. Kyse on oleellisten keskustelun aiheiden löytämisestä ja vanhempien todellisesta kuuntelemisesta. Arkikielinen keskustelu, esimerkkitalanteet kotoa ja

päivähoidosta sekä suunnitelmat, joissa tavoitellaan pieniä edistymisaskeleita ja joissa lapsen ohjaus nivoutuu arjen tilanteisiin päivähoidossa ja kotona, ovat oleellisia perhe- ja lapsilähtöisessä työssä. Asiantuntijatieto voi joko laajentaa tai entisestään kaventaa vanhempien osaamista ja osaamisen merkitystä lapsen kanssa toimimisessa. Arjen kokemusten ja käytännön toimintatapojen jakaminen toimii tienä kasvatuskäsitysten muuttumiseen ja vanhemmuuden vahvistamiseen. Jaetun ja yhteisen asiantuntijuuden rakentaminen on mahdollista kokemuksen ja toimimisen kautta, ei niinkään vanhempien kasvatuskäsityksiin puuttumisen ja vaikuttamisen kautta. Perhelähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden ydinasiiana varhaiskasvatuksessa ja varhaisessa tuessa on osallistuminen ja sen mahdollistuminen. (Kovanen 2006b; Kovanen 2004, 113 ja 133.)

Ekokulttuurisen teorian keskeinen käsite on elämispaikka tai ekokulttuurinen ympäristö (ecological niche, developmental niche), jolla tarkoitetaan lapsen tai perheen paikkaa sekä kulttuurisena että materiaalisena ympäristönä, jota perhe muovaa itse ja yhdessä yhteisön kanssa. Se millaiseksi ekokulttuurinen ympäristö muodostuu, riippuu niin yhteiskunnan asettamista rajoitteista ja perheelle tarjotuista voimavaroista kuin myös perheen arvoista, uskomuksista ja vahvuuksista. (Gallimore et.al. 1993, Määttä 1999, 82).



KUVIO 1 Varhaiskasvatuksen kontekstit ekokulttuurisessa kehyksessä (mukaillen Kovanen 2004, 14)

Kovasen (2004) mukaan ylläoleva kuvio (kuvio 1) kuvaa varhaiskasvatuksen elämispaikkoja ja niihin vaikuttavaa yhteiskuntaa ja yhteisöä. Varhaiskasvatuksen elämispaikkojen ja niihin vaikuttavien yhteisöllisten elementtien välillä voidaan nähdä molemmin suuntaisia vaikutuksia ja yhteyksiä. Kokonaisuus muotoutuu ensisijaisesti aikuisista lapsen ohjaajina niin kotona kuin päivähoitossa. Varhaisvuosien ohjaus ja ohjanta pitävät sisällään varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen käytännöt tai käytännön toimintatavat, joita ammatti-ihmiset työssään lasten ja perheiden kanssa käyttävät. (Kovanen 2004, 14 - 15.) Olen lisännyt kuvioon lapsen toiminnan lapsille ominaisina toimintatapoina sekä päivähoiton tarjoaman vertaisryhmän, jossa lapsen ohjanta, kasvu ja oppiminen tapahtuvat. (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaisvuodet ja erityiskasvatus (VARHE) tutkimusryhmä on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle professori Paula Määtän johdolla työskennellyt 1990-luvun alusta alkaen ekokulttuurisesta näkökulmasta tuottaen julkaisuja ja tietoa varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämiseksi. Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) perhekeskeisyys on lähtökohtana sekä erityisen ja varhaisen tuen perustana on ekokulttuurinen teoria. (Heinämäki, 2004; 2006a; 2006b.)

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan, että lapsen hyvän kasvun edellytysten turvaamisen lähtökohtana on vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus ja päivähoiton henkilöstön hyvä ammatillinen varhaiskasvatusosaaminen. Kasvatuskumppanuus merkitsee hyvää yhteyttä varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja vanhempien välillä. Se on perheen sisäisen asiantuntemuksen ja henkilöstön ammatillisen asiantuntemuksen kohtaamista ja vuorovaikutusta, joka vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä monipuolista osaamista, vuorovaikutustaitoja ammatillisen näkemyksen esiintuomiseen ja vanhempien kokemuksen kuunteluun ja ymmärtämiseen. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteisesti kiteyttämä näkemys lapsen varhaiskasvatuksen pääpiirteistä kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Vanhempien osallisuus alkaa jo kasvatuskumppanuutta tukevassa asiakasohjauksessa ja vahvistuu lapsen omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa ja lapsen varhaiskasvatusta toteutettaessa. (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 15.)

Lapsen kasvatus yhdistää perheen ja päivähoiton. Molemmilla on annettavaa lapselle. Vanhemmat ovat oman lapsensa historian, kasvun ja arjen toimintatapojen asiantuntijoita sekä perheen toimintakulttuurin määrittelijöitä. Päivähoito takaa lasten vertaisryhmän, ammattitaitoisten kasvattajien ohjauksen ja yhdessä rakennetun laadukkaan varhaiskasvatusympäristön. Se, että molempien elämispaikkojen aikuiset tuntevat toistensa arjen toimintatavat ja arvot, joiden pohjalle toiminta rakentuu, tekee lapsen kasvun ja kehittymisen ristiriidattomammaksi ja näin tukee lasta. Ekokulttuurisessa teoriassa perhekeskeisyys sisältyy lapsiläheiseen varhaiskasvatukseen ja kasvatusyhteistyöhön eikä epäselvyyksiä perhetyön suuntaan synny.

3 PÄIVÄHOIDON KEHITTÄMISTYÖ TUTKIMUSYMPÄRISTÖNÄ

Helsingissä hyväksyttiin vuonna 2000 ”Erityispäivähoidon uudelleen järjestäminen Helsingissä” raportin esitykset erityispäivähoidon kehittämislinjauksiksi. Tavoitteena oli, että lapsi on päivähoidossa lähipäiväkodissa, eli siinä päiväkodissa, jossa hän olisi ilman erityisen tuen tarvettaan. Tuki tuotaisiin lapselle päiväkotiin eikä lapsen tarvitsisi siirtyä tuen tarpeen takia muualle. Ne lapset, joiden tuen tarve on mittavaa ja jotka eivät hyödy lähipäiväkodin vertaissuhteista, voisivat edelleen sijoittua integroituun erityisryhmään tai erityisryhmään. (Sosiaalilautakunta, 25.5.2000.) Linjausten hyväksyminen merkitsi uudelleenarviointia integroitujen erityisryhmien ja erityisryhmien määrällisestä tarpeesta. Vuodesta 1999 vuoteen 2005 erityisryhmien määrä väheni 23 ryhmästä viiteen. Osa erityisryhmistä on muutettu integroiduiksi erityisryhmiksi ja osa on lakkautettu. Integroituja erityisryhmiä Helsingissä oli 35 vuonna 1999 ja 46 vuonna 2005. Tavallisen päivähoiton ryhmissä toimivien resurssierityislastentarhanopettajina (relto) määrä oli 21 vuonna 1999 ja 44 vuonna 2005. Tässä tutkimuksessa työtään seuranneita alue-eltoja oli 2 vuonna 1999 ja 10 vuonna 2006.

Helsingin päivähoitossa erityislastentarhanopettajia on paljon (174 vuonna 2009) ja se mahdollistaa erityislastentarhanopettajien työskentelyn myös lapsiryhmissä. Suurimmassa osassa Suomessa erityislastentarhanopettajia ei ole lainkaan tai kunnissa on yksi kiertävä erityislastentarhanopettaja (Heinämäki 2004; Pihlaja 2001). Päivähoitolakiin on tehty lisäys, jonka mukaan kaikissa kunnissa tulee olla käytössä erityislastentarhanopettajan asiantuntemusta (Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 4a.§, 22.12.2006).

Keskisen sosiaalikeskuksen päivähoitossa aloitimme erityisen tuen osalta päivähoiton kehittämistyön jo vuonna 1998. Erityispäivähoidon uudelleen järjestämistyötä koordinoimaan alueelle perustettiin seuranta, arviointi ja tuki -työryhmä (SAT työryhmä), jonka tehtävänä oli tukea päivähoiton yksiköitä lapsen erityishoidon ja tuen arvioinnissa ja järjestämisessä, seurata alueen erityispäivähoitoa ja välittää tietoa hyväksi havaituista toimintamuodoista, käydä sisällöllistä keskustelua erityispäivähoidon järjestämistavoista ja menetelmistä ja laatia kriteeristö, jolla voi arvioida lapsen yksilöllisen tuen tarvetta sekä tehdä

esityksiä erityispäivähoidon järjestämisestä. (Keskisen sosiaali- ja terveysjaos 1.6.1998.) Erityispäiväpäivähoidon uudelleen järjestäminen Helsingissä raportin kehittämisesitysten hyväksyminen Helsingin sosiaalilautakunnassa vahvisti kehittämistyötä alueella (Helsingin sosiaalilautakunta, 25.5.2000.)

Yksi syy kehittämistyölle oli alueen päiväkotien henkilöstön tyytymättömyys resurssien kasautumiseen erityis- ja integroituihin erityisryhmiin, vaikka suurin osa tukea tarvitsevista lapsista oli päivähoidossa tavallisissa päiväkotiryhmissä. Erityis- ja integroiduissa ryhmissä työskenteli kaksi erityislastentarhanopettajaa ja usein myös avustaja, ryhmäkoko oli pienenetty ja ryhmien henkilöstölle oli taattu työnohjaus ja konsultaatio. Lisäksi ryhmien toimintamäärärahat olivat suurempia kuin tavallisten päiväkotiryhmien. Tavallisten päiväkotien tukena oli kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa, jotka ehtivät käydä päiväkotiryhmissä kerran 1 - 2 kuukaudessa sekä mahdollisuus hakea lapselle ns. kahden paikkaa. Muutamia avustajia oli myös tavallisen päivähoidon käytössä.

Tärkeimmät kehittämistyön tavoitteet olivat resurssien suuntaaminen sinne, missä tukea tarvitsevat lapset ovat, arjen ja lapsen näkökulma, kasvatuskumppanuus vanhempien ja perheiden kanssa, päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön osaamisen näkyväksi tekeminen ja tukeminen sekä ajatus siitä, että varhaisvuosien erityiskasvatus ei ole paikka, vaan menetelmäkokonaisuus, joka pitää ja voidaan tuoda sinne missä tukea tarvitseva lapsi on. Riittävän yhteismittallisen lisäresurssin arvioinnin ja jakamisen menetelmien löytäminen ja tuki-toimien oikea kohdentuminen ovat olleet koko ajan keskustelun ja kehittämisen kohteena. (Jormakka 2005, 5.)

Kehittämistyössä pyrimme avoimuuteen sekä kokemuksen kautta oppimiseen. Alueellisille erityislastentarhanopettajille ei laadittu toimenkuvaa, vaan ryhdyttiin tutkimaan sitä millaiseksi alue-eltojen työ muodostuisi uudessa tilanteessa, jossa he työskentelevät tavallisen päivähoidon lapsiryhmissä. Työtä ryhdyttiin kehittämään yhdessä sekä päiväkodeissa että alueellisissa foorumeissa ja työryhmissä. Käydyt keskustelut sekä kyselyjen tulokset jaettiin päivähoitoyksiköihin joko muistioina tai kyselyjen yhteenvetoina. Kirjoitin alueen kehittämistyön historiaa, jotta perspektiivi kehittämistyössä säilyisi. (Virstanpylväitä 1998 - 2006.) Voisi puhua pyrkimyksestä ekspanstiivisen oppimisen sykliin (Engeström 2004), jossa uusi toimintamalli otettiin osaksi arjen työtä ja sitä muutettiin tarpeen mukaan. Uuteen toimintatapaan kuuluivat liikkuvat erityislastentarhanopettajat eli alue-eltot, henkilöstön valtaistuminen tekemään tilaus tarvitsemastaan tuesta, tiedon ja hyvien toimintatapojen sekä materiaalin jakaminen osaamisverkoston ja yhteisen arkityön kautta sekä perheen ensisijaisuuden arvostaminen oman lapsensa asiantuntijoina ja kumppanuuden rakentaminen perheen ja päivähoidon työntekijöiden välille. Prosessi koski koko alueen päivähoitoa ja sitä tuettiin hallinnon linjauksin ja päätöksin. Näin pyrittiin nostamaan päivähoidon laatua erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden kohtaamisessa sekä tarvittavien kuntouttavien elementtien ja toimintatapojen oppimisessa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset olisivat osa lapsiryhmään, eivätkä pelkästään yksilöllisen toiminnan kohde. Erityislastentarhanopettajien ammatil-

linen osaaminen eläisi päiväkotiyhteisöissä ja rakentaisi niiden moniammatillisissa tiimeissä kasvattajaidentiteettiä, eikä olisi irrallista, ulkopuolista ohjausta tai konsultaatiota.

Kehittämisen taustalla oli myös Tukholman päivähoidossa toimivien resurssipedagogien työskentely, jossa päivähoidon mahdollisuuksia kohdata tukea tarvitsevat lapset parannettiin muuttamalla suuri osa tukiresursseista tukihenkilöiksi, resurssipedagogeiksi. Resurssipedagogin työskentelytavan tunto-merkkeinä oli:

- työskentely mallina lapsiryhmässä
- ohjauksen ja neuvonnan antaminen
- työskentely tietojen jakajana / kouluttajana

Resurssipedagogi työskenteli henkilöstön toimeksiannosta tai tilauksesta pedagogisena resurssina henkilöstölle. Lönnin ja Munkin (1991) kartoituksen mukaan henkilöstö haki tavallisimmin tukea lapsen ongelmiin, kun taas resurssipedagogit työskentelivät henkilöstön kanssa tai näkivät pulman henkilöstön osaamisessa. Lönnin ja Munkin tutkimuksessa tukea ei siis enää suunnattu lapselle vaan yhä enemmän henkilöstölle. Kartoituksen mukaan resurssipedagogilla tuli olla selkeä ja rajattu pedagoginen tehtävä esimerkiksi siten, että resurssipedagogi meni mukaan vain tilanteissa, jossa henkilöstöllä oli vaikeuksia löytää hyviä pedagogisia työtapoja tai jossa lasten ongelmat voitiin ratkaista henkilöstön pedagogisia työtapoja muuttamalla. Lönn ja Munk esittävät kuitenkin kysymyksen onko resurssipedagogi sopiva huolehtimaan täydennyskoulutuksesta, kun on kysymys peruspedagogisen osaamisen täydentämisestä? (Lönn & Munk 1991.)

Resurssierityislastentarhanopettaja toiminnan kokemukset olivat yksi pohja työskentelyn kehittämiseksi. (Takala & Keso 1999; Takala & Aunio 2001 ja 2005; Takala 2006.) Tutkimusalueella lähdimme relto-kokeilusta poiketen siitä, että erityislastentarhanopettajan työn lisäksi kehitetään alueellista osaamisen jakamista inklusiosta ja sen vaatimista toiminnallisista muutoksista päivähoidon arjessa. Alue-eltot toimivat myös useassa päiväkodissa, eivätkä he olleet sidottuja määriteltyihin viiteen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen. Päivähoitoalueella oli myös selkeät linjaukset lähipäiväkotiajattelusta.

Lähtöoletuksena kehittämistyössä oli, että alue-eltojen arjen työskentely lapsiryhmässä olisi leikkiä, liikuntaa ja lasten omaehtoista tutkivaa toimintaa painottavaa yhteisissä lapsiryhmissä, joissa kasvatusvastuu kaikista lapsista säilyisi ryhmien lähikasvattajilla, lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla. Alue-elto toisi yhteisesti suunniteltuun ja toteutettuun toimintaan varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulman. Tausta-ajatuksena oli inklusiivisen toimintakulttuurin luominen, jossa erityinen sisältyy tavalliseen ja jossa varhaiskasvatuksen kehittäminen on päiväkodeissa johtajien johtamaa yhteistä työtä. Ajatuksena oli myös henkilökunnan erityisen tuen osaamisen näkyväksi tekeminen ja käyttöönotto. Näin erityistä tukea tarvitsevat lapset olisivat osa ryhmää myös kasvatushenkilöstön mielessä, eivätkä joutuisi syrjään pelkästään alue-elton ohjaukseen. Pyrkimyksenä oli myös se, että alue-elto tuntisi ja työskentelisi kaikkien lasten kanssa ja tutustuisi lasten vanhempiin sekä arkitilanteissa että

keskusteluissa. Alue-eltoille varattiin työajasta aikaa toimia koulutuksellisten keskustelujen ohjaajina, näin ajateltiin jokaisen alue-elton osaamisen tukevan sekä koko alueen että työskentelypäiväkodin henkilöstön käyttöön.

Alueen, jossa toimintatutkimus toteutettiin, päivähoidossa oli samaan aikaan koulutuksellisia kokonaisuuksia pienten lasten pedagogiikasta (Askola-Vehviläinen 1999; Teletappi-koulutus Helena Siren-Tiusanen, Erkki Tiusanen), lapsen osallisuuden tukemisesta sekä arviointiosaamisesta (Varsu: Varhaisen oppimaan ohjauksen menetelmä, Päivi Kovanen; Osallisuus koulutukset Leena Turja; Kontekstianalyysi koulutus Päivi Pihlaja ja Ecers - Early Childhood Environment Rating scale -koulutukset Päivi Jormakka). Alueen päivähoidossa keskusteltiin osaamisverkoston tapaamisissa pienryhmätoiminnasta, omahoitajuudesta, lapsen näkökulman ensisijaisuudesta, vanhempien mukaan ottamisesta tasavertaisina kumppaneina, leikistä ja dokumentaatiosta sekä integraatiosta ja inklusiosta lähipäiväkodissa. Pienryhmätoiminnan kehittäminen ja lasten osallisuuden näkyminen ja lisääminen ovat olleet alueen kehittämistavoitteita kasvatuskumppanuuden kehittämisen rinnalla.

3.1 Päivähoidon henkilöstön asenteiden kartoitus ja kysely toimintatavoista

Kartoitin asennekyselyn avulla vuonna 1998 kehittämistyön alkaessa henkilöstön mielipiteitä tai käsitystä erityispäivähoidon yhteensulautumisesta, jota kutsumme inklusioksi. Asennekysely toteutettiin elo-syyskuun 1998 aikana järjestettyjen tietoiskujen yhteydessä. Asennekyselyn olin muokannut varhaiskasvatukseen soveltuvaksi Mobergin (1998, 150 - 151) peruskoulun opettajille ja erityisopettajille tekemän asennekyselyn pohjalta. Vastaajia oli 221 eli 47 % alueen päivähoito- ja kasvatushenkilöstöstä.

Sama asennekysely uusittiin vuonna 2006 ja tällöin vastaajina olivat toisen päivähoitoalueen päiväkotien erityisen tuen vastuuhenkilöt (26 henkilöä, 18 % alueen päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstöstä). Vaikka kartoitukset olivat vastaajamääriltään erilaiset, voidaan niiden tuloksia käyttää suuntaa antavasti kuvaamaan asenteiden kehittymistä inklusiota kohtaan. Taulukko asennekyselyjen tuloksista sijoitettuna asenneulottuvuuksiin on liitteenä (liite 1). Molemmissa asennekyselyissä tuli esille päivähoito- ja kasvatushenkilöstön myönteinen asenne kaikkien lasten tasa-arvoiseen oikeuteen saada laadukasta päivähoitoa muiden samanikäisten kanssa. Tulos oli samanlainen kuin Viitalan (1999) tutkimuksessa.

Asennekyselyjen vastausten perusteella voi todeta, että vuodesta 2001 vuoteen 2006 päivähoito- ja kasvatushenkilöstön häiritsevyyden sietokyky kasvoi, samoin kuin vaikeasti vammaisten ja häiriintyneiden lasten hyväksyminen tavalliseen päivähoitoon. Myös erityisyyden kontekstuaalisuuden eli toimintaympäristön merkityksen näkeminen lapsen yksilöllisten erityispiirteiden rinnalla lisääntyi jonkin verran. Päivähoidon henkilöstö luotti enemmän omiin taitoihinsa

kohdata erityistä tukea tarvitseva lapsi vuonna 2006, mutta peruspäivähoidon resursseihin luotettiin vuonna 2006 jopa vähemmän kuin vuonna 1998. Kyselyjen perusteella voi ajatella, että sitoutuminen lähipäiväkotiperiaatteeseen ja luottamus omiin taitoihin kohdata erilaisia lapsia päiväkotiryhmissä olivat lisääntyneet, vaikka resurssien riittävyyttä epäiltiin.

Tammikuussa 1999 tein henkilöstölle kyselyn, jossa he saivat kertoa tarkemmin omia näkemyksiään erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoidon uudelleen järjestämisestä sekä omista toimintatavoistaan. Kyselyssä tiedusteltiin myös henkilöstön odotuksia erityishenkilöstöön kuuluvan työntekijän työstä. Kyselyn vastausten (120 kpl) mukaan erityistyöntekijän odotettiin osallistuvan päiväkodin arkeen kuten muutkin ja sitä kautta tuovan erityisnäkökulman päiväkotiin. Erityislastentarhanopettajalta odotettiin myös tieto-taitoa sekä sitä, että hän auttaisi yhteyksien pitämisessä lausunnon antajiin ja muihin asiantuntijatahoihin. Tätä ei odotettu avustajilta, vaan heiltä odotettiin osallistumista konkreettiseen hoito- ja kasvatustyöhön. Avustajista puhuttaessa vastaajat käyttivät myös ilmaisua ”lisäkädet”.

Kyselyn mukaan henkilöstö oli valmis muuttamaan ja osassa päiväkoteja jo muuttanutkin toimintatapoja päiväkotiryhmässä niin, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus tulla lähipäiväkotiin. Ehtoja muutosvalmiudelle olivat, että päiväkotiin saadaan sijaisia tarvittaessa, pienemmät lapsiryhmät, aikaa yhteisille keskusteluille työryhmän ja työyhteisön sisällä, riittävästi saatavilla olevia tukitoimenpiteitä sekä halu muuttaa toimintatapoja ja oppia uutta. Osalla vastaajista oli myös ehtona, että voi valita vaikeimmat lapset pois tavallisista ryhmistä integroituu erityisryhmään tai erityisryhmään. (vrt. Viitala, 2000.)

Suhtautuminen lähipäiväkotiajatteluun nousi tärkeäksi ja jakavaksi keskustelunaiheeksi. Syntyi vastakkainasettelua, jossa toisaalta puolustettiin erityisryhmiä ja integroituja erityisryhmiä ja toisaalta haluttiin jakaa tukiresurssit niin, että ne olisivat siellä missä tukea tarvitsevat lapset ovat, eivätkä keskittyisi integroituihin erityis- ja erityisryhmiin. Vastakkainasettelu oli kehittämisen alkuvaiheessa voimakasta ja erityisesti erityisryhmissä ja erityislastentarhanopettajien keskuudessa koettiin pelkoa omasta asemasta ja erityisryhmien kohtalosta. Helsingin keskisen alueen sosiaali-terveysjaostossa erityispäivähoidon uudelleen järjestämisen pääperiaatteiden käsittelyn yhteydessä esiteltiin nämä kaksi kehittämisenäkemyksiä. Toisen kehittämisenäkemys mukaan tavoitteena oli kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevien lasten mahdollisimman hyvä hoito oman alueensa muiden lasten kanssa. Tämän ehdotuksen käytännön sovellukset oli rakennettu vuosien keskustelun ja kehittämistyön avulla tukemaan tämän tavoitteen toteutumista. Toisen näkemyksen mukaan kuntouttava varhaiskasvatus edellytti pysyviä erityishoidon ryhmiä joko integroituna erityisryhminä tai kokonaan erityisryhminä, jolloin lapsia usein siirretään tavallisesta ryhmästä erityishoitoon. Tämän mallin etuna nähtiin henkilöstön erityisosamisen ryhmäytyminen. Tutkimusalueella valittiin kehittämistyön pohjaksi ensimmäinen näkemys eli erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoito oman alueen lähipäiväkodeissa. Kehittämistyöhön ja toimintatutkimuksen tekemiseen erilaiset näkemykset vaikuttivat siten, että yhteisten linjauksien tarve sekä kes-

kustelut kaikille yhteisestä päivähoidosta nousivat tärkeäksi. (Helsingin kaupunki 29.6.2000; Jormakka 2000 ja 2005.)

3.2 Vanhempien näkemykset muutoksesta

Vanhempien tasavertainen osallistuminen lapsensa päivähoiton suunnitteluun ja arviointiin oli yksi tavoitteista tutkimusalueen päivähoidossa. Vanhempien näkemyksiä päivähoiton organisoinnista haluttiin kuulla kehittämistoiminnan alusta alkaen. Tein kolme kyselyä vanhemmille. Vuoden 2000 kysely jaettiin kaikille niille vanhemmille, joiden lasten päiväkodissa työskenteli alue-elto. Vuosina 2001 ja 2006 kyselyt osoitettiin päivähoidossa olevien erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmille. Vuoden 2001 kysely kattoi koko tutkimusalueen ja vuoden 2006 kysely tehtiin toisella päivähoitoalueella.

Yhteenvetona kyselyistä voi sanoa, että lapsen tukeminen lähipäiväkodissa oli kyselyihin vastanneiden vanhempien mielestä hyvä asia. Alue-eltojen työ ja muut tukitoimet olivat lapsen ja päiväkotiryhmien arjessa tapahtuvia asioita, joihin vanhemmat olivat voineet vaikuttaa ja joita he olivat voineet seurata yhteisten keskustelujen ja tehtyjen suunnitelmien kautta. Päivähoitoon suunnatun resursoinnin vähyys, henkilöstön vaihtuvuus ja toimimattomat keskustelukäytännöt saivat kritiikkiä vanhemmilta. (Jormakka 2005, 20 - 23.)

3.3 Osaamiskeskus verkostoksi ja henkilöstön käyttöön

Varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen ja varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen jakamisen aloitimme tutkimusalueella vuonna 1999 osaamiskeskus toimintana. Osaamiskeskuksessa oli tila lainattavia kirjoja ja muita materiaaleja varten. Tilassa järjestettiin myös iltapäiväkoulutusta päiväkotien resurssihenkilöiden toimesta. Olin kerännyt resurssihenkilölistaan ne päiväkotien kasvatushenkilöt, jotka halusivat jakaa osaamistaan muille tapaamisissa, koulutuksissa tai kollegiaalisissa keskusteluissa. Osaamisen jakamisessa lähdettiin siitä, ettei muutostilanteessa riitä pelkkä päätöksenteko ja sen informoiminen päivähoitoyksiköille vaan tarvitaan käytäntöjen muuttamista tukevaa koulutusta ja keskustelua kokemuksista. Osaamiskeskus ilmaisusta luovuttiin vuonna 2001 ja aloimme kutsua toimintaa osaamisverkostoksi. Osaamisverkostolla kuvattiin sitä, ettei kyse ole paikasta, jossa kaikki osaajat ovat, vaan osaajia on eri puolilla päivähoitoa ja erilaisissa asioissa löytyy osaajia myös omalta päivähoitoalueelta. Osaamisverkostoon koottiin koko varhaiskasvatuksen, ei vain varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaamista. Kokemuksia osaamisverkoston järjestämisestä tapaamisista ja koulutuksista on kerätty henkilöstöltä säännöllisin väliajoin joko omana kyselynä henkilöstölle (vuosina 1999 ja 2000) tai alueellisen toimintamallin arvioinnin osana (vuosina 2001, 2003, 2004 ja 2005).

Kyselyjen mukaan osaamisverkoston tapaamiset ja koulutukset oli koettu tarpeellisiksi. Hyväna koettiin myös se, että omassa organisaatiossa oli henkilöitä, joilta voi kysyä erilaisia yhteyksiä ja linkkejä tiedon hakuun. Osaamisverkoston toimintamuotoina olivat tapaamiset, koulutukset, resurssihenkilölista ja kollegiaaliset keskustelut. Lisäksi alueelle hankittiin uusinta varhaisvuosien erityiskasvatukseen ja yleensä erityiseen tukeen liittyvää teoreettista ja menetelmällistä kirjallisuutta, joita henkilöstö on voinut lainata.

Tapaamisten ja koulutusten sekä kollegiaalisten keskustelujen hyväna puolena henkilöstön näkökulmasta oli niiden käytännönläheisyys. Se antoi osallistujille uskallusta osallistua keskusteluihin ja näin tuoda oma kokemukseensa näkyviin ja muiden kuultavaksi. Pulmallista oli iltapäiväkoulutuksiin osallistuminen, koska sijaisia ei ollut aina mahdollista saada. Tämän vuoksi osaamisverkostotoimintaa on kehitetty liikkuvaksi viemällä koulutukset päiväkotien kehittämispäiviin tai iltapäiväkokouksiin. Kokemukset koko päiväkodin henkilöstön osallistumisesta yhtä aikaa koulutustilaisuuteen ovat olleet hyviä. Alue-eltoille varattiin varhaisvuosien erityiskasvatukseen liittyvän tiedon ja menetelmien jakajana toimimiseen viikoittain työaikaan yksi iltapäivä. (Jormakka 2005, 33 - 34; Heinämäki 2004b, 82 - 84.)

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena

Toimintatutkimus on tämän tutkimuksen kattava, mutta väljä tutkimusote. Tutkimuksen kohteeksi rajasin alueellisten erityislastentarhanopettajien työn muotoutumisen seuraamisen uudessa ympäristössä, tavallisissa päiväkotiryhmissä sekä henkilöstön arvioinnit alueellisen erityisopettajan työstä.

4.1.1 Toimintatutkimuksen määrittelyä

Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Siinä tutkitaan ihmisten toimintaa. Toimintatutkimus kohdistuu erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaan toimintaan. Toimintatutkimus kehittää käytäntöjä entistä paremmiksi järkeä käyttämällä. Toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin, valtautamaan heitä. (Heikkinen 2007, 16, 20.)

Toimintatutkimus on väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä pitkälti kulloiselta kohdealueeltaan. Toimintatutkimusta kuvaavia avainsanoja ovat reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosten interventio sekä ihmisten osallistuminen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35 – 37.) Toimintatutkimus on osallistumista ja yhteistyötä edellyttävää tutkimusta. Sen tarkoitus on kehittää osallistujien ymmärrystä, käytännön toimintaa ja sen puitteita. Toimintatutkimus pyrkii yhdistämään tutkimustoiminnan suoraan käytännön puitteisiin. Tutkimusmenetelmänä toimintatutkimuksen perusideana on toimia ajatuksen virittäjänä, ei valmiina mallina tai tekniikkana. Nykyaikainen toimintatutkimus on painottunut muutoksen hakemiseen organisaation jäsenten ja tutkijan toiminnan kautta. Toimintatutkimus on tällöin sosiaalinen muu-

tosprosessi, jossa keskeinen huomio on yhteisön ja sen yksilöiden toimintasuh- teessa. Toimintatutkimus on myös osallistavaa, jossa kukin toimija tuo aikai- semman tietonsa, asenteensa ja osaamisensa muutosta hakevaan prosessiin ja jossa kukin pyrkii toiminnallaan ja sen reflektoinnilla osaltaan lisäämään osaa- mistaan ja samalla yhteisön osaamista. Muutoksen kohteena on yhteisön käy- täntö, joka vaatii toteutuakseen yhteisön jäseniltä muuttuneita toimintatapoja. Yhteisön muuttunut käytäntö edellyttää tavallisesti osallistujien vapautumista, emansipoitumista, jostakin aikaisemmin ehdottoman välttämättömiltä tuntu- neista ajattelu- ja toimintatavoista. Tässä prosessissa yhteisön jäsenet joutuvat hakemaan uutta arvopohjaa paremmalle käytännölle, asennoitumaan kriittisesti aikaisempaan käytäntöön ja sen tarkoituksiin sekä kokeilemaan ja muokkaaa- maan uusia ideoita toimivaksi käytännöksi. (Taka-Eilola et.al. 1997, 9 - 10; Lei- no 1996, 87.)

Toimintatutkimuksen toteuttamista on kuvailtu spiraalin avulla. Spiraal- lissa suunnittelu, toiminta ja arviointi toteutuvat reflektoinnin ja havainnoinnin sykleissä. Spiraalia on arvosteltu kaavamaisuudesta ja siitä, että se ei kuvaa tai tavoita sosiaalisen toiminnan monikerroksisuutta. Vaarana on nähty myös se, että tutkija voi jäädä spiraalin vangiksi pyrkiessään noudattamaan tutkimusta metodisesti oikein. Pysähtymätön spiraalimalli jäsentää tutkimusprosessia, mutta kuvaa sen vaiheet pelkistetysti ja vaihteittaisesti. Todellisuudessa suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuvat, eikä niitä voi erottaa toisistaan. (Heik- kinen & Jyrkämä 1999, 37 ja Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 80 - 82.) Toi- mintatutkimuksen spiraalin voi nähdä tiekarttana, jonka avulla mukana olijat voivat säilyttää selkeän näkemyksen paikastaan ja suunnasta, johon pyrkivät (Stringer 2007, 8 - 9).

Kasvatustieteellinen toimintatutkimus liitetään usein kriittiseen toiminta- tutkimuksen perinteeseen (Kuula 1999, 61 - 89). Kasvatustieteen kriittisessä toimintatutkimuksessa lähdetään siitä, että on tärkeää luopua tai vapautua pe- rinteisiin liittyvistä toimintamalleista ja itsestäänselvyyksistä ajatus- ja toimin- tamalleissa. Kun pyritään emansipatoriseen toimintatutkimukseen, keskeistä on osallistujien valtauttaminen (*empowerment*) eli toimijat ottavat vastuun toimin- nasta ja sen arvioinnista. (Carr & Kemmis 1986, 202 - 207.)

Coghlanin ja Brannickin mukaan toimintatutkimuksen tuloksia ovat sekä parantunut toiminta että tutkimustulokset. Ajatusten ja toiminnan näkökulmat sisältyvät toimintatutkimuksen sykliin. Syklin tuloksena on tarkoitus saada uu- si tietorakenne, jonka pohjalle uudet toiminnan muodot perustuvat. Toi- mintatutkimus on osallistavaa tutkimusta, jossa tutkimussubjektit ovat tutkijoi- ta tai demokraattisessa tutkimussuhteessa tutkijaan. Toimintatutkimus itses- sään on muutoksen voima tai agentti. Toimintatutkimuksessa käytettävä aineis- to on systemaattisesti hankittua ja se saadaan tutkimuksen osallistujien koke- muksista. (Coghlan & Brannick 2001, xi, 7.)

Stringerin (2007) mukaan toimintatutkimuksen prosessi on demokraattista mahdollistaen kaikkien mukanaolon, se on oikeudenmukaista tunnustaen ih- misten tasa-arvon, se on vapauttavaa tarjoten vapautusta sortavista ja heikentä- vistä olosuhteista ja se on elämää parantavaa mahdollistaen inhimillisen kapasii-

teetin ilmaisemisen. Yhteisöperusteinen toimintatutkimus perustuu oletukseen, että kaikki osalliset, joiden elämään tutkimuksen kohteena oleva ongelma vaikuttaa, tulee sitouttaa tutkimuksen prosesseihin. Osalliset osallistuvat tutkimusprosessiin hankkimalla informaatiota (keräten aineistoa) ja reflektoiden sitä (analysoiden) muuntaakseen ymmärrystään tutkimuksen kohteena olevasta ongelmasta (teoretisointi). Näin luotu uusi tapa ymmärtää asia sovitetaan ongelman ratkaisusuunnitelmiin (toiminta), joka vuorostaan tarjoaa kontekstin, jossa testataan ryhmän teoretisoinnista syntyneitä hypoteesia (arviointi). Jakamalla tietonsa ja kokemuksensa asiantuntijat, ammattilaiset ja maallikot eli osalliset voivat luoda ratkaisuja ongelmiinsa ja näin parantaa yhteisön elämän laatua. Yhteisöperusteinen toimintatutkimus ei tuota pelkästään yhteisiä visioita vaan se myös luo yhteisöllisyyttä. (Stringer 2007, 10 - 11.)

Toimintatutkimusta tehdään tutkittavien kanssa ja sen tavoitteena on muuttaa tutkittavien maailmaa muodossa tai toisessa paremmaksi. Tämä kaksijakoisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että toimintatutkimuksessa on kyse aina tutkimus- ja muutosprosessista, joka perustuu tutkittavien ja tutkijan väliseen yhteistoimintaan. Toimintatutkimuksen rooli inhimillisten käytäntöjen muuttamisen välineenä on paljolti yhteydessä siihen, missä määrin toimintatutkija on onnistunut muodostamaan tutkittavien kanssa yhteisen sopimuksen. Kuusela puhuu monisubjektista, jolloin erilliset yksilöt toimivat yhdessä tiettyjen yhteisesti sovittujen sääntöjen perusteella. (Kuusela 2005, 53.)

Toimintatutkimus perustuu keskeisesti toiminnan käsitteeseen, jota on kuitenkin tarkasteltu suhteellisen vähän tieteellisen tutkimuksen peruskäsitteenä koko toimintatutkimuksen pitkässä historiallisessa perinteessä. Toimintatutkimuksen perinteessä on pohdittu melko vähän paitsi itse toiminnan luonnetta myös sellaisia käsitteitä kuin käytäntö, organisaatio, sosiaalinen yhteisö, rakenteet, toimija tai sosiaalinen todellisuus. Kuuselan mukaan realistisessa metodologiassa nähdään, että todellisuus ei ole vain yksilöiden subjektiiviseen kokemukseen perustuva maailma, vaan sen ohella on otettava huomioon yliyksilölliset rakenteelliset tekijät, jotka vaikuttavat toimijoiden toimintaan. (Kuusela 2005, 38, 42.)

Toimintatutkimuksen suhdetta kehittävään työntutkimukseen (Engeström 1985, 1995, 2004) ovat pohtineet sekä Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2008) että Kuusela (2005). Kehittävä työntutkimus analysoi toimintoja toimintajärjestelmän käsitteen avulla ja keskeistä on muutosten analysointi. Toimintatutkimuksen tapaan kehittävässä työntutkimuksessa analysoidaan ja kehitetään käytäntöjä yhdessä toimijoiden kanssa. Kehittävässä työntutkimuksessa tutkijat tuovat työyhteisöön kehittämisen työkaluja mm. toimintajärjestelmän rakennemallin ja ekspansiivisen oppimisen syklin, mutta ne eivät määrittele miten työ pitäisi järjestää vaan muutokset nousevat työyhteisöstä. Kehittävässä työntutkimuksessa tutkija on työn kehittäjä. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2008, 60 - 67.) Kuusela katsoo, että realistisen toimintatutkimuksen tulisi lähteä liikkeelle tutkimuskohteen kuvaamisesta. Olennainen puoli realistista toimintatutkimusta tulisi olla myös toiminnan kontekstuaalinen ja historiallinen tarkastelu. Nämä ovat osin samansuuntaisia lähestymistapoja kuin kehittävä työntutkimus.

Ero on siinä, että realistinen kehys ei sisällä samalla tavalla yhteiskuntahistoriallista näkökulmaa. (Kuusela 2005, 51 – 52.)

4.1.2 Toimintatutkijan rooli

Toimintatutkimuksessa tutkija on tutkimuksen tärkein työväline ja hänen kykynsä olla mukana ja toisaalta pysyä tarkoitettussa asiakokonaisuudessa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista. Toimintatutkimuksen osallistuva tutkimusote tulkitsee asioita sisältä päin (emic). Tutkija voi lähteä liikkeelle toimija – tutkijana halusta kehittää omaa työtään tai lähiympäristöään, tai tutkija - toimijana, joka tuntee tutkimusalueen kirjallisuuden ja tutkimuksen pohjalta. Usein molemmat lähtökohdat ovat mukana ja toimintatutkija on tutkijan ja toimijan välimaastossa ja hänen rooliinsa vaikuttavat kentällä esille tukevat haasteet. (Syrjälä et al. 1996; Heikkinen et al. 2008; Huovinen & Rovio 2008.)

Organisaation sisäpuolisella tutkijalla tulee olla sekä teoreettista tietoa että kokemusta työstä omassa organisaatiossaan. Sisäpuolinen tutkija voi elää organisaation kahta elämää sekä tavoitteissa ja asiakirjoissa esille tuotua julkista että informaalia, työntekijöiden kokemuksiin perustuvaa elämää. Sisäpuolisuuden hyötyjä ovat se, että tutkija voi osallistua vapaasti toimintaan aiheuttamatta kummastusta tai epäilyjä, tutkija tuntee puhettavat ja kehen ottaa missäkin asiassa yhteyttä ja voi osallistua keskusteluihin ja saada rikasta aineistoa, koska ymmärtää ja pystyy seuraamaan muiden puhetta. Sisäpuolisella tutkijalla on pysyvä rooli organisaatiossa, esiymmärrys tutkittavasta organisaatiosta ja sen toiminnasta sekä pääsy tiedonlähteille. Sisäpuolisuuden huono puoli voi olla se, että tutkija on liian lähellä aineistoa. (Coghlan & Brannick 2001, 54 – 59.)

Myös Kuulan tutkimuksessa tulee esille tutkijan roolin kahtalaisuus, tutkijan ulko- ja sisäpuolisuus. Tämä kaksijakoinen rooli toimii yhtenä keskeisenä kenttätöyössä selviämisen edellytyksenä tai sen hallinnan resurssina. Tutkijan sosiaalinen taidokkuus ei ole ainoastaan selviytymistä kentän ennakoimattomissa tilanteissa, vaan myös tapa nähdä itsensä tutkimusvälineenä. Toimintatutkijat tekevät yhtäältä eroa konsultointiin sekä eksperttirooliin. Tutkijalle tunnustetaan organisaatioteorioita ja tutkimus- ja analyysimenetelmiä koskeva asiantuntemus, siksi kyse on enemmänkin muutosprosessin sisällöllisen ohjaamisen kieltämisestä. Toimintatutkija ei saa tarjota organisaatioteorioita tai kokemuksia muista organisaatioiden muutosprosesseista valmiina malleina, joita osallistujat ryhtyisivät noudattamaan. Tämän vuoksi toimintatutkimus määrittyy ja määritetään jatkuvassa dialogissa ja rajanteossa suhteessa konsultointiin. (Kuula 1999, 141 – 144.)

Stringerin (2007) näkee toimintatutkimuksessa tutkijan roolin resurssihenkilön roolina. Toimintatutkijasta tulee auttaja tai konsultti, joka toimii asianosaisten avustajana heidän määrittellessään ongelmiaan ja tukee heitä löytämään toimivia ratkaisuja. Yhteisöperusteisessa toimintatutkimuksessa nimitykset fasilitaattori, työtoveri tai yhteistyökumppani ja konsultti ovat tarkoituksemukaisempia kuin ohjaaja, johtaja tai päällikkö. Yhteisöperusteinen toimintatutkimus vaatii tutkijoita työskentelemään läheisessä yhteistyössä asianosaisten kanssa ja rakentamaan matalia organisaatorakenteita, jotka antavat päätök-

sentekovallan tutkimukseen osallistuville yhteisön jäsenille. (Stringer 2007, 24 – 27.)

Toimintatutkijan yksi keskeinen ristiriita on se, missä määrin tutkijan pitää tai hän edes saa aktiivisesti vaikuttaa prosessin kulkuun. Kuula (1999) esittelee historiakatsauksen toimintatutkijan neljän sukupolven rooleista. Ensimmäisen ”makuupussisukupolven” tutkija toimi tieteelliseen asiantuntemukseensa nojautuen muutostekijöitä ohjaavana, organisaatioteorioita soveltavana ja testaavana tieteellisenä asiantuntijana, joka ei itse osallistunut aktiivisesti muutosprosesseihin, vaan seurasi, arvioi ja tutki niitä sivusta. Seuraavan ”työkälupakkisukupolven” tutkija toimi konsulttina, tieteelliset teoriat, etenkin sosiotekniset teoriat - ja menetelmät hallitsevana auktoriteettina, joka pystyi neuvomaan organisaatiota siinä, miten, ja millaisen muutoksen toteuttamalla voidaan yhdistää sekä demokraattisuuden että tuottavuuden tavoitteet. Kolmantena polvena ovat osallistuvaa toimintatutkimusta toteuttavat tutkijat, jotka ottavat tutkittavat aktiivisiksi osallisiksi muutos- ja tutkimusprosessiin. Tässä ”tehkää itse - sukupolvessa” tutkija ei enää konsultoi siitä, mikä organisaatiota vaivaa, miten se ongelmansa ratkaisisi ja muutoksen toteuttaisi, vaan tutkija organisoi organisaation jäsenet itse pohtimaan ratkaisut ongelmiinsa ja tutkijan asiantuntemus perustuu erilaisten kehittämismenetelmien hallintaan. Neljännen ”filosofisukupolven”, tutkijan tehtävänä on välittää osallistujille moraaliseettiset osallistumisen ja vuorovaikutuksen periaatteet. Tutkija organisoi yhdessä osallistujien kanssa demokraattisen dialogin periaatteita noudattavia keskustelufoorumia ja oletuksena on, että sitä kautta muotoutuu uudenlaisia yhteistyökäytäntöjä ja työn organisointeja. Toimintatutkijan rooli on kehittynyt ekspertistä tasavertaiseksi osallistujaksi. (Kuula 1999, 116 – 117.)

4.2 Tutkimuksen suorittaminen toimintatutkimuksena päivähoitoalueilla

Tämä tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena päivähoitoalueilla. Tutkimuksessa on kysymys organisaation tasolla tapahtuvasta toimintatutkimuksesta, jossa pyrittiin juurruttamaan päivähoitoalueilla tehtyjä uusia linjauksia erityisen tuen järjestämisestä käytäntöön. Juurruttaminen tapahtui keskustelujen ja osaamisen jakamisen kautta sekä erityislastentarhanopettajien ja avustajien työn suuntaamisena tavallisen päiväkotien lapsiryhmiin. Lähtökohtana oli organisaatiossa tapahtuvan muutoksen tukeminen ja seuraaminen toimintatutkimuksen avulla. Pyrkimyksenä oli keskustelu ja monenlaisten näkökulmien esille tuleminen, voisi puhua pyrkimyksestä demokraattiseen dialogiin. (Gustavsen 1992, 3- 4; Lahtonen 1999; Stringer 2007, 10 – 11.)

Toimintatutkijana pyrin olemaan aktiivinen vaikuttaja ja toimija ja omalla toiminnallani valamaan uskoa muutoksen mahdollisuuksiin ja henkilöstön omaan osaamiseen. Olen pyrkinyt toteuttamaan toimintatutkijan roolia oman osaamisen tuojana, auttajana tai yhdessä tekijänä. (Heikkinen et al. 2008, Strin-

ger 2007, 24 - 27.) Oman työkokemukseni ja sitä kautta kertyneen osaamisen pyrin tuomaan esiin ja jakamaan keskusteluissa, koulutuksellisissa tilanteissa sekä yhteisessä työssä lapsiryhmissä ja päiväkotien keskusteluissa sekä päätösten valmistelutyössä päivähoitoalueella. Tärkeänä toimintatutkijan tehtävänä oli myös alueella käytyjen keskustelujen kirjaaminen ja jakaminen päiväkoteihin, jotta henkilöstöllä olisi mahdollisuus osallistua keskusteluun ja olla tietoinen tutkimusalueella käydystä keskustelusta ja tehdyistä linjauksista.

Vuosina 1998 - 2002 alue, jossa toteutin toimintatutkimuksen, oli yksi kokonaisuus ja päivähoito oli osa sosiaaliviraston alueellista sosiaalikeskusta. Helsingin sosiaaliviraston vuoden 2002 organisaatiouudistuksessa päivähoidosta tuli oma vastualueensa ja tutkimuksen kohteena olevalla alueella oli ensin kolme päivähoitoaluetta ja vuodesta 2003 alkaen päivähoitoalueita on ollut kaksi. Päivähoitoaluetta johtaa päivähoitoalueen päällikkö ja asiat valmistellaan ja keskustellaan alueen esimieskokouksissa. Työskentelin aluksi molempien alueiden yhteisenä kiertävänä erityislastentarhanopettajana. Vuodesta 2003 alkaen olen työskennellyt kiertävänä erityislastentarhanopettajana toisella päivähoitoalueella.

Tutkimuksen interventiot toteutettiin ja aineistot kerättiin koko tutkimuksen ajan samalta maantieteelliseltä alueelta. Interventioina tässä tutkimuksessa ovat olleet alueelliset foorumit, koulutukselliset keskustelut, osaamisverkoston tapaamiset, päiväkotien johtajien tapaamiset sekä vanhemmille ja koko kaupungin päivähoidon toimijoille tarkoitetut tapaamiset. Osaamisverkostotoiminta, alue-eltojen perjantaitapaamiset sekä kehittämispäivät, työskentely seuranta-, arviointi- ja tuki (SAT) -työryhmässä sihteerinä sekä osallistuminen päivähoitoalueen päälliköiden, alue-eltojen, päiväkodin johtajien ja keltojen säännöllisiin yhteistyötapaamisiin ovat luoneet sekä tutkimus- että kehittämistyön perustan. Näissä keskusteluissa alue-elton työ määrittyi henkilöstöltä tulleen palautteen ja heidän oman kokemuksensa sekä työajanseurannasta saadun tiedon perusteella. Tutkijana tehtävänäni oli tuottaa tietoa henkilöstön kokemuksista ja alue-eltojen työn muotoutumisesta kyselyjen, työajanseurannan sekä päiväkodeissa käytyjen keskustelujen kautta. Alueellisissa foorumeissa sekä vanhemmille ja päivähoidon muille toimijoille tarkoitetuissa tilaisuuksissa korostui tutkijan roolissa tutkimustiedon tuominen keskusteluun sekä alueella valitun inklusiivisen lähipäiväkotiajattelun esittelemine.

Lähetin päiväkoteihin alueellisten työryhmien ja tapaamisten keskustelumuistiota sekä kyselyjen ja työajanseurannan väliyhteenvedot. Tavoitteena oli tällöin henkilöstön oman työn historian ymmärtäminen sekä toimintatutkimuksen ajatus henkilöstön voimaantumisen osallistumisen, oman työnsä tutkimisen ja kehittämisen kautta. Demokraattisen dialogin mallin mukaisesti käytännön toteutuksessa pyrimme avoimeen ja osallistavaan keskusteluun, jossa erilaiset mielipiteet voisivat tulla esiin, ja jossa pyrittiin sopimukseen käytännön toimenpiteistä. Yksi tehdyistä sopimuksista oli erityislastentarhanopettajan työskentely tavallisen päivähoidon lapsiryhmissä, jota tässä tutkimuksessa seurataan. (Engeström 1985; 1995, 11; 2004, 11-12; Stringer 1996 ja 2007; Carr &

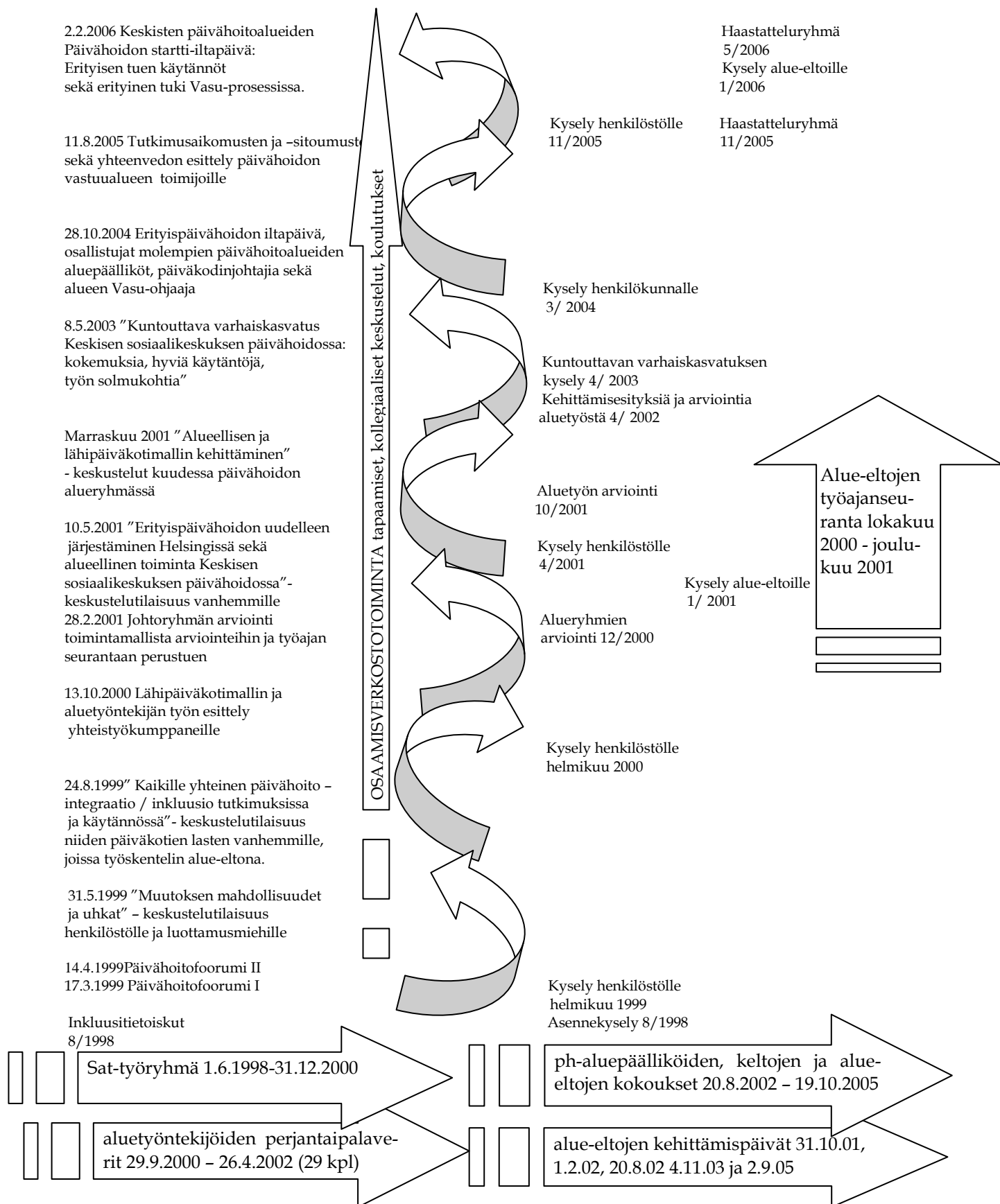
Kemmis 1986; Heikkinen ym. 1999; Gustavssen 1992, 3 – 4; Kuula 1999, 92; Lah-tonen 1999.)

Työskentelin päivähoitoalueilla ja tein tutkimusta omassa työssäni alueel-lisena ja kiertävänä erityislastentarhanopettajana. Toimintatutkimus on tämän tutkimuksen kehys, jonka sisällä seurataan ja kuvataan alueellisen erityislasten-tarhanopettajan työn muotoutumista sekä henkilöstön arviointeja siitä. Muu-toksen ja siihen liittyvien asenteiden ja näkemysten avoin ja julkinen seuraami-nen on osa tämän tutkimuksen ympäristöä. Tutkimusalueella suuntautuminen lähipäiväkotiajatteluun ja erityislastentarhanopettajien työn uudelleen suun-taamiseen oli alkanut jo ennen työskentelyni alkua vuonna 1997. Oma työsken-telyni alkoi toukokuussa 1998, jolloin osallistuin päivähoitoryhmän palautepäi-vään ”Missä mennään päivähoitossa?”. Palautepäivän loppukiteytys oli, et-tä ”päivähoitoa tulee kehittää kokonaisuutena, jonka sisällä erityispäivähoitoa voidaan toteuttaa mahdollisimman normaalina toimintamuotona” (Virstanpyl-väitä 2005).

Lähdin tutkimaan alueellisten erityislastentarhanopettajien työn muotou-tumista tavallisessa päiväkodissa lähtökohtana ja pyrkimyksenä inklusiivinen opettajuus alueen linjausten mukaisesti. Erityislastentarhanopettajien yhteistä näkemystä kehitettiin perjantaipalaverissa vuosina 2000 – 2002, jolloin työajan-seuranta tuotti tietoa työn ajallisesta ja sisällöllisestä muotoutumisesta sekä ke-hittämispäivissä vuosina 2001 – 2005. Henkilöstön näkemykset tulivat kyselyjen yhteenvetojen sekä foorumien ja osaamisverkoston sekä SAT- työryhmän kes-kustelujen kautta sosiaalikeskuksen johtoryhmän ja myöhemmin päivähoito-alueen päätöksen teon pohjaksi.

Kuviossa 2 olen kuvannut tutkimuksen kulun, aineiston hankinnan sekä tutkimuksen kontekstin. Kuvion perustan muodostavat tutkimusalueen päivä-hoidon sovitut keskustelujen paikat: SAT-työryhmä ja sitä ajallisesti seuranneet päivähoitoaluepäälliköiden, alue-eltojen ja keltojen tapaamiset sekä alue-eltojen perjantaipalaverit ja kehittämispäivät. Osaamisverkostotyöskentely kulkee mukana koko tutkimusajan. Aineiston hankinta kulkee ajallisesti rinnalla ja lo-mittain.

Tutkijan roolini vaihteli tutkija – toimijan ja toimija – tutkijan välillä (Huovinen & Rovio 2008). Vuosina 1998 – 2002 roolina oli tutkija – toimijana uusimman tutkimustiedon ja materiaalin tuominen keskusteluun sekä tausta-tiedon tuottaminen henkilöstön asenteista, toimintatavoista ja odotuksista. Alue-elto työn kehittymisen seuranta alkoi työajanseurantana, josta käytiin keskustelua sekä alue-eltojen perjantaipalaverissa että sosiaalikeskuksen hal-linnossa Vuosina 2003 – 2005 painottui toimija – tutkijan rooli, henkilöstön ar-viointien seuranta sekä keskustelun vieminen uusien päivähoitoalueiden raken-teisiin (liite 2).



KUVIO 2 Tutkimuksen kulku: Toiminta, interventiot ja aineiston hankinta

4.3 Tutkimukseen osallistumisen muodot ja aineistot

4.3.1 Tutkimuksen osallistujat

Henkilöstön arviointeja alueen päivähoidon erityisen tuen toimintatavoista ja sen sisällä alue-elton työstä kerättiin vuosittaisilla kyselyillä. Kyselyt oli suunnattu päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstölle. Useimpiin kyselyihin hoito- ja kasvatushenkilöstö vastasi yhdessä joko tiimikokouksessa tai koko päiväkodin henkilöstökokouksessa. Joitakin yksilövastauksia oli myös mukana ja näissä vastaajana oli lastentarhanopettaja, lastenhoitaja tai päiväkodin johtaja. Joihinkin kyselyihin vastasivat päiväkodin johtajien alueryhmät. Tällöin päiväkotiryhmien henkilökunnan vastaukset olivat päiväkotien johtajien käytössä ja he kokosivat ne yhteen 4 - 6 päiväkodin alueryhmän kokouksessa. Näin koko tutkimusalueen päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstöllä oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen vastaamalla kyselyihin. Lisäksi alueellisiin foorumeihin, avoimiin tilaisuuksiin sekä osaamisverkoston toimintaan, jotka olivat toimintatutkimuksen interventioita, päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstöllä mahdollisuus osallistua

Vuosien 2000 - 2006 välisenä aikana alue-eltoina työskennelleet henkilöt osallistuivat perjantaipalaverien ja kehittämispäivien keskusteluihin ja vastasivat samansisältöiseen kyselyyn vuosina 2001 ja 2006. Työajanseurantaan lokakuusta 2000 joulukuuhun 2001 osallistui 11 alue-eltoa ja kuukausittain osallistujia oli 6 - 9.

4.3.2 Työajanseuranta-, kysely- ja haastatteluaineistot

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen alue-eltojen työmuodoista vastaan työajanseurannan ja alue-eltoille tehtyjen kyselyjen tuottaman tiedon perusteella. Alue-eltojen perjantaipalaverien ja kehittämispäivien muistiot täydentävät kuvaa alue-elton työn muotoutumisesta. Työajanseuranta toteutettiin lokakuun 2000 ja joulukuun 2001 välisenä aikana. Alue-eltot seurasivat työtään viikon ajan kuukaudessa (paitsi kesällä). Ensimmäisenä kuukautena (lokakuu 2000) työajanseurantaviikkoja oli kaksi. Kaikkiaan työajanseurantaviikkoja oli yhteensä 13. Työajanseurantaan osallistui 11 alue-eltoa ja he seurasivat työtään eripituisia jaksoja (1-13 viikkoa). Heistä 4 osallistui työajanseurantaan koko seuranta-ajan lokakuusta 2000 joulukuuhun 2001. Viides kokonainen vuoden jakso on rakennettu kahden työntekijän työajanseurannasta. Työntekijä vaihtui kesällä, jolloin työajanseurantaa ei tehty ja uusi työntekijä jatkoi seurantaa elokuussa 2001. Tätä seurantajaksoa on käsitelty yhtenä kokonaisuutena (henkilö 5). Työajanseurannan tuloksissa käytetään kaikista nimitystä alue-elto.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineistot

Tutkimustehtävät	Aineistot	Laajuus
<p>1. Millaiseksi alueellisen erityislastentarhanopettajan työ on muotoutunut sisälöltään ja ajankäytöltään tavallisessa päivähoitossa?</p> <p>1.1 Mihin työtehtäviin ja toimintoihin alue-elto osallistuu?</p> <p>1.2 Miten alue-elton työtehtävät ja toiminnot jakautuivat ajallisesti?</p>	<p>Toiminnot, joihin alue-elto osallistuvat työajanseurannan 10/2000 – 12/2001 perusteella. Ajankäyttö: työajan seuranta 13 viikkoa</p> <p>Alue-eltojen kokemukset: Kysely alue-eltoille tammikuu 2001 ja tammikuu 2006</p> <p>Alue-eltojen perjantaipalaverit ajalta 1999 – 2002 työajanseurannan osalta</p> <p>Alue-eltojen kehittämispäivät 2003 – 2005, kun aiheena alue-elton työ</p>	<p>11 henkilön työajanseuranta yhteensä 118 sivua</p> <p>13 viikon työajanseurannan perusteella muodostetut viisi koko vuoden työajanseurantajaksoa</p> <p>Tammikuu 2001: 6 vastaajaa</p> <p>Tammikuu 2006: 9 vastaajaa yhteensä 13 sivua</p> <p>Perjantaipalaverien muistiot 27 sivua</p> <p>Kehittämispäivien muistiot 22 sivua</p>
<p>2. Millaisia arviointeja päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstö tekee alueellisen erityislastentarhanopettajan työstä ja ajankäytöstä?</p>	<p>Kyselyt päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstölle vuosina 1999 – 2005</p> <p>2 haastatteluryhmää: 2005 mukana yhden päiväkodin 2 lto:aa ja 2 lastenhoitajaa 2006 mukana kolmen päiväkodin 3 lto:aa, pk-johtaja ja tutkija</p>	<p>8 kyselyä, vastausten määrä 139: päiväkodin työntekijät yhdessä 81 pk-ryhmän työntekijät yhdessä 32 alueryhmien kokoukset 7 pk:n työntekijä yksin 10 vastaajatiedot puuttuvat 9, yhteensä 34 sivua</p> <p>Haastattelut vuosina 2005 ja 2006, alue-elton työn osalta yhteensä 13 sivua aineistoa</p>
<p>Molemmat tutkimustehtävät</p>	<p>Tutkijan työpäiväkirja 10.8.1998 – 4.2.1999</p> <p>SAT työryhmän muistiot</p>	<p>yhteensä 133 sivua</p> <p>Tiivistelmä SAT työryhmän muistioista 57 sivua</p>

Osallistuin myös itse työajanseurantaan. Työskentelin kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja vastuullani oli koordinaatio- ja kehittämistyö sekä tämän tutkimuksen tekeminen. Työajastani suurin osa (85 – 90 %) oli samanlaisia töitä kuin alue-eltoilla. Tämä työajanseuranta on esitetty tuloksissa henkilö 2 seurantana. Erityispäivähoidon ohjaajan nimike oli käytössä vuosina 1998–2002. Erityispäivähoidon ohjaajat olivat koulutustaustaltaan mielenterveyshoitaja, jolla oli pitkä kokemus autististen lasten varhaiskuntoutuksesta sekä kuntoutusohjaaja. Henkilö 5 työajanseuranta on rakennettu kahden erityispäivähoidon ohjaajan seurannasta. Muilla työajanseurantaan osallistuneista yhdestätoista alue-eltoista seitsemällä oli erityislastentarhanopettajan koulutus, yhdellä lastentarhanopettajan koulutus sekä kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto ja yhdellä varhaisvuosien erityiskasvatuksen maisteritutkinto. Alue-eltoille tehtyihin kyselyihin työkokemuksista vastasi 6 henkilöä vuonna 2001 ja 9 henkilöä vuonna 2006. Vuoden 2006 kyselyyn vastanneet alue-elto olivat kaikki erityislastentarhanopettajan koulutuksen saaneita ja osalla oli lisäksi kasvatustieteen maisteritutkinto. Työajanseurantalomakkeet ja alue-eltoille tehtyjen kyselyjen kysymykset ovat liitteinä (liite 3 ja liite 7).

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstölle vuosina 1999 – 2005 tehdyillä kyselyillä. Kyselyistä olen kerännyt ne vastaukset, joissa henkilöstö kommentoi alue-elton työtä ja työskentelyä alue-elton kanssa. Lisäksi kokemuksia on kerätty haastattelemalla kahta pedagogista keskusteluryhmää. Esittelen tutkimuksen aineistot taulukossa 2.

Yhtä aikaa tutkimuksen kanssa alueella oli käynnissä kehittämistyö, jossa tavoitteena oli kehittää päivähoidon toimintatapoja ja resurssien suuntaamista niin, että kaikki lapset voisivat olla päivähoidossa omassa lähipäiväkodissään ja tarvittava tuki tuotaisiin sinne. Kehittämistyö ja sen aikana alueella kehitetyt keskusteluihin sekä lapsen tuen ja lisäresurssin tarpeen ja päiväkotien toimintakulttuurin arviointiin liittyvät materiaalit on kuvattu sähköisessä raportissa vuoteen 2002 saakka. (Jormakka, 2005.) Tämän tutkimusraportin luku 3 kuvaa kehittämistyötä tutkimuksen tekemisen ympäristönä.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto on kerätty päivähoitoalueen kehittämistyöhön liittyen. Aineistona on tausta-aineistoksi nimittämäni materiaalia, joka koostuu päivähoitoalueella käytyjen keskustelujen dokumentoinneista. Tausta-aineisto koostuu työryhmien muistioista, keskustelufoorumien ja kyselyjen yhteenvedoista, asennekyselyistä ja toimintakulttuurikyselyistä sekä henkilöstön osaamiskartoituksesta. Varsinaisena aineistona ovat työajanseuranta, henkilöstölle osoitetut kyselyt, alue-eltojen perjantaipalaverien ja kehittämispäivien materiaali työajan seurannan ja alue-elto työn kehittämiseen liittyvien keskustelujen osalta, tutkijan työpäiväkirja sekä seuranta-, arviointi- ja tukityöryhmän muistiot alue-elto työn osalta.

Laadullinen tutkimus on tilannekohtaista ja sille on ominaista luonnollisissa tilanteissa materiaalin kokoaminen sekä sen tulkitseminen ja merkitysten etsiminen. Laadullinen tutkimus on kuvailevaa ja siinä pyritään tekemään näkyväksi se maailma, jota tutkitaan, lähtemällä aineistosta luomaan kokoavaa tiivistystä. Tutkimus- tai kehittämisprosessi on merkityksellisempi kuin suoritus tai saatu tulos. Laadullisen tutkimuksen tutkijaa voi kutsua ”tee-se-itse-mieheksi” (bricoleur), joka käyttää monia erilaisia tutkimusmenetelmiä tarkoituksenaan tavoittaa parempi ymmärrys asiasta. (Bogdan & Biklen 2007, 4 – 8; Denzin & Lincoln 2000, 3 – 6; Eskola & Suoranta 1998.) Olen pyrkinyt tutkimuksessa saamaan mahdollisimman monipuolisen kuvan rajatusta tutkimustehtävästä alue-eltojen työn sisällöllisestä ja ajallisesta muovautumisesta ja henkilöstön arvioista. Tutkimusaineistojen analyysimenetelmänä on ollut aineistolähtöinen sisällön analyysi (Tuomi & Sarajarvi 2002), jota täydennän työajan määrällisillä laskelmilla.

4.4.1 Työajanseurannan analyysi

Muokkasin alkuperäisen työajanseuranta lomakkeen kiertävien erityislastentarhanopettajien työajanseurantalomakkeen (Jormakka 1989) ja resurssierityislastentarhanopettajien työajanseurantalomakkeiden (Takala & Keso 1997, 1999) pohjalta. Työajanseurantalomakkeista keskusteltiin alue-eltojen perjantaipalaverissa ja muokkasin lomakkeita käytyjen keskustelujen ja kokemusten perusteella myös työajanseurannan aikana. Työajanseurannassa oli mukana toimintatutkimuksen näkökulma ja näin työajanseurantalomaketta kehitettiin keskustelujen ja kokemusten perusteella koko ajan. Työajanseurantalomakkeissa (liite 3) työ jaoteltiin lasten kanssa tehtävään työhön, aikuisten kanssa tehtävään työhön ja muuhun työhön. Työajan käyttöä määriteltiin sosiaalikeskuksen hallinnossa lapsiryhmätyöskentelyn osalta. Työmuodot eivät siis syntyneet tyhjiössä, vaan palvelujärjestelmän sisällä ja siellä asetettujen tavoitteiden pohjalta. Tavoitteissa korostettiin päiväkotityön lisäksi päivähoidon henkilöstön valtaistumista sekä vanhempien osallisuutta. Alue-elton työ nähtiin yhtenä resurssina päivähoidon henkilöstölle ja lähdettiin siitä, että päiväkodit tekevät tilauksen tarvitsemaan varhaisvuosien erityiskasvatukseen liittyvästä tuesta. (Jormakka 2005.)

Työajanseurantaan alue-eltot kuvailivat tekemänsä työn muodot ja sisältöt sekä niihin käyttämänsä ajan. Kaikkien työajanseurantaan osallistuneiden alue-eltojen kuvailut työstään ovat olleet mukana työmuotojen sisällön analyysissa. Alue-eltojen työajanseurannassa kirjaamat kuvaukset omasta työstään olen ryhmitellyt sisällöllisesti ja nimennyt ryhmät sisällön mukaan. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 103 - 113.) Kuvailujen pohjalta olen sisällön analyysin avulla ryhmitellyt ne toiminnat, joihin alue-eltot päiväkodissa osallistuivat tai joita he ohjasivat. Sisällön analyysilla löysin aineistosta tarkempia kuvauksia työn sisällöistä ja alaluokkia alue-eltojen toimintamuodoille.

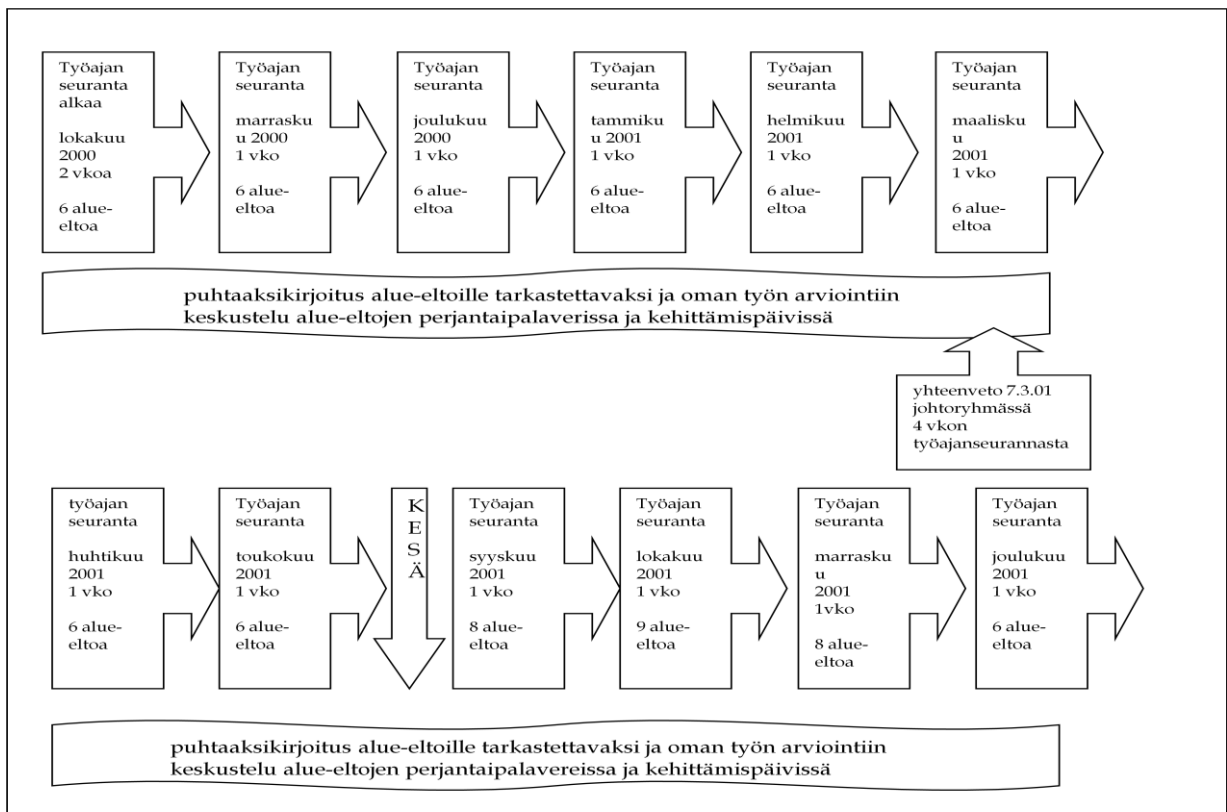
Työajanseurannassa mukana olleista alue-eltoista keskimääräinen viikkotyöaika on laskettu koko seuranta-ajan lokakuusta 2000 joulukuuhun 2001 (13 viikkoa) mukana olleiden viiden henkilön ajankäytön mukaan. Olen antanut näille viidelle henkilölle numerokoodit (henkilöt 1, 2, 3, 5 ja 6). Työajanseurannan aikana kaikkien alue-eltojen tiettyyn työmuotoon käyttämät ajat olen laskenut yhteen ja näin muodostin keskiarvon avulla "keskimääräisen alue-elton" työajan jakautuminen viikossa. Lisäksi jokaisen viiden alue-elton työajan määrällistä jakautumista olen käyttänyt esimerkkinä erilaisista tavoista työkennellä alue-eltona.

Työajanseuranta käsiteltiin säännöllisesti alue-eltojen perjantaipalaverissa, yhteensä kahdessakymmenessä palaverissa 29.9.2000 - 26.4.2002. Vuosien 2000 - 2001 aikana toin esityksiä työajanseuranta lomakkeista, niistä keskusteltiin ja muovasini niitä keskustelujen työajanseurannassa viikoittain saatujen kokemusten perusteella.

Keskustelussa mietittiin mitä esim. kohta 4 = muu työ lasten kanssa voisi tarkoittaa. Sovittiin, että jokainen kirjoittaa aika tarkkaan työn sisällön, siitä syntyy kuva työstämme - ei siis tarvitse sopia välttämättä valmiiseen "raamiin". (perjantaipalaveri 27.10.00)

Kirjallinen selittäminen työajan käytöstä kuvaa mielestäni paremmin kuin numeraalinen tulkinta toiminnoista (jonkin tunnin aikana useita numero selitteitä). Päiväkodista toiseen siirtyminen vie oman aikansa päivästä (laitoin sille oman kohdan). (marraskuu 2000 hlö 5)

Olen kuvaillut työajan seurannan kulun seuraavassa kuviossa (kuvio 3). Kirjoitin viikoittaisen työajan seurannan sisällön puhtaaksi ja perjantaipalaverissa palautin puhtaaksikirjoittamani seurannat jokaiselle alue-eltolle tarkastamista sekä oman työn kehittämistä ja arviointia varten. Vuoden 2000 neljästä seurantaviikosta tein kiertävän erityislastentarhanopettajan työhön liittyen yhteenvedon sosiaalikeskuksen johtoryhmää varten. Sosiaalikeskuksen johtoryhmä teki yhteenvedon pohjalta johtopäätöksiä mm. ”Todettiin, että alue-eltojen työajasta toivotaan käytettävän 60 % lasten ja vanhempien kanssa työskentelyyn. Tämä oli toteutunut seuranta-aikana muilla paitsi yhdellä alueella.” (Keskisen sosiaalikeskuksen johtoryhmä 7.3.2001.) Johtoryhmän päätös todennäköisesti suuntasi alue-elton työtä päiväkodissa tapahtuvaan työhön.



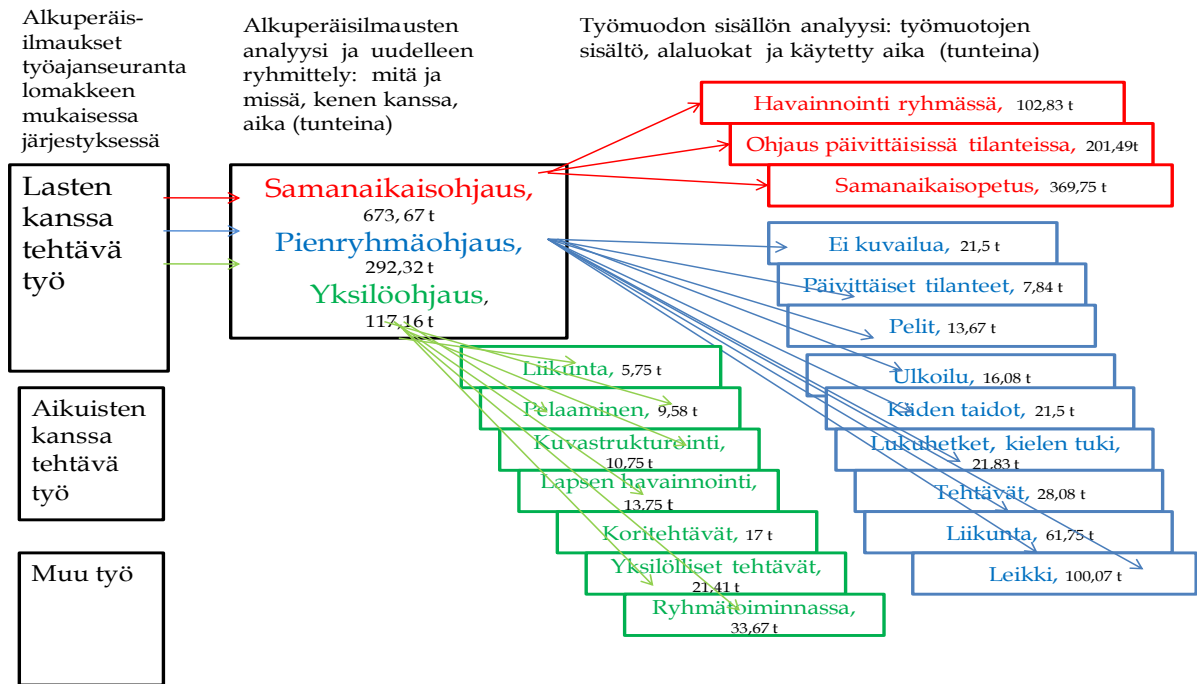
KUVIO 3 Työajan seurannan kulku

Työajan seuranta-aineiston analyysivaiheet olivat seuraavat:

1. Alue-eltot kirjasivat yhden viikon ajan kuukaudessa (lokakuussa 2000 kaksi viikkoa) tekemäänsä työtä 15 minuutin tarkkuudella työajan seurantalomakkeelle. Kirjatessaan he kuvasivat mahdollisimman konkreettisesti tilanteet sekä sen, miten viikko vastasi heidän työtään.

2. Keräsin työajanseurantalomakkeet ja kirjoitin käsin kirjoitetut lomakkeet puhtaaksi ja jaoin ne takaisin alue-eltoille (disketillä). Kirjoitettua aineistoa alkuperäisistä työajanseurannoista on yhteensä 173 sivua (fontti 12, riviväli 1). Tässä yhteenvedossa oli mukana viikoittaiset yhteenlasketut työajat.
3. Laitoin jokaiseen kuvaukseen tunnistetiedot: henkilö, kuukausi ja vuosi, tilanteen kesto, esimerkiksi (hlö 1, 10/00, 50 min). Tutkimuksen tuloksissa tunnistetietoihin ei ole jätetty henkilön numeroa, koska kysymyksessä on pieni työntekijäjoukko. Näin olen pyrkinyt välttämään yksittäisten alue-eltojen tunnistumista.
4. Ryhmittelin kaikkien mukana olleiden alue-eltojen (11) kuvaukset työajanseurantalomakkeessa olleen luokittelun mukaisesti lasten kanssa tehtävään työhön, aikuisten kanssa tehtävään työhön sekä muuhun työhön. Säilytin alue-elton itsensä määrittelemän luokituksen. Poistin kuvauksista lasten ja työntekijöiden nimet ja jätin pois viikoittaiset työajat. Näin analyysin pohjaksi aineistoa kertyi yhteensä 118 sivua (fontti 12, riviväli 1).
5. Luin kuvaukset moneen kertaan ja etsin samanlaisia sisältöjä, joista ryhmittelin alaluokkia eli alue-eltojen toimintatapoja. Näin kuvaus tarkentui ja lopulliset työmuodot ja niiden alaluokat löytyivät. Näistä muodostin taulukossa 4 esitetyt alue-eltojen toimintatavat.
6. Laskin yhteen viiden henkilön 13 viikon aikana eri toimintatapoihin käyttämän työajan alue-eltojen toimintatavoista syntyneen luokituksen mukaan. Excel -ohjelmalla tein taulukot työajan jakautumisesta alue-eltokohtaisesti sekä keskimäärin alue-elton työssä. Yhteensä työajanseurantatunteja, joiden perusteella ajallinen jakautuminen on laskettu, oli 2473 tuntia 31 minuuttia. Taulukot työajan jakautumisesta tunteina ja prosentuaalisesti henkilöittäin ja yhteensä viiden henkilön 13 työajanseurantaviikon osalta ovat liitteenä (liite 4).
7. Yhdistin tämän tutkimuksen tuloksiksi sisällölliset kuvaukset työta-voista ja työn ajallisen jakautumisen alue-elton työssä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 4) kuvaan analyysivaiheet alue-elton lapsiryhmätyöskentelyn osalta. Ensin kirjoitin alue-eltojen lapsiryhmätyöskentelyyn liittyvät alkuperäisilmaukset seurantalomakkeissa olleen jaottelun mukaisesti. Sen jälkeen luin materiaalin useaan kertaan ja kysyin aineistolta kysymyksinä mitä ja missä työtä tehdään, kenen kanssa ja millaisin tavoittein. Näin muodostui uusi jaottelu, jonka mukaiseen järjestykseen ryhmittelin uudestaan alkuperäisilmaukset. Tämän uuden ryhmittelyn jälkeen olen sisällöllisesti analysoinut alkuperäisilmaukset ja löytänyt työmuodot ja niiden alaluokat. Lapsiryhmässä alue-elto työsken- telivät samanaikaisohjauksen, pienryhmäohjauksen ja yksilöohjauksen toimintamuodoin. Muitten toimintamuotojen analyysivaiheet ovat liitteenä (liite 9).



KUVIO 4 Lapsiryhmätyöskentelyn analyysi

4.4.2 Kysely- ja haastatteluaineiston analyysi

Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstön vastaukset kyselyihin sekä kahden haastatteluryhmän keskustelun litteroinnit muodostavat tutkimuksen aineiston, joilla vastataan toiseen tutkimustehtävään. Keräsin alkuperäiset kyselyjen vastaukset ja etsin niistä kaikki ne, joissa arvioitiin alue-elton työtä tai yhteistyötä alue-elton kanssa. Jokaisesta kyselystä olin vuosittain tehnyt kehittämistyötä palvelevan yhteenvedon. Tämän tutkimuksen aineistona ovat kyselyjen alkuperäiset vastaukset eivätkä kehittämistyön yhteydessä tehdyt yhteenvedot. Kyselyjen kysymykset ovat liitteessä (liite 6). Liitin jokaiseen vastaukseen tunnistetiedot, esimerkiksi (k1, vast. 14, 2004) tarkoittaa, että vastaaja 14 on vastannut vuoden 2004 kyselyn 1. kysymykseen. Tässä raportissa olevista alkuperäisilmausten sitaateista olen jättänyt pois kyselyyn vastanneen tiimin tai päiväkodin nimen ja alueen. Perustelen tätä sillä, että päiväkodin nimen ja aluetietojen kautta myös alue-elto olisi mahdollista tunnistaa. En myöskään ole etsinyt eroja eri alueiden välillä, vaan yleistä kuvausta alue-elton työstä ja henkilöstön arvioista. Kirjoitin alue-elton työhön liittyvät arvioinnit tunnistetietoineen peräkkäin ja näin aineistoa kertyi yhteensä 34 sivua (fontti 10, riviväli 1).

Ensimmäisessä haastattelussa (2005) yhden päiväkodin neljä työntekijää (kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi lastenhoitajaa) keskusteli etukäteisteemojen pohjalta kokemuksistaan alue-elton työskentelystä ja yhteistyöstä hänen kanssaan. Kysymyksessä oli vertaishaastattelu, jossa keskusteluryhmän jäsenet kävivät keskustelua tutkijan antamien teemojen pohjalta. Tutkijana en varsina-

sesti haastatellut ryhmän jäseniä, enkä myöskään ollut mukana keskustelussa. Keskustelua ohjasi etukäteen lähettämäni kysymykset teemakehikkona. (Välimäki & Järvi 2005, 17.) Toisessa haastattelussa (2006), jossa oli mukana kolme lastentarhanopettajaa ja päiväkodin johtaja, olin tutkijana keskustelussa mukana. Molemmissa ryhmissä keskustelu alue-elton työstä ja henkilöstön arvioista olivat osa säännöllisesti kokoontuvan pedagogisen ryhmän keskustelua. Nauhoitin keskustelut, litteroin ne ja alue-elton työhön liittyvä keskusteluosuus on mukana henkilöstön arviointien sisällön analyysissä.



KUVIO 5 Henkilöstön arvioiden analyysiprosessi

Alkuperäisten kyselyjen vastauksista on aineistolähtöisesti etsitty kuvaukset henkilöstön alue-elton työhön liittyvistä arvioista. Alkuperäisilmauksista olen tiivistämällä etsinyt henkilöstön arvioita kuvaavia kokoavia käsitteitä. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 110 - 115.) Näin kyselyjen sisällönanalyysistä nousi kolme henkilöstön arvioita kuvaavaa kokoavaa käsitettä, jotka olivat yhteinen työ, ammattitaitoinen tuki keskusteluissa henkilöstön kanssa sekä alue-elto osaamisresurssina henkilöstölle (kuvio 5). Liitteessä 9 on esimerkki sisällönanalyysistä lapsiryhmätyöskentelyyn liittyvien kyselyjen vastausten osalta.

5 TULOKSET

Ensimmäiseen tutkimustehtävään alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutumisesta tavallisessa päivähoidossa olen vastannut kahdesta näkökulmasta. Työtehtävät ja toiminnot, joihin alue-elto osallistuu, ovat nousseet työajanseurannan sisällöllisten kuvailujen pohjalta. Näin alue-elton työtä ryhmitettiin kahdeksaan eri toimintamuotoon.

Työtehtävien ja toimintojen ajallinen jakautuminen on laskettu työajanseurannan pohjalta. Lisäksi alue-eltoille vuonna 2006 tehdyn kyselyn ajankäyttöä koskevien vastausten perusteella on arvioitu alue-elton työn sisällöllistä ja ajankäyttöön liittyvää kehitystä.

Toisena tutkimustehtävänä oli kuvata hoito- ja kasvatushenkilöstön arvioita, joita olen kerännyt vuosittain tehdyillä kyselyillä sekä kahden haastatteluryhmän keskustelussa. Erityisen tuen foorumeiden ja koulutuksellisten tapaamisten keskustelumuistiot ja SAT-työryhmän muistiot täydentävät kuvaa henkilöstön arvioista.

5.1 Alueellisten erityislastentarhanopettajien työn sisällöllinen ja määrällinen muotoutuminen lähipäiväkodissa

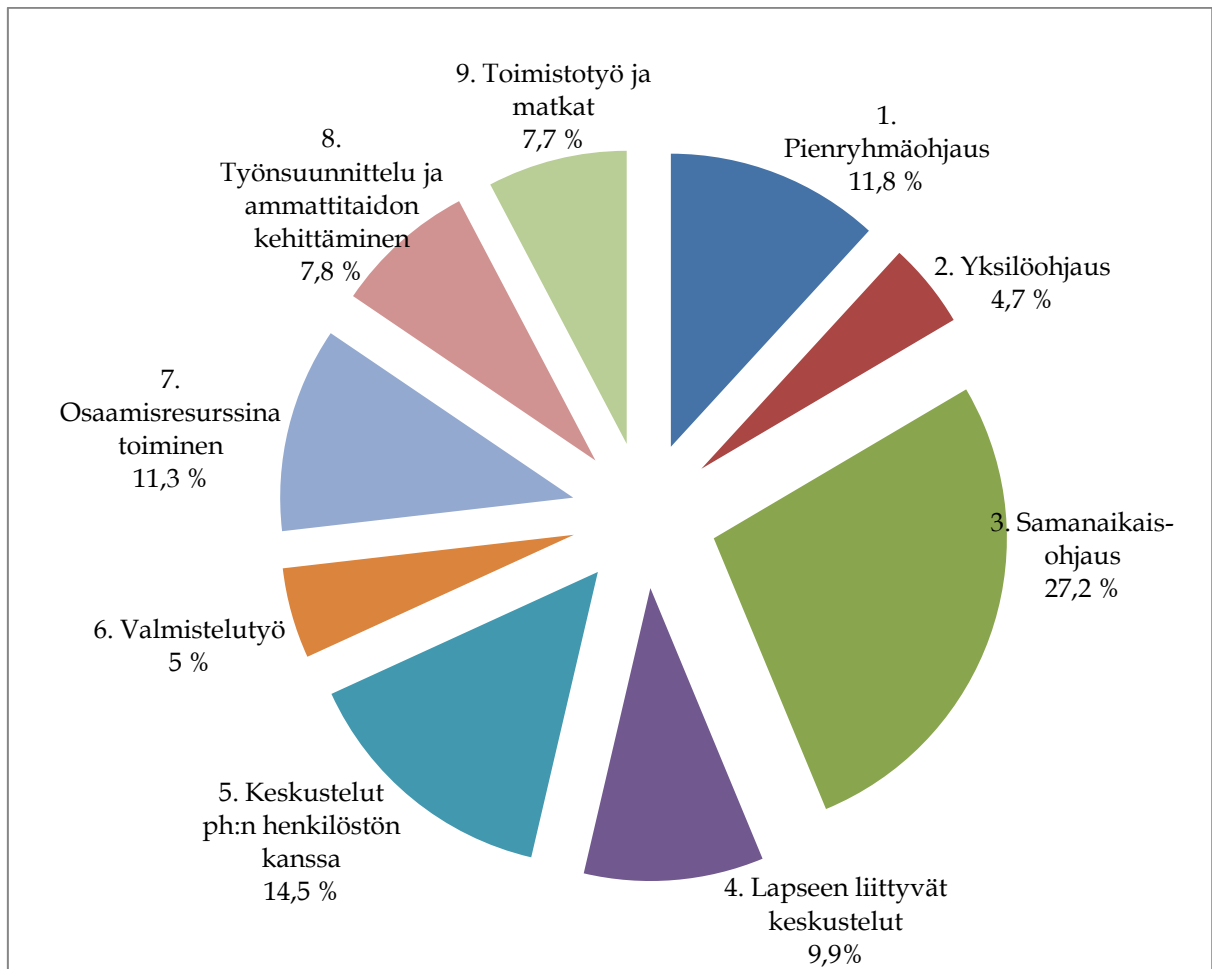
Olen analysoinut alue-eltojen työajanseurantojen sisällölliset kuvaukset ja etsinyt aineistosta mahdollisimman konkreettisesti ja tarkasti ne toimintamuodot, joita alue-eltot käyttävät työskennellessään tai joissa he ovat mukana. Toimintamuotoja löytyi kahdeksan, näiden kahdeksan toimintamuodon sisältä etsin alaluokkia tai toiminnan sisältöjä. Analyysit olen kuvannut liitteessä 9 sekä kuviossa 4.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) olen esittänyt kahdeksan toimintamuotoa ja niiden sisältä esiin nousseet alaluokat.

TAULUKKO 2 Toimintamuodot alueellisen erityislastentarhanopettajan työssä

1. Samanaikaisohjaus
<ul style="list-style-type: none"> a) Lapselle asetettujen tavoitteiden sisällyttäminen arkeen (samanaikaisopetus) b) Mukana päivittäin toistuvissa tilanteissa c) Havainnointi ryhmätilanteissa
2. Pienryhmäohjaus
<ul style="list-style-type: none"> a) Leikkiryhmät b) Liikuntaryhmät c) Tehtäväryhmät d) Kielellinen kehittäminen, lukuhetket, tarinointi pienryhmässä e) Käden taitojen harjoittelu pienryhmässä f) Ulkoilu pienryhmässä g) Pelit pienryhmässä h) Päivittäin toistuvat tilanteet pienryhmässä i) Pienryhmä (ei kuvailua sisällöistä)
3. Lapsen yksilöohjaus
<ul style="list-style-type: none"> a) Lapsen yksilöohjaus ryhmätoiminnassa b) Yksilölliset tehtävät c) Koritehtävät d) Lapsen havainnointi aikuis-lapsi tekemisessä e) Kuvien kautta strukturointi (päivän kulku, toiminta) f) Pelaaminen g) Liikunta h) Lukuhetki
4. Valmistelutyö työskentelyyn lapsen tai pienryhmän kanssa
<ul style="list-style-type: none"> a) Yksilöohjauksen ja pienryhmien toiminnan suunnittelu b) Kirjaaminen ja dokumentointi c) Tilojen ja materiaalin valmistelu ja hankinta d) Lapsen papereihin tutustuminen ennen neuvotteluja
5. Keskustelut päivähoiton henkilöstön kanssa
<ul style="list-style-type: none"> a) Keskustelut ryhmän henkilökunnan kanssa b) Osallistuminen päiväkodin toiminnan suunnitteluun ja kokouksiin c) Päivittäiset sopimukset
6. Lapsen liittyvät keskustelut
<ul style="list-style-type: none"> a) Toiminnan suunnittelukeskustelut, vanhemmat mukana b) Arviointi- ja suunnittelukeskustelut, vanhemmat mukana c) Epäviralliset keskustelut vanhempien kanssa esim. pihalla d) Verkostotapaamiset, vanhemmat eivät mukana e) Puhelinkeskustelut kuntoutustahojen kanssa
7. Osaamisressursina toimiminen
<ul style="list-style-type: none"> a) Työryhmiin ja kokouksiin osallistuminen b) Koulutusten valmistelu ja pitäminen c) Koordinointi- ja kehittämistyöt d) Opiskelijoiden ohjaus ja työnohjaajana toimiminen
8. Muu työ
<ul style="list-style-type: none"> a) Oman työn suunnittelu ja ammattitaidon kehittäminen b) Toimistotyö ja matkat

Kuviossa 6 esitän miten paljon aikaa alue-elto käyttää keskimäärin viikoittain eri työmuotoihin. Aika on laskettu viiden koko työajanseurannan ajan mukana olleen alue-elton työajanseurannan perusteella. Jokainen alue-elto oli merkinnyt työajanseurantaan kuhunkin työmuotoon käyttämänsä ajan 15 minuutin tarkkuudella. Nämä ajat on laskettu yhteen koko seuranta-ajalta ja siitä on laskettu viikoittainen keskimääräinen aika jakamalla käytetty aika seurantaviikkojen (13) määrällä. (ks. liite 4)



KUVIO 6 Alue-elton viikoittaisen työajan keskimääräinen jakautuminen eri toimintamuotoihin

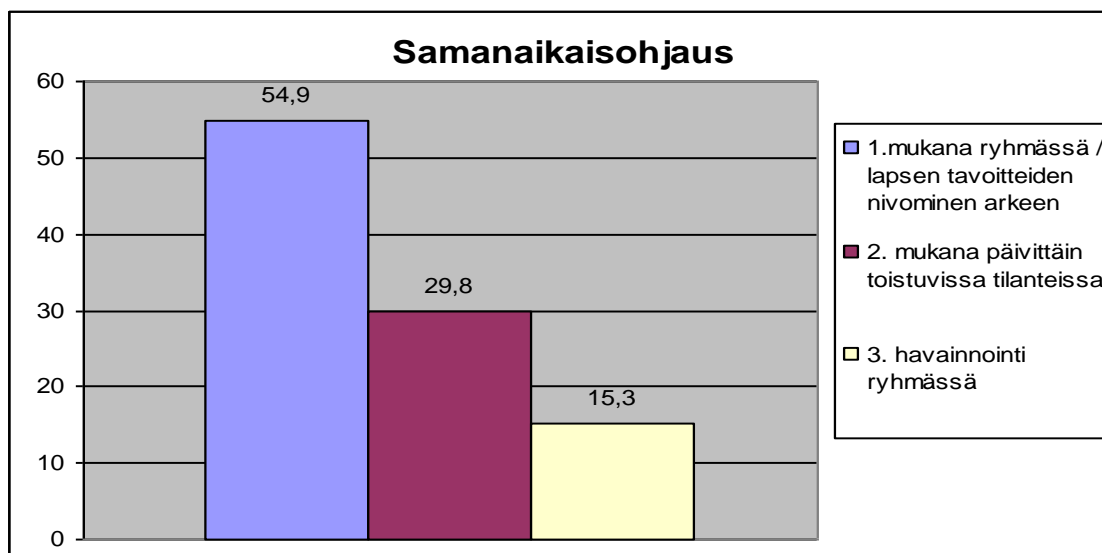
Keskimäärin alue-elto työskenteli viikoittain päiväkodissa joko lasten kanssa ryhmässä tai yksilöllisesti sekä henkilöstön, vanhempien ja kuntoutustahojen kanssa keskustellen 73,1 % viikoittaisesta työajastaan (28 tuntia 13 minuuttia). Päiväkotiryhmän ulkopuolella tapahtuvasta työstä suurin yksittäinen osa on osaamisressina toimimista, johon käytetään viikoittain keskimäärin 11,3 % työajasta.

5.1.1 Työtavat sisällöllisesti ja määrällisesti alue-elton työssä

Kuvaan työajanseurantojen pohjalta millaiseksi alue-eltojen työ lähipäiväkodissa muotoutui sisällöllisesti ja määrällisestä. Kuvauksen runkona ovat alue-eltojen kuvauksista sisällönanalyysissä esille nousseet toiminta- tai työmuodot, joihin on yhdistetty alue-eltojen tähän tiettyyn työmuotoon keskimäärin käytämä aika

Samanaikaisohjaus

Alue-eltot työskentelivät samanaikaisohjaajina keskimäärin 27,2 % viikoittaisesta työajastaan (10 tuntia 23 minuuttia). Alue-eltojen työn kuvailujen sisällön analyysin perusteella muotoutui kuva samanaikaisohjauksesta. Samanaikaisohjaukseksi määrittelin tilanteet, joissa alue-elto oli mukana lapsiryhmän päivittäisissä toiminta- ja perustilanteissa yhtä aikaa ryhmän muiden työntekijöiden kanssa. Alue-eltot osallistuivat samanaikaisohjaajina lapsiryhmien toimintaan kolmella eri tavalla. Ensiksi olemalla mukana ryhmän toimintatilanteissa, jolloin tavoitteena oli lapselle asetettujen yksilöllisten tavoitteiden sisällyttäminen lapsiryhmän arkeen. Toiseksi olemalla mukana päivittäin toistuvissa tilanteissa mahdollistamassa tilanteen organisointia niin, että se lasten näkökulmasta sujuu turvallisen joustavasti ja kolmanneksi havainnoimalla lasta tai ryhmän toimintaa (kuvio 7).



KUVIO 7 Samanaikaisohjauksen sisällöt ja osuus samanaikaisohjausajasta

Samanaikaisohjausajasta suurin osa oli mukana olemista ryhmän toiminnassa tavoitteena lapsen yksilöllisten tavoitteiden sisällyttäminen lapsiryhmän toimintaan. Alue-eltot olivat mukana lapsiryhmän yhteisissä kokoontumisissa ja ohjatuissa toimintatilanteissa yhtenä ryhmän aikuisista. He osallistuivat ryhmän aamu- tai ruokapiireihin, lauluhetkiin, yhteisiin satuhetkiin, jumppaan, retkiin, askarte-

luun, tehtävätuokioihin, lasten syntymäpäivien viettoon, juhliin ja yhteisiin keskusteluihin. Näin alue-eltot tutustuivat kaikkiin lapsiin ja lapset tutustuivat heihin. Alue-eltoista tuli sekä lasten että henkilökunnan näkökulmasta tavallinen osa ryhmän henkilökuntaa ja samalla alue-elto ja ryhmän henkilöstö tekivät yhdessä työtä. Alue-eltot myös mahdollistivat tukea tarvitsevan lapsen mukana olemisen ryhmän yhteisissä toiminnoissa. Kun aikuisia oli useampia, voitiin lapsen ohjaukselliset tarpeet ennakoita ja huomioida tilanteissa.

Aamupiirissä kaikkien kanssa (Deen mukana olon "mahdollistaminen"). (10/00, 10min)

3-6-vuotiaiden kanssa jumppaamassa palvelutalolla. Roolini tukea lasta selviytymään ja osallistumaan tilanteessa. (10/00,1t)

Alue-eltot osallistuivat ryhmässä lasten leikin organisointiin ja ohjaukseen. Leikkitalanteissa alue-eltot ohjasivat erityistä tukea tarvitsevia lapsia osallistumaan yhteisiin leikkeihin. Leikkijöinä saattoi myös olla kuka tahansa ryhmän lapsista esimerkiksi silloin, kun ryhmän muut työntekijät työskentelivät pienryhmässä, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi oli mukana. Oli myös tilanteita, joissa ryhmän lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja oli puhelimesta ottamassa vastaan vanhempien viestejä tai juttelemassa lapsiaan päiväkotiin tuovan vanhemman kanssa ja alue-elto tuttua aikuisena ohjasi lasten leikkivalintoja ja näin ympäristö säilyi lapselle turvallisena. Välillä myös työntekijöitä oli sairaana ja keskusteluja alueella käytiinkin siitä, onko alue-elto sijainen, jos henkilöstöä on poissa. Lähtökohtana oli, että alue-elto on lisäresurssi lapsille, ei sijainen, mutta ei myöskään erityisasiantuntija, jolle arkiasiat eivät kuulu. Tavoitteena oli arkitilanteiden organisointi lasten kannalta turvallisiksi ja heidän kasvuaan ja kehitystään tukeviksi.

Vapaan leikin tilanteissa mukana e-lapsen kanssa yhteisleikissä mukana myös muita ryhmän lapsia. (04/01, 1,5t)

Leikin S:n kanssa eläimillä ja palikoilla. Vieressä oli kolme muuta lasta, joilla oli sama leikki/rinnakkaisleikki. Eläinleikin jälkeen leikki jatkui: juna + ukot - leikinohjaus. (05/01, 1t 15min)

Ryhmässä mukana ollessaan alue-eltot juttelivat, pelasivat, piirtelivät, maalasivat lasten kanssa ja näin tutustuivat kaikkiin ryhmän lapsiin. Samalla tuettiin erityistä tukea tarvitsevaa lasta olemaan mukana ja solmimaan ystävyyssuhteita antamalla hänelle ohjauksellista tukea tilanteissa, jotka muuten olivat hänelle haastavia ja joissa syntyi kahnauksia kavereiden kanssa.

Tutustumista lapsiin = juttelua aamupalan yhteydessä; aamupalan jälkeen "pöytäkeskustelua" tukea tarvitsevan lapsen ja kahden kaverin kanssa, (04/01, 45min)

Edelleen puuhastelua eskareiden kanssa (mm. pelitilanne lapsen kanssa, jolla vaikeuksia sietää pettymyksiä esim. pelissä häviäminen). (03/01,1t)

Koko ryhmän tilanteessa toimin lapsen tukena tehtävän teossa ja sen loppuunviemisessä (hänen kohdallaan se on yhtenä tavoitteena). (10/00, 45 min)

Alue-eltot olivat mukana päivittäin toistuvissa tilanteissa, lapsiryhmän siirtymisissä paikasta tai toiminnasta toiseen. Nämä tilanteet olivat usein haastavia erityistä tukea tarvitseville lapsille. Useamman aikuisen läsnäolo antoi mahdollisuuksia kaikille kasvattajille huomioida paremmin lasten tarpeita ja ohjata heitä sovittujen tavoitteiden mukaan. Samanaikaisohjaus päivittäisissä tilanteissa tapahtui joustavasti kaikkien tilanteessa mukana olevien lasten ohjauksena (vrt. yksilöohjaus päivittäisissä tilanteissa).

Alue-eltot olivat lapsiryhmässä mukana ruokailuissa, ulkoilemassa, pukeutumis- ja siirtymätilanteissa paikasta tai toiminnasta toiseen sekä myös lepopohetkillä koko lapsiryhmää varten kuten muutkin ryhmän työntekijät. Alue-eltot ruokailivat yleensä lasten kanssa (keskimäärin 3 - 4 päivänä viikossa). Ruokailutilanteissa alue-eltot ohjasivat muiden ryhmän työntekijöiden tapaan kaikkia lapsia. Pukeutumistilanteissa ja paikasta tai toiminnasta toiseen siirtymätilanteissa alue-eltot olivat mukana tilanteen sujumuuden vuoksi. Alue-eltot olivat myös vastaanottamassa lapsia heidän tullessaan päiväkotiin tai sisälle ulkoilemasta. Ruokailun jälkeen lapsia autettiin vessassa, riisuutumisessa ja siirtymisessä lepopohetkelle tai sitten lepopohetkeltä muuhun toimintaa. Näin tilanteissa oli useampia aikuisia ja lapsia pystyttiin huomioimaan enemmän. Tilanteet olivat yleensä lyhyitä ja niissä jokainen aikuinen otti joustavasti lasten ja tilanteen sujumuuden kannalta tarvittavan roolin.

Alue-eltot myös ulkoilivat lapsiryhmän kanssa. Ulkona he olivat mukana monissa toiminnoissa, kuten retkillä mahdollistamassa tukea tarvitsevan lapsen mukaan pääsyn ja pihalla tai läheisillä kentillä ohjaamassa rakentelu- ja liikuntaleikkejä. Useamman aikuisen mukanaolo monipuolista tilanteita ja alue-eltot oppi tuntemaan päiväkodin toimintaympäristön sekä toimintatavat näissä tilanteissa. Ulkoilu antoi myös mahdollisuuden vaihtaa muun henkilökunnan kanssa kokemuksia pienryhmien toiminnasta tai sopia tulevasta toiminnasta ryhmässä. Alue-eltot tapasivat myös vanhempia aamu- tai iltapäiväulkoilun aikana.

Lasten vastaanottoa, aamupalan jakoa, juttelua lastaan päiväkotiin tuovien vanhempien kanssa. (04/01, 1t)

Pukeminen, bussimatalla pulkkamäkeen roolini olla "e-lapsen" sekä muiden lasten tukena, pulkkamäessä yhdessä. (02/01,2t)

Lasten lepopohetkillä alue-eltot olivat mukana harvoin tai ei lainkaan. Lasten ollessa lepäämässä alue-eltot kirjasivat havaintojaan, keskustelivat henkilöstön ja vanhempien kanssa tai hoitivat yhteydenpitoa puhelimitse. Muutamia alue-eltot olivat mukana lepopohetkillä tarpeen niin vaatiessa esimerkiksi silloin, kun lepopohetkellä tarvittiin useampia aikuisia tai tuttua aikuista, kun ryhmässä oli sijaisia.

Alue-eltot *havainnoivat* lasta ja toimintaa sekä leikki- ja muissa toimintatilanteissa että päivittäin toistuvissa tilanteissa. Havainnointi lähti usein päivä-

kodin henkilöstön tai vanhempien aloitteesta. Ennen havainnointia keskusteltiin mitä ja missä tilanteessa havainnoidaan ja havainnoinnin jälkeen käytiin keskustelua ja tehtiin tarkennuksia ryhmän suunnitelmiin, jotta erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnalliset tarpeet tulisivat otetuiksi huomioon. Samanlaisohjauksena tapahtuva havainnointi kohdistui pääasiassa ryhmätilanteiden havainnoimiseen. Alue-eltot havainnoivat ryhmän toiminnan soveltuvuutta lapselle sekä lapsen toimintaa, käyttäytymistä ja taitoja ryhmätilanteessa.

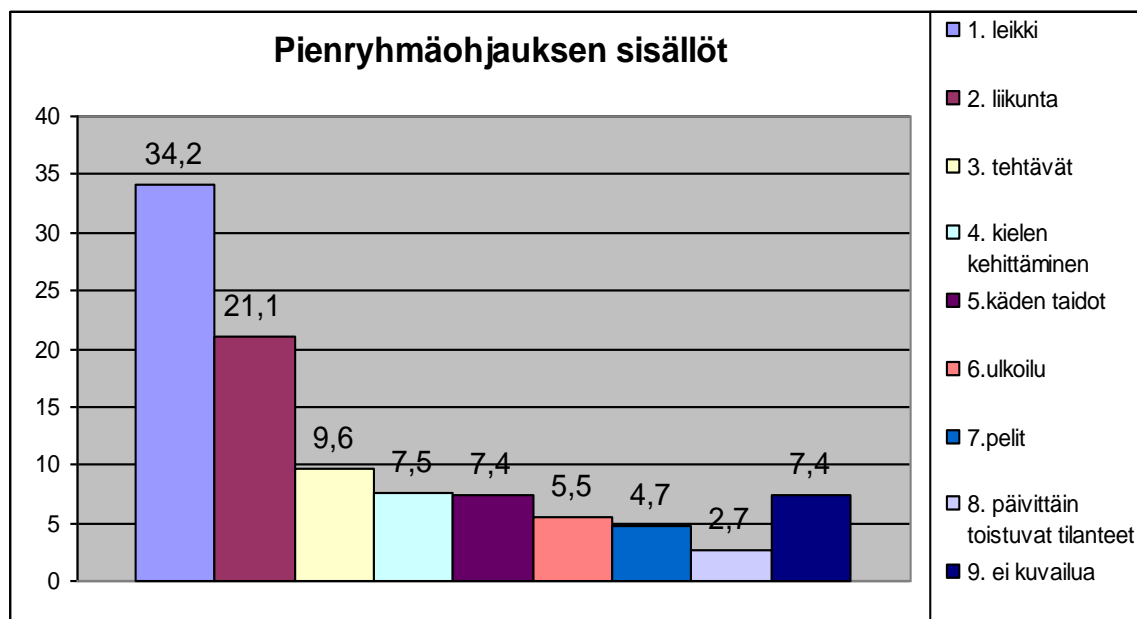
Osa alue-eltöjen kuvailuista oli hyvin yleisiä ”*olin mukana, työskentelin, lapsiryhmässä yhtenä aikuisena, tutustuin, seurailin, menin lapsiryhmää, tarkkailin lasta*”. Yleisellä kuvauksella haluttiin ehkä kuvata sitä, että toimitaan kuten muukin hoito- ja kasvatushenkilöstö joustavasti ryhmän yleisen toimintasuunnitelman tai tilanteen mukaan. Yleinen kuvaus liittyi myös tilanteisiin, joissa alue-elto tutustui uuteen lapsiryhmään. Joskus ryhmässä ei ollut selkeää toimintasuunnitelmaa vaan toiminta perustui arkirutiineihin, joihin alue-elto omalla työskentelymallillaan pyrki sisällyttämään erityistä tukea tarvitsevaa lasta tukevia toimintamuotoja tai sitten alue-elto ei päässyt tai osannut mennä ryhmän toimintaan mukaan.

Aamupalalla 4 ⇒ 8 lapsen kanssa. Lapsen vastaanottaminen. Pienten (3-4 v.) kanssa leikkiä ruokailuhuoneessa. Välillä mukana myös Än (4,5v), Ito pyysi, ”että pitäisin hänet pois aamupiiristä”. n. 20 min hänen rauhoittamistaan (pettymys!), leikkiin asettumisen tukemista. Sitten ”saikin jo mennä (Ito) isojen kanssa leikkimään”. Tilanne ajoittain hyvin jäsentymätön tässä ryhmässä – pienryhmä olemisen tarkoitus (joskus) lähinnä rauhallisen olemisen takaaminen pienryhmässä oleville lapsille (yleensä aina mukana D + N + 2-4 muuta lasta), sitten autoin pienet pukeutumaan. (12/00, 1t 25 min)

Saavuun lapsiryhmään ja odottelin vanhempien (äidin) tuloa. (12/00, 30 min)

Pienryhmäohjaus

Alue-eltot ohjasivat lasten pienryhmiä keskimäärin 11,8 % viikoittaisesta työajasta, joka tarkoitti lähes viisi tuntia työviikon aikana. Pienryhmäohjauksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä tilanteita, joissa ryhmän lapset jakautuvat joko pysyvästi tai toiminnan mukaan pienempiin toimintaryhmiin. Joissakin päiväkodeissa pienryhmätoiminta oli käytäntö, mutta joissakin pienryhmätoiminta lähti alue-elton aloitteesta ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemisen kautta. Alue-eltöjen ohjaamista pienryhmistä nousi esille kahdeksan eri toiminnallista sisältöä (kuvio 8).



KUVIO 8 Pienryhmien sisällöt ja osuus pienryhmäohjauksajasta

Eniten alue-eltot ohjasivat lasten *leikkiryhmiä*, joissa tavoitteena oli lapsen sosiaalisten kontaktien, vuorovaikutuksen tukeminen sekä leikkitaitojen harjoittelu. Kaikki alue-eltot ohjasivat leikkiryhmiä. Leikkiryhmät olivat puolesta tunnista kahteen tuntiin kestäviä leikkihetkiä. Lapsia pienryhmässä oli yleensä 4 – 8 ja mukana oli erityistä tukea tarvitseva lapsi tai lapsia. Lapset pienryhmissä pysyivät samoina ja näitä pienryhmiä ohjasivat muina aikoina ryhmän muut työntekijät. Pedagogisen leikinohjauksen lisäksi alue-eltot käyttivät vuorovaikutusleikkimenetelmää. Vuorovaikutusleikkiryhmiä alue-eltot ohjasivat myös yhdessä päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan, lastenhoitajan tai avustajan kanssa.

Leikkiryhmä 4 lasta, ensin tehtiin edellisellä kerralla lasten miettimän suunnitelman mukaan kruunut ja sitten leikittiin/jatkettiin prinsessa ja ritarileikkiä = vuorovaikutustaidot, mielikuvitus jne. (10/00, 1,5t)

Pienryhmäohjaus-leikkiryhmä 6 lasta: Punainen lanka: kehittää ryhmän omien valmiuksien käyttöä, leikkitalanne siis luonnollinen, ryhmän omissa tiloissa, mutta minä ja lapset samat joka ma-aamu ⇒ prosessi. (10/00, 1t)

Myös *liikuntaryhmiä* alue-eltot ohjasivat säännöllisesti. Liikuntaryhmät olivat pääsääntöisesti päiväkotiryhmän omia pienryhmiä, jolloin lapset toimivat samassa pienryhmässä myös muulloin kuin alue-elton ollessa läsnä. Liikuntaryhmissä oli usein mukana ryhmän lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja. Liikunta ja leikki olivat usein yhdistelmänä pienryhmässä, ns. liikuntaleikkiryhmissä. Liikunnan kautta harjoiteltiin monia asioita, kuten kehon hahmottamista, sosiaalisia taitoja tai matemaattisia käsitteitä. Liikunnassa myös arvioitiin lasten motorisia taitoja. Päiväkotiryhmän oma lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja saattoi ohjata ryhmää, olla mukana seuraamassa omaa lapsiryhmäänsä tai arvi-

oimassa yhdessä alue-elton kanssa lasten motorisia taitoja. Osa alue-eltoista ohjasi liikuntaryhmiä säännöllisesti, osa ei lainkaan.

Matka saliin + liikuntapienryhmä: 6 lasta + 1h +minä: liikuntahetken tavoitteena: 1) antaa lh:lle mahdollisuus havainnoida omaa pienryhmäänsä, 2) lasten osalta: kehohahmotuksen harjoittelu, ohjeiden mukaan ryhmässä toimiminen, liikunnan ilo. (11/00, 1t45 min)

I kertaa aloitin 4:n pojan jumppa-leikkiapienryhmän (nyt 3 poikaa paikalla). (10/01, 40 min)

MTI -arviointi (edistyminen ja kevään suunnitelmia varten), siirtymiset (riisuminen - wc- pukeminen - leikit - arviointia). (12/01, 1,5t)

Tehtäväpienryhmiin ryhmittelin analyysissä ne pienryhmätilanteet, jotka perustuivat tiettyyn menetelmään (Bright Start ja Breur-Weuffen harjoitusohjelma), tiettyyn sisältöalueeseen painottuvat ”pöytätehtävät” tai oppimisvälineiden käytön. Tässä aineistossa painottui matematiikan sisältöalue. Tehtäväryhmiä oli tässä aineistossa vähän ja niitä ohjasi kolme alue-eltoa. Yhdessä päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan kanssa työskenneltiin silloin, kun kyseessä oli uusi menetelmä tai kun haluttiin seurata lasten osallistumista tai arvioida taitoja.

Matikkaryhmä (4 lasta) 1) bingo (1-6) 2) noppapeli + unifix (enemmän - montako enemmän), numerot. (12/01, 45 min)

5-v. pienryhmä (tehtäväsuuntautunut tekeminen, optinen erottelu, ohjeitten mukaan toimiminen (B-W-R/S mm.). (10/00, 55 min)

Hienomotorisia taitoja tuettiin *pienryhmissä* tavallisin keinoin askarrella, värittäen, piirtäen, maalaten, muovailen, leikaten, liimaten tai leikkiin tarvittavia välineitä askarrella. Pienryhmän lapset olivat enemmän ohjausta tarvitsevia tai alue-elto oli mukana toimintatilanteessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen apuna, jolloin näihin tilanteisiin liittyi toiminnan sanoittamista. Lapsen ilmaisu ja kielellisiä taitoja tuettiin pienryhmässä lukemalla ja tarinoimalla. *Lukuhetkien* sisältöinä olivat sadut ja keskustelu sekä lasten omien satujen tekeminen. Sisältöinä oli myös kielen opettelu, kielellisen kehityksen tukeminen, kielellinen tietoisuuden harjoittelu ja lukuleikit. Kieliryhmissä, jotka toteutettiin usein yhdessä päiväkotiryhmän lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan kanssa, harjoitettiin suomen kieltä ja niissä mukana oli myös monikulttuuristen perheiden lapsia. Alue-eltot myös *pelasivat* lasten kanssa *pienryhmässä*. Pelaaminen pienryhmässä oli etukäteen suunniteltua ja tavoitteellisempaa kuin samanikäisohjauksena pelaaminen. Pienryhmässä harjoitettiin pelien sääntöjä, peleihin liittyviä käsitteitä ja usein tavoitteena oli yhdessä pelaamisen, vuorovaikutuksen vuorottelun ja häviämisen tai voittamisen harjoittelu.

Päivittäin toistuvissa tilanteissa alue-eltot työskentelivät pienryhmän kanssa esimerkiksi silloin, kun ryhmän henkilökunnan kanssa oli sovittu, että alue-elto

ohjaa pienryhmän lasten pukeutumistilanteet tai ruokailutilanteet ennen tai jälkeen leikki-, tehtävä- tai liikuntapienryhmän toimintaa. Osassa päiväkotaja pukeutumis-, siirtymis- ja ruokailutilanteet tapahtuivat pienryhmissä, jolloin alue-elto oli mukana sovitussa pienryhmässä. *Ulkoiluun* liittyvät pienryhmät olivat usein tilannekohtaisia. Alue-elto siirtyi ulkoilemaan "oman" pienryhmänsä kanssa, sisällä alkanut leikki jatkui ulkona tai lapsen sosiaalisia suhteita haluttiin tukea pienessä ryhmässä ulkoilemalla. Tässä aineistossa kaksi alue-eltoista toteutti pienryhmäulkoilua.

Kävin retkellä tukea tarvitsevan lapsen ja hänen potentiaalisen leikkikaverin kanssa. (03/01, 1t)

Pienryhmän kanssa kirjan lukeminen, ulkoilu "retki" toisen pk:n pihaan, pienryhmän vaihto, nämä lapset jumppaan lto:n kanssa ja jumppassa ollut ryhmä ulkoilemaan kanssani + sisälletulo. (01/01, 2t 10min)

Pienryhmien sisällön kuvaus puuttui osasta työajanseurannoista. Kirjauksena oli lyhyesti esimerkiksi "Toimin pienryhmän kanssa (4 lasta)". Kuitenkin myös näissä pienryhmätoiminnoissa saattoi olla mukana opiskelija tai toinen kasvatushenkilö, joten voi olettaa, että toiminta oli suunniteltua, mutta sisältöä ei tässä kuvailtu. Koko työajanseurannan ajan yksi alue-eltoista kertoo niukasti pienryhmiensä sisällöistä ja syksyn 2001 työajanseurannassa pienryhmätoiminnan sisällön kuvailua oli vähemmän erityisesti niillä alue-eltoilla, jotka aloittivat syksyllä 2001 työajanseurannan.

Yksilöohjaus

Alue-eltot ohjasivat yksilöllisesti lasta keskimäärin 4,7 % (1 tunti 47 minuuttia) viikossa. Yksilöohjaus tapahtui joko kahden kesken lapsen kanssa erillisessä tilassa tai sitten ohjaten ja tukien lasta olemaan mukana ryhmän eri toiminnoissa. Eriytettyjä toimintoja eli lapsen kanssa kahden kesken toimimista yksilöohjauksesta oli suurin osa (71,3 %). Ryhmän yhteisessä toiminnassa lapsen yksilöohjausta oli ao. ajasta 28,7 %. Kun päiväkodissa oli lapsi, joka tarvitsi esimerkiksi puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota tai ympäristön jäsentämistä, niin myös alue-elto ohjasi häntä yksilöllisesti.

Yksilöllistä ohjausta päiväkotiryhmän toiminnassa alue-elto toteutti arkitilanteissa päivän aikana siten, että lapsen tarvitsema tuki, kuten kuvakommunikatio tai tilanteitten jäsentäminen tuotiin hänen kauttaan ryhmätilanteeseen ja näin lapsen oli mahdollista olla mukana yhteisessä toiminnassa. Alue-elto oli mukana tilanteissa toteuttamassa sovittuja toimintatapoja ja myös ohjaamassa henkilökuntaa omalla esimerkillään. Esimerkiksi käden taitojen harjoittelemista tai muita toimintatilanteita käytettiin myös puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointitavan harjoitteluun. Näin lapsen ei tarvinnut opetella kuvien käyttöä erillään muista lapsista ja arkitilanteista.

Harjoiteltiin leikkaamista ja liimaamista (paperimatto) + otin lapsen kanssa käyttöön "leikata" ja "liimata" piktot I kertaa. (11/00, 1,5t)

Ruokailun jälkeen lapsen ohjaamista (wc - pukeminen - nukkuminen) samalla ohjaten avustajaa. (10/00, 30min)

Toimin lapsen tukena valokuvaustilanteessa (tarvitsee henkilökohtaista ohjausta, verbaalinen, ele ja fyysinen tuki tarpeen). (10/00, 2,5t)

Yksilöohjauksen tavoitteena oli lapsen mahdollisuus olla mukana lapsiryhmän toiminnassa. Lapsen tarvitsema tuki tuotiin ryhmätilanteisiin. Tavoitteena oli sekä ohjata lasta että kehittää toimintaympäristöä ja -menetelmiä niin, että erityistä tukea tarvitseva lapsi voisi sujuvasti toimia tilanteissa. Myös samanlaisohjauksena alue-eltot ohjasivat yksilöllisesti lapsia päivittäin toistuvissa tilanteissa ja havainnointitilanteissa. Tällöin alue-elto ohjasi joustavasti sitä ryhmän lasta, joka tietyssä tilanteessa tarvitsi eniten ohjausta. Tässä kuvattu yksilöohjaus taas kohdistui ennalta suunnitellusti erityistä tukea tarvitsevaan lapseen.

Erillisiä yksilöohjaustilanteita alue-eltot toteuttivat lisätehtävien tekemisenä tai koritehtävähetkinä. Lisätehtävät olivat joko esiopetustehtävätuokioiden eriyttämistä tai sitten tietyn lapsen kehityksen tukemista jollain kehityksen alueella (kielellinen kehitys, tarkkaavaisuus, tunne-elämän kehitys) yksilöllisesti lapsen kanssa. Koritehtävät menetelmänä perustuivat TEACCH ohjelmaan ja päiväkotiympäristöön sovellettuihin koriohjelmiin. (Kujanpää & Väinölä 2000; Marja-Leena Pesosen koulutus vuonna 2000; Pesonen 2006.) Koriohjelmien sisältö suunniteltiin yhdessä puheterapeutin ja ryhmän henkilöstön kanssa ja usein alue-elto aloitti koriohjelmien toteuttamisen lapsen kanssa. Koriohjelmien toteutus siirtyi vähitellen oman henkilökunnan vastuulle tai koriohjelmiä toteutettiin vuorotellen.

Yksilöohjaus; eriytetty esikoulutilanne, jossa käytiin läpi kalenteri ja päivän ohjelma (strukturi havainnollistetaan visuaalisella tuella). (10/00, 1t)

Koritehtävät pojan kanssa (avustaja mukana). (02/01, 30 min)

Päiväjärjestyksen läpikäyminen + koritehtäväkokonaisuus. (01/0, 1t)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivää jäsennettiin ja ennakoitiin käymällä hänen kanssaan kuvien avulla läpi tulevia päivän tapahtumia tai toimintatilanteiden sisältöä. *Kuvakommunikaation avulla* alue-eltot jäsensivät lapselle päiväkodin tilanteita. Aluksi tavoitteena saattoi olla kuvien merkityksen hahmottuminen lapselle ja sen jälkeen kuvia käytettiin lapsen arkitilanteiden jäsentämisen apuna.

Kävimme leikin kuvien kautta "mitä leikimme" (lapsen kerronta, leikin jäsenitys). (10/00, 20 min)

Lapsen vastaanottaminen (huomenta äidille!), katselimme muistipelin kuvia "pelasimme", kun toiset vielä aamupalalla (tavoitteena kuvan "tarkoituksen" harjoittelu mahdollisesti käyttönotettavaa kuvakommunikaatiota ajatellen). (10/00, 30min)

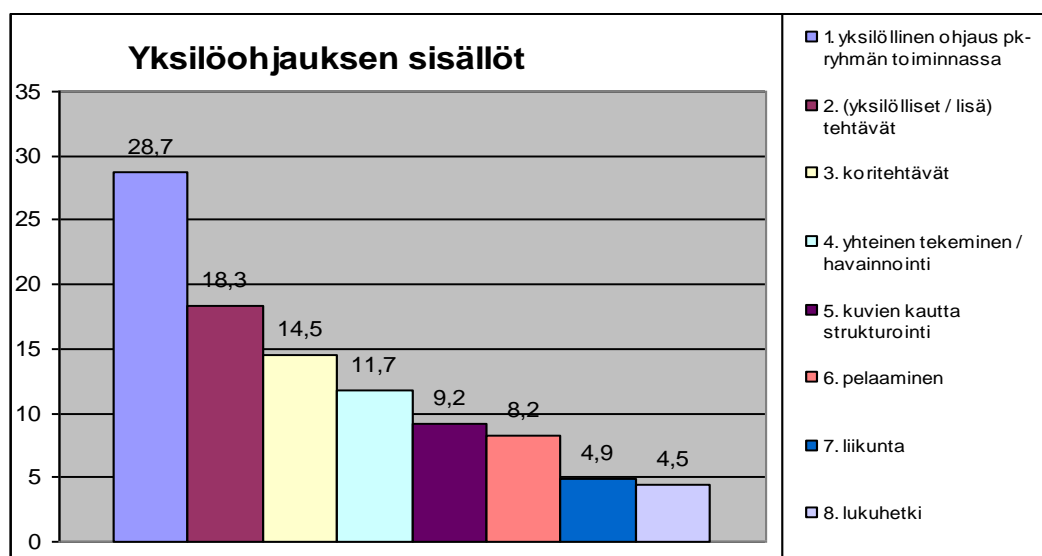
Pelaaminen yksilöohjauksena sisälsi toisaalta sekä lapsen kehitystä tukevan että hänen taitojaan arvioivan tehtävän. Liikuntaa yksilötyöskentelynä oli vain vähän ja sitä toteutti yksi alue-elto kahden lapsen kanssa. Erilaisia arvioin- teja tai tehtäväkokonaisuuksia alue-eltot toteuttivat tarvittaessa yksilöohjaukse- na.

Yksilöohjaus 6 v. poika, ”minä-vihko”, juttelua elämästä, lautapeliä pelailua. (12/01, 1t)

Sitten yksilöhetki lapsen kanssa (kkk-ohjelma + jumppa). (01/01, 1t)

Yksilöllinen KPT:n läpikäyminen somalipojan kanssa. (09/01, 30 min)

Alue-eltot myös *lukivat* lapsille tai *havainnoivat* heitä *yhteisen tekemisen* kautta. Juttelemine ja leikkimine yhden lapsen kanssa antoivat alue-eltolle mahdollisuuden tutustua lapseen ja havainnoida lapsen tapaa toimia tilanteissa sekä hänen taitojaan. Lukemine kahden kesken tapahtui yleensä lapselle haas- tavissa tilanteissa esimerkiksi odottelutilanteissa ja kun lapsiryhmä oli siirty- mässä tekemisestä toiseen. Toiminnat, joissa alue-eltot ohjasivat yksilöllisesti lasta, voidaan työajanseurannan perusteella jakaa kahdeksaan yksilöohjauksen muotoon (kuvio 9).

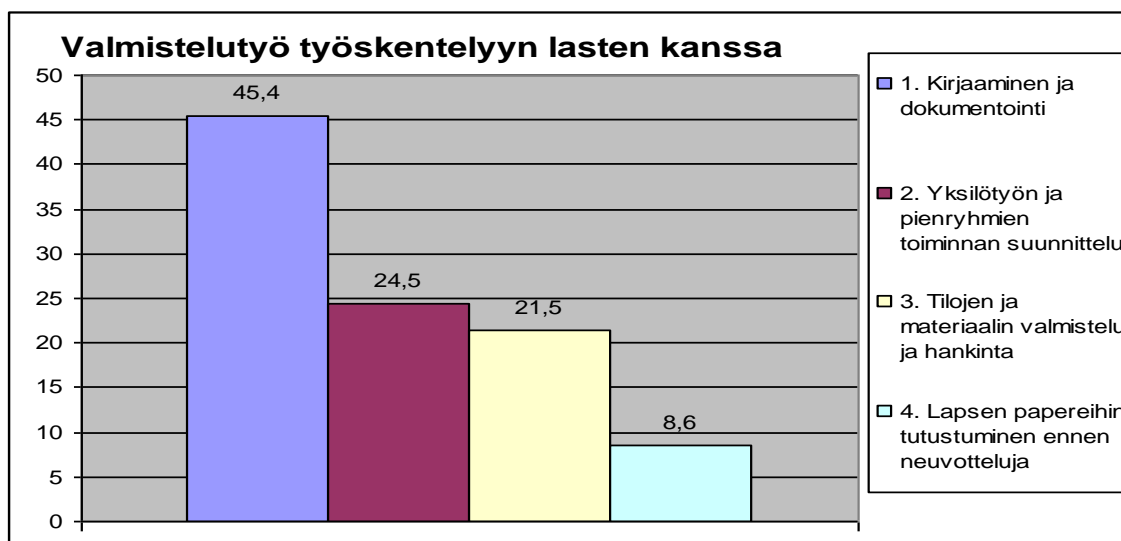


KUVIO 9 Yksilöohjauksen sisällöt ja osuus yksilöohjausajasta

Valmistelutyö

Alue-eltot tekivät valmistelutöitä keskimäärin 1t 55 minuuttia (5 %) viikoittai- sesta työajastaan. Valmistelutyötä alue-eltot kuvasivat sekä lapsiryhmässä työskentelyn, aikuisten kanssa tehtävän työn että muun työn osana. Pienryhmä- toiminnan ja yksilöohjauksen sekä lapsesta tehtyjen havaintojen dokumentointi henkilöstöä ja vanhempia varten muodostivat suurimman osan valmistelutyös- tä. Tämä työ kuvattiin lasten kanssa työskentelyn osana. Koriohjelmien ja mui- den yksilöllisten toimintahetkien suunnittelu sekä niiden pienryhmien toimin-

nan suunnittelu, joiden taustalla oli tietty menetelmä (vuorovaikutusleikki - ja Bright Start -ryhmät), olivat tämän tutkimusaineiston mukaan alue-elton oman valmistelutyön varassa ja sitä kuvattiin myös osana oman työn suunnittelua. Valmistelutyöhön sisältyivät myös lasta koskeviin tapaamiseen valmistautuminen ja toiminnan dokumentointi, joka kuvattiin joko aikuisten kanssa tehtävän työn tai muun työn osana. Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) kuvaan ajankäytön valmistelutyön eri sisältöjen osalta.



KUVIO 10 Valmistelutyön sisällöt ja osuus valmistelutyöajasta

Yksilöohjauksen ja pienryhmätoiminnan suunnitteluajana alue-eltot suunnittelivat ja valmistivat koriohjelmiä ja niihin kuuluvaa materiaalia sekä pienryhmähetkien mm. leikki-, liikunta ja tehtäväryhmien toteuttamista. Lisäksi alue-elto tutustui välineisiin tai materiaaleihin, joita suunnitteli käyttävänsä lapsen tai pienryhmän kanssa. Valmistelu-aika oli yleensä lyhyt ja se löytyi joustavasti päivän tai viikon aikana.

Theraplay - ryhmien valmistelu seur. päivälle. Annoin tiedotteen kotiin vv- leikki-ryhmästä. (10/00, 2t)

(Lapsi fysioterapiassa) suunnittelen hänen päivästruktuuriaan. (10/00, 30min)

Pienryhmäjumpan suunnittelua + välineistön valmistelu. (01/01, 20min)

Lepohetken aikana: kuvasysteemi "Apulaisen tehtävät" selkeyttämään työtehtäviä ja siirtymiä. (10/01, 45 min)

Kävin sisällä etsimässä torstain jumppaa varten paikat, joissa välineitä säilytetään + välineet esille. (01/01, 15 min)

Valmistin suun motoriikkaa kehittäviä kortteja lapsiryhmää varten pk:iin. (12/00, 1t)

Alue-eltot dokumentoivat työskentelyään lasten kanssa kirjaamalla toimintaa sekä päiväkotiryhmien henkilöstölle että vanhemmille. Dokumentoinnin tarkoituksena oli kuvailla toiminnan sisältöä ja tehdä ehdotuksia tulevaa toimintaa varten. Näin alue-elton toiminta, vaikkakin yksin toteutettu, ei ollut irrallista muusta päiväkotiryhmän toiminnasta.

Kirjaamista lto:lle (jotta hän voisi tehdä perjantaina samoja asioita omassa jumpassaan). (01/01, 30 min)

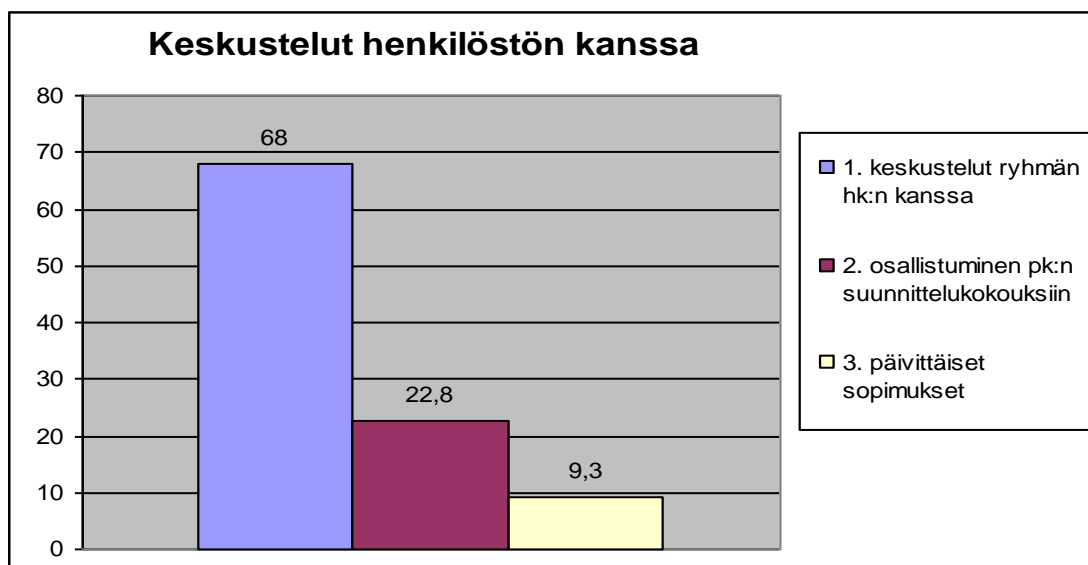
Dokumentointia vanhemmille päivän kulusta. (10/00, 15 min)

Dokumentointi lapsen viikkoon päivän toiminnoista (info pk:n henkilökunnalle + osa-aikaiselle avustajalle). (10/00, 30 min)

Ennen lapsen liittyviä keskusteluja alue-eltot tutustuivat hänestä saatuihin lausuntoihin tai kirjasivat omia havaintojaan. Neuvotteluihin valmistautumista kuvaillaan tässä aineistossa vain vähän alue-elton yksin tekemänä työnä. Enemmän valmistautumista kuvaillaan päiväkotiryhmien henkilökunnan kanssa keskusteluihin osallistuttaessa.

Keskustelut päivähoiton henkilöstön kanssa

Alue-eltot keskustelivat keskimäärin viisi ja puoli tuntia (14,5 %) viikossa päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa. Alue-eltot kävivät keskusteluja osallistumalla ryhmän tiimipalaveriin tai keskustelemalla lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan kanssa lapsesta ja ryhmän toiminnasta, osallistumalla päiväkodin yhteisiin kokouksiin tai kehittämistilaisuuksiin sekä tekemällä päivittäisiä sopimuksia päivän järjestelyistä (kuvio 11).



KUVIO 11 Henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen sisällöt ja osuus keskusteluajasta

Keskustelut lapsiryhmien henkilökunnan kanssa muodostivat suurimman osan alue-elton päiväkodissa käymistä keskusteluista (kuvio 9). Keskustelujen sisällöt jakautuivat keskusteluihin lapsesta ja hänen tarpeistaan, keskusteluihin ryhmän toimintatavoista ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta ryhmässä sekä alue-elton antamaan ohjaukseen joko tietyn toimintatavan sisällyttämisestä ryhmän toimintaan tai menetelmän käytöstä yksilöohjauksessa tai pienryhmäohjauksessa. Alue-eltot käyttivät tästä omasta ohjauksestaan myös termiä pedagoginen ohjaus. Alue-eltot osallistuivat ryhmien tiimipalavereihin sovituin väliajoin, yleensä kerran 2 – 3 viikossa. Keskusteluja käytiin tiimipalaverien lisäksi myös vastuuhenkilön tai omahoitajan kanssa.

Keskustelua aspergerlapsesta /miten ulkoilu/ muun hlökunnan tulee tietää. (10/00,45 min)

Yhteisneuvottelu, jossa mukana kaksi ryhmän lto:a, osa-aikainen avustaja ja minä. Keskusteltiin ja arvioitiin e-lapsen toimintoja ja niiden sujuvuutta, sekä sovittiin yhteisistä linjoista pk:ssa. (11/00,1,5t)

Keskustelin ryhmän lastenhoitajien kanssa havainnoistani, ryhmän yhteistyön ongelmista ja pedagogisesta toiminnan suunnittelusta. Sovimme, että toimitan heille suunmotoriikkaa kehittäviä harjoituksia käytettäväksi aamupiirissä. (11/00, 1t)

Pedagoginen ohjaus toisessa päiväkodissa: toimintasuunnitelman muuttaminen konkreettisemmaksi mm. viikkostruktuurin laatiminen + keskustelu miten minun työpanostani voitaisiin tässä pk:ssa käyttää mahdollisimman tehokkaasti. (11/00, 1t 20min)

Alue-eltot osallistuivat koko päiväkodin toiminnan suunnitteluun keskustelemalla ryhmän tiimikokouksessa, jossa mukana oli myös päiväkodin johtaja, omasta työstään ja sen sekä ryhmän muun toiminnan järjestämisestä mahdollisimman hyvin erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta. Näissä ryhmän henkilökunnan keskusteluissa tehtiin päätöksiä sekä ryhmän toiminnan että alue-elton työn kehittämistä. Alue-elto oli mukana koko päiväkodin yhteisissä kokouksissa ja kehittämistilaisuuksissa kerran 3–6 viikossa. Näin alue-elto saattoi muodostaa kokonaiskäsityksen siitä toimintaympäristöstä, jossa hän työskenteli. Samalla varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulma tuli yleiseen keskusteluun ja osaksi kokonaissuunnittelua ja koko henkilökunta tutustui alue-eltoon.

Pedagoginen ohjaus lapsesta mitä toimenpiteitä: resurssien tarkastelu, oman päiväkodin yhteistyö, oman ryhmän mahdolliset muutokset (pienryhmä), vanhempien välinen yhteistyö, lapsen seuranta jatkuu. Päädyimme keskustelussa: 1) ryhmä miettii oman työn muuttamista, 2) yritämme yhdessä saada vanhemmat mukaan 3) ryhmät miettivät pk:n johtajan kanssa yhdessä, 4) alue-elto vieraillee 2 vk/kuluttua ja soittaa jo aikaisemmin. (10/00, 1,5t).

Keskustelimme pk:n johtajan ja lto:n kanssa 6 eri lapsen tilanteesta, sovimme toimenpiteistä (mm. siirto pikkuryhmään talon sisällä, yhteistyö vanhempiin, neuvo-

laan, seurantavihkon käyttöönotto). Keskustelimme paljon talon toimintatavoista, mm. minieskarit syömään kahvihuoneeseen (joukossa 2 seurantalasta). (10/00, 2t)

Päiväkodin kokous ja esiopetussuunnitelman käsittely. (11/01, 1,5t)

Pk:n johtajan kanssa keskustelu tulevista palavereista + yritin myös keskustella pienryhmä toiminnan järjestämisen tärkeydestä – ryhmän toimintamalli ”kaaosmainen”. (11/00, 1t 15min)

Alue-eltot tekivät *päivittäisiä sopimuksia* ryhmässä sillä hetkellä läsnä olevan henkilöstön kanssa. Lyhyiden sopimusten ja toiminnan kirjaamisen tarkoituksena oli varmistaa sovittujen asioiden toteutuminen sekä saada tarvittava tieto päivän tilanteesta. Onko esimerkiksi tapahtunut muutoksia suunnitelmassa henkilökunnan tai lasten poissaolojen vuoksi. Sopimuksia tehtiin myös puhe-lyhyessä ja samalla voitiin sopia seuraavan päiväkotiryhmässä työskentelykeran työnjaosta tai alue-eltton työtöhtävistä ryhmässä. Alue-eltot kirjasiivat päivittäisiä tekemisiään ja havaintojaan lapsista ja toiminnasta sen päivän aikana. Näin kaikki ryhmän työntekijät olivat tietoisia niistä ja pystyivät tekemään joustavasti päivän kulkuun liittyviä päätöksiä.

Päällimmäisten kuulumisten vaihto henkilökunnan kanssa, sopiminen päivän organisoinnista. (01/01, 20 min)

Ulkona olevan ryhmän aikuisen infoaminen pienryhmätilanteen kulusta. (10/00, 30 min)

Pk:n aikuisten (lto, lh, pk:n joht.) kanssa: mitä teimme leikkiryhmässä (ks. vihko) + pedagogisen ohjauksen ajasta sopiminen. (10/00, 15 min)

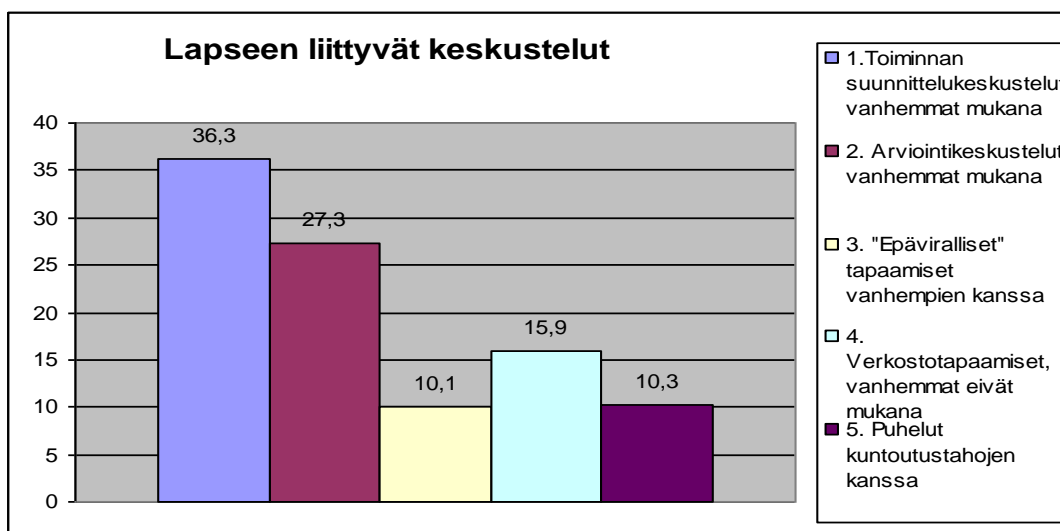
Keskustelu lto:n kanssa edellisestä ryhmästä /kirjaaminen vihkoon. (02/01, 15min)

Keskustelut vanhempien ja kuntoutustahojen kanssa

Lapsesta keskusteltiin yhdessä vanhempien kanssa toiminnan suunnittelukeskusteluissa, arviointikeskusteluissa sekä epävirallisesti tavattaessa päiväkotipäivän aikana. Alue-eltot keskustelivat myös ilman vanhempia yhteistyö- ja kuntoutustahojen kanssa erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta. Nämä keskustelut olivat joko puhelinkeskusteluja, lyhyitä tilannekatsauksia tavattaessa tai sitten neuvotteluja, joihin vanhemmat eivät olleet päässeet tai halunneet tulla mukaan.

Lapseen liittyviin keskusteluihin alue-eltot käyttivät keskimäärin 3 tuntia 45 minuuttia (9,9 %) viikkotyöajastaan. Keskusteluja vanhempien kanssa käytiin keskimäärin 2 tuntia 46 minuuttia (7,3 %) viikossa. Verkostotapaamisiin ilman vanhempia ja puhelinkeskusteluihin kuntoutustahojen kanssa alue-eltot käyttivät aikaa keskimäärin noin tunnin viikossa (2,6 %). Eniten alue-eltot käyttivät aikaa toiminnan suunnittelukeskusteluihin päivähoitohenkilöstön, vanhempien ja lapsen tuntevien ammatti-ihmisten kanssa (36,3%

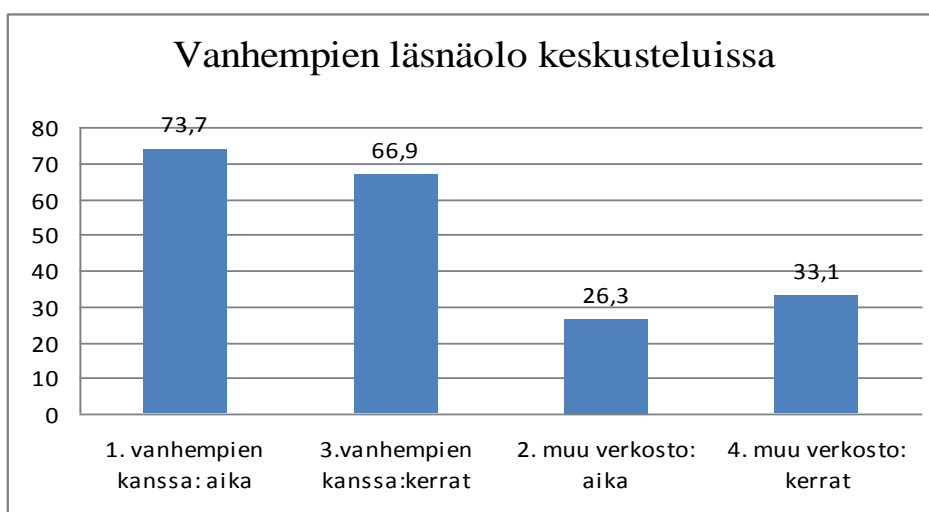
keskusteluajasta). Olen laskenut keskusteluihin käytetyn ajan lisäksi keskustelukerrat, koska eri alue-eltot käyttivät samoihin keskusteluihin eri pituisia aikoja. Sekä ajallisesti että keskustelukertoina toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskustelut oli suurin ryhmä, yhteensä 67 keskustelua (kuvio 12).



KUVIO 12 Lapseen liittyvien keskustelujen sisällöt ja osuus keskusteluajasta

Vanhempien mukanaolo keskusteluissa

Vanhemmat olivat mukana useimmissa lapsesta käydyistä keskusteluissa (73,7 %). Yhteisiä keskusteluja vanhempien kanssa olivat yksilöllisen toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskustelut, lisäresurssin tarpeen arviointikeskustelut ja epäviralliset keskustelut.



KUVIO 13 Vanhempien mukanaolo keskusteluissa

Toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskusteluissa lapselle laadittiin yksilöllinen suunnitelma, jota toteutettiin päiväkotiryhmässä. Yksilölliset toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskustelut vastaavat nykyisin käytäviä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja.

Yhteinen neuvottelu, mukana lapsen vanhemmat, vs.elto, pte, toimintaterapeutti, fysioterapeutti (toiminta- ja kuntoutussuunnitelman tarkistus, jatkosuunnitelmat). (10/00, 1t)

Keskustelu: vanhemmat, johtaja, lh. Syksyllä päiväkodissa aloittanut lapsi, autistista käyttäytymistä. Ensimmäinen yhteinen keskustelu ⇒ lapsesta kotona / päiväkodissa ⇒ hoitoisuuskerroin. Sovimme seuraavasta tapaamisesta toukokuun alkuun. (04/01, 2t15min)

Portaat - palaveri pk:ssa (läsnä; omahoitaja, vanhemmat, minä, vammaisneuvolasta puheterapeutti ja fysioterapeutti). (01/01, 1t)

Toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskusteluihin ryhmittelin myös ne keskustelut, joissa alue-elto arvioi vanhemman tai vanhempien kanssa suunnitelman toteutumista käytännössä tai pohti lapsen tulevia koulu- tai päivähoitoratkaisuja.

Keskustelu äidin kanssa (yhteenvedo: jumppa, ryhmässä toimiminen). (12/00, 30 min)

Eskaripojan palaveri (äiti, lto, minä) ⇒ pojalla ei ole kerrointa, tuen saanti tuntuu toteutuvan pienen ryhmän puitteissa + tarkoituksenmukaisella eskaritoiminnalla. (09/01, 1t)

Kouluasioista keskustelu: vanhemmat, integraatio-ope Ruskeasuolta, vs. elto. (01/01, 35 min)

Siirtoneuvottelu 0-luokan opettajan, isän ja lto:n kanssa pk:ssa. (05/01, 1t)

Lapsen äidin kanssa tutustumiskäynti tulevaan hoito/koulupaikkaan. (03/01, 2t)

Lapsen päivähoidossa tarvitseman *lisäresurssin arviointikeskusteluja* (27,3 % keskustelu-ajasta) käytiin, kun lapsi oli aloittamassa päivähoitoa, toimintakauden vaihtuessa tai toimintaympäristön muuttuessa. Keskusteluissa oli vanhempien, päiväkotiryhmän työntekijän ja alue-elton lisäksi mukana muita lapsen tuntevia ammattilaisia, kuten esimerkiksi puhe-, fysio- tai toimintaterapeutti, lääkäri, sosiaalityöntekijä, psykologi tai perhetyöntekijä. Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstöstä mukana oli yksi tai kaksi henkilöä, ryhmän lastentarhanopettaja, lastenhoitaja tai ryhmässä toimiva päiväkodin johtaja. Arviointikeskustelujen yhteydessä asetettiin tavoitteita lapsen yksilölliselle tuen toteuttamiselle ja laadittiin tai tarkistettiin toiminta- ja kuntoutussuunnitelma. Yhteensä arviointikeskusteluja oli 50.

Hoitoisuuskertoimen + kuntoutussuunnitelman tarkistus: lastenlinnan psykologi, Ito, lh, äiti. (03/01, 2t)

Resurssoinnin arviointi + toiminnan ja kuntoutuksen tavoitteiden asettelu, mukana äiti, puheterapeutti, Ito. (10/00, 55min)

Toiminta- ja kuntoutussuunnitelman tarkistus / "loppupalaveri" (mukana äiti, lh). Hoitoisuuskerron oli määräaikainen ja asetetut toimintatavoitteet oli saavutettu. (03/01, 1t)

Alue-eltot keskustelivat vanhempien kanssa (arviointi- ja toiminnan suunnittelukeskustelut, epäviralliset keskustelut) yhteensä 180 kertaa työajanseurantaviikkojen aikana eli keskimäärin 2,6 kertaa viikossa. *Epävirallisemmin* alue-eltot *keskustelivat vanhempien kanssa* tavatessaan heitä aamulla tai iltapäivällä työskennellessään lapsiryhmässä. Myös puhelut vanhempien kanssa on laskettu epävirallisiin keskusteluihin. Nämä keskustelut olivat lyhyitä ja vaikka alue-eltot käyttivät epävirallisiin tapaamisiin vain 10,1 % keskusteluajasta niin niiden määrä nousi 63 kertaan. Alue-elto oli mukana ryhmän tavallisessa toiminnassa ja niinpä hänen oli mahdollista tavata vanhempia myös arkitilanteissa.

Keskustelu lapsen äidin kanssa (lapsi ollut tutkimuksissa). (02/01, 20 min)

Juttelin lapsen äidin kanssa (sovin tulevan keskustelun pk:ssa, sairaalajakson ajan-kohta kirje tullut kotiin, tulkin mukaantulo keskusteluun+ päivän kuulumiset). (12/00, 20 min)

Olin ulkoilussa ja keskustelin samalla 2-vuotiaan tytön asioista äitinsä kanssa ja sovimme kuntoutussuunnitelma neuvottelun ajankohdan. (02/01, 30 min)

Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa

Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa, jota kutsun verkostoyhteistyöksi, sisälsi *puhelin keskusteluita* eri yhteistyökumppaneille sekä *keskusteluita, joissa vanhemmat eivät olleet mukana*. Keskusteluita ilman vanhempia oli yhteensä 38. Näistä 10 oli sellaisia, jotka oli sovittu yhdessä vanhempien kanssa, mutta vanhemmat olivat estyneitä, eivät tulleet tai eivät katsoneet välttämättömäksi läsnäoloaan. Lisäksi yhdessä keskustelussa tulkin puute esti vanhempien osallistumisen. Jäljelle jäävät 28 keskustelua olivat lapsen tuntevien ammattilaisten ja alue-elton välisiä lyhyitä keskusteluita yhteistyöstä, lapsen tilanteesta tai toimintatavoista. Lapseen liittyvästä keskusteluajasta 26,3 % oli verkostotapaamisia ilman vanhempia ja keskusteluita puhelimitse kuntoutustahojen kanssa (kuvio 12).

Perheryhmän johtajan kanssa muutaman sanan vaihtaminen. (04/01, 15min)

Puheterapeutin kanssa nopea "tilannekatsaus" yhteisistä asioista. (04/01, 10 min)

Keskustelu Ito, lh, sosiaalityöntekijä, aiheena: perheen tukeminen / miten tukea vanhempia olemaan luotettavia aikuisia; lapsen käyttäytyminen muuttunut muuton jäl-

keen => sovittiin tapaaminen joulukuun alussa (tarvittaessa) mukaan vanhemmat, pk:n aikuiset, sosiaalityöntekijä + perhetyöntekijät ja kelto (perheen kanssa ollut aiemminkin - yhteistyö hyvää!). (1/01, 30 min)

Yhteistyökumppanit keskusteluissa

Olen kuvannut seuraavassa taulukossa (taulukko 4) keskusteluissa mukana olleet yhteistyökumppanit. Vanhempien kanssa yhdessä lapsen yksilöllistä toimintaa suunniteltaessa ja hänen päivähoitossa tarvitseman lisäresurssin arviointikeskusteluissa oli aina mukana päiväkotiryhmän lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja. Myös osaan keskusteluista, joissa vanhemmat eivät olleet mukana, osallistui lapsen ryhmän työntekijä. Arkisia toimintatilanteita arvioitaessa tai niistä vanhemmille kerrottaessa ryhmän oma työntekijä ei aina ollut mukana.

TAULUKKO 3 Yhteistyökumppanit keskusteluissa

Yhteistyömuoto kerrat	keskustelut vanhempien kanssa	keskustelut ilman van- hempia	puhelin- keskustelut	yhteensä
Yhteistyökumppani	117	38	51	272
päiväkotiryhmän lto ja / tai lh	105	11	-	116
puheterapeutti	21	20	20	61
toimintaterapeutti	8	5	4	17
ryhmässä työskentelevät elto	5	7	2	14
pk- johtaja	9	2	1	12
psykologi	6	2	3	11
sosiaalityöntekijä	5	4	1	10
neuvola/terveydenhoitaja	0	2	8	10
lastensuojelun perhetyöntekijä	2	0	6	8
tulevan pk:n / koulun opettaja	4	0	2	6
perheneuvola	2	0	3	5
perhepaikan työntekijät	1	2	1	5
fysioterapeutti	4	0	1	5
kelto (toiselta ph-alueelta)	1	0	4	5
lääkäri	3	1	0	4
kehitysvammaohjaaja	2	1	0	3
koulupsykologi	1	0	2	3
sairaalan oma hoitaja	1	1	1	3

Alue-eltot tekivät eniten yhteistyötä puheterapeuttien kanssa. Puheterapeutit olivat mukana keskusteluissa vanhempien kanssa, mutta heidän kanssaan oltiin yhteistyössä paljon myös ilman vanhempia. Nämä tapaamiset olivat lyhyitä ja niissä keskusteltiin yhteisistä toimintatavoista lapsen kommunikaation tukemisen menetelmistä tai puheterapiassa käytössä olevista toimintatavois-

ta. Muutamissa keskusteluissa alue-elton lisäksi oli mukana päiväkodin työntekijä.

Yhteistä pohdintaa (lto+ puheterapeutti). (09/01, 30 min)

Päiväkodin toisen ryhmän kasvattajan ja puheterapeutin kanssa palaveri lapselle tehdystä puheterapeutin testistä ja jatkotoimista. (11/00, 1t)

Psykologeja, sosiaalityöntekijöitä, terapeutteja ja tutkivan sairaalan työntekijöitä alue-eltot tapasivat pääsääntöisesti toiminnan suunnittelu- ja arviointikeskusteluissa, joissa myös vanhemmat olivat mukana. Neuvoloiden terveydenhoitajat eivät kuitenkaan olleet mukana näissä keskusteluissa ja yhteistyö heidän kanssaan tapahtui puhelimitse.

Alue-elto osaamisressurssina henkilöstölle

Alue-eltot toimivat osaamisressurssina päivähoitoalueella keskimäärin 4 tuntia viikossa (11,3 %). Osaamisressurssina toimimiseen sisältyi kokouksiin ja työryhmiin osallistuminen, luentojen ja koulutusten valmistelu ja toteuttaminen päivähoitoalueella ja päiväkodeissa, koordinointi- ja kehittämistyö päivähoitoalueella ja lisäresursointiin liittyvät keskustelut päiväkodin johtajan kanssa, opiskelijoiden ohjaus sekä työnohjaajana toimiminen.

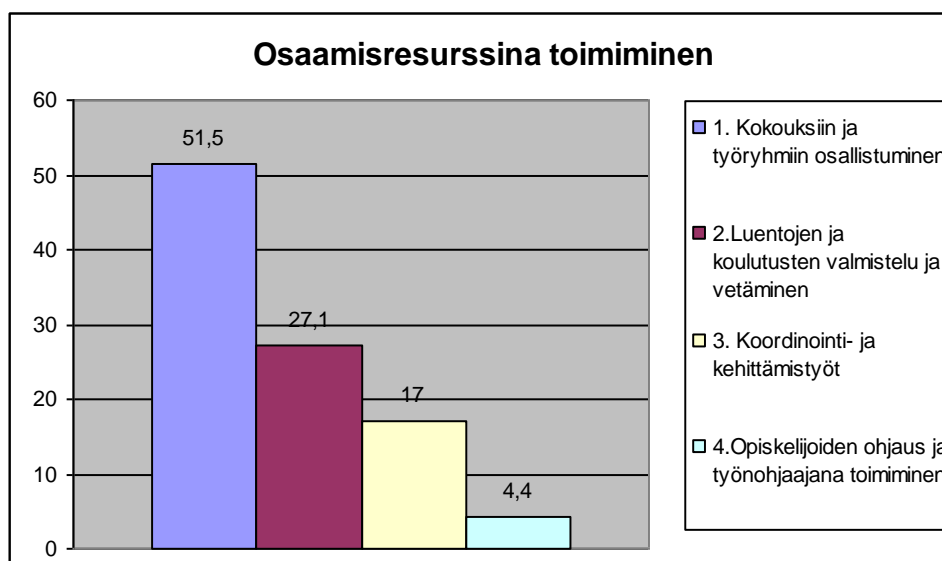
Alue-eltot toimivat resurssihenkilöinä (ks. Jormakka, 2005) tutkimusalueella. He jakoivat omaa varhaisvuosien erityiskasvatuksen kokemustaan ja asiantuntemustaan osaamisverkoston toiminnallisten koulutusten kautta päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstölle. Luentojen ja koulutusten valmistelua alue-eltot tekivät joko yksin tai yhdessä toisen alue-elton kanssa. Alue-eltojen koulutuksien aiheina olivat esimerkiksi kuvien käyttö kommunikaatiossa, liikunta lapsen tukena, vuorovaikutusleikki, TEACCH - autististen ja kommunikaatiohäiriöisten lasten kokonaiskuntoutusmenetelmä sekä koritehtävät päivähoidossa. Alue-eltot myös kertoivat alueellisten koulutusten sisällöistä omien päiväkotiensä henkilöstölle. Koulutusmuotoina olivat konkreettinen opastus, materiaalien ja linkki- sekä kirjaluetteloiden toimittaminen päiväkotiryhmiin tai pedagoginen ohjaus henkilöstölle.

Kokoukset ja työryhmät, joihin alue-eltot osallistuivat, liittyivät pääsääntöisesti alue-eltojen keskinäiseen yhteistyöhön sekä osaamiskeskuksen tapaamiin. Lisäksi he osallistuivat oman pienalueensa erityisen tuen toimivuuden arviointikokouksiin ja tarvittaessa 0-luokan valintakokoukseen. Alue-eltot toimivat myös työryhmien jäseninä. Erityisesti varhaiseen puuttumiseen ja tukeen sekä perhetyöhön liittyviin työryhmiin sosiaalikeskuksen päivähoidon hallinto kutsui mukaan alue-eltoja tai kelton. Kelton työhön liittyi lisäksi koko kaupungin tapaamisia esimerkiksi keltokokoukset ja erityispäivähoidon projektiryhmän tapaamiset sekä päivähoitoalueen työryhmiä muun muassa päivähoitoryhmä ja päiväkodin johtajien aluekokoukset, joissa päivähoidon linjausten valmistelutyötä tehtiin.

Aamulla ryhmälle opastusta (kuvakommunikaatio). (11/00, 30 min)

Lapsen henkilökohtaisen avustajan pedagoginen konsultaatio / asperger koulutuksesta saatu info. (09/01, 1t 15 min)

Yksi alue-eltoista ohjasi opiskelijoita, mutta myös muut esittelivät työtään päiväkodissa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ohjauksessa oleville opiskelijoille. Työnohjausryhmiä ohjasi myös yksi alue-eltoista. Koordinaatio- ja kehittämistyö oli tämän työajanseurannan mukaan kiertävän erityislastentarhanopettajan työtä. Alue-eltot keskustelivat jonkin verran oman pienalueensa päiväkotien erityisen tuen resursseihin liittyvistä kysymyksistä päiväkodin johtajan kanssa, mutta koko päivähoitoalueen koordinoitutyö oli kelton vastuulla.



KUVIO 14 Osaamisresurssina toimimisen sisällöt ja osuus toiminta-ajasta

Muu työ

Muuhun työhön sisältyi alue-elton oman työn suunnittelua ja ammattitaidon kehittämistä, toimistotyötä ja matkoja paikasta toiseen työpäivän aikana. Oman työn suunnittelu-aika vastaa päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstölle yleensä varattua suunnittelu-aikaa (8 %). Tämän ajan alue-eltot käyttivät kalenterin läpikäymiseen, päivän keskustelujen tai sopimusten kirjaamiseen tai sitten tiedonhankintaan, uusien materiaaleihin perehtymiseen ja tutustumiskäynteihin. Toiset alue-eltot ja kelto olivat myös kuvauksissa tärkeä tiedonlähde. Pääosa koulutuksista, joihin alue-eltot osallistuivat, olivat joko päivähoitoalueen osaamisverkoston tai sosiaalikeskuksen järjestämiä koulutuksia.

Aamupäivä toimistopäivä; käynti kehitysvammaliitossa, tutustuminen mm. kuvakommunikaatio menetelmiin, peleihin, kirjoihin. (12/00, 2,5t)

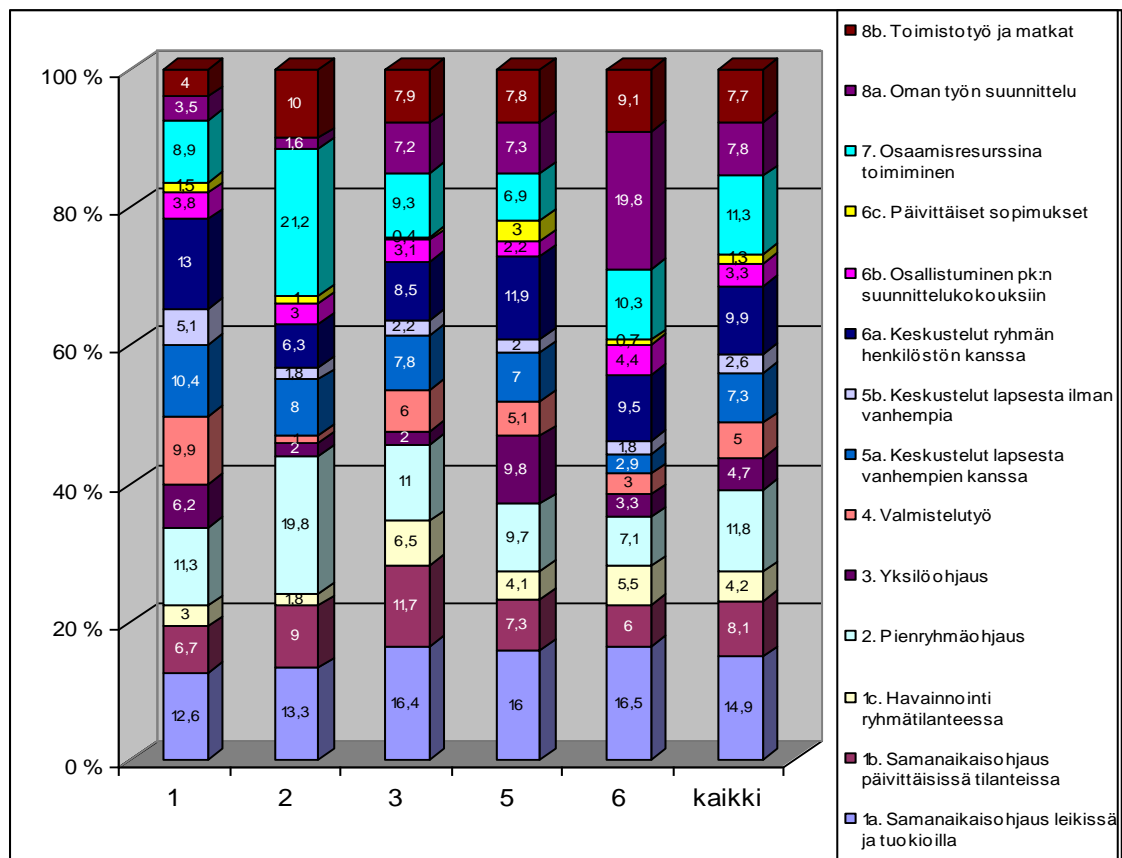
Kävin kirjastossa hakemassa portfolio kirjan, katsomassa uudet kasvatuslehdet. (02/01, 45 min)

Aloitin Varsu-pakettiin perehtymisen. (12/00, 1t)

Toimistotyöhön ja matkoihin alue-eltot käyttivät viikossa aikaa lähes 3 tuntia (7,7 %). Toimistotyöt sisälsivät monistamista, kopioimista, tietokoneen käytön opettelua, postien lukemista, viestien kuuntelua ja lukemista sekä vastaamista niihin. Kelton työhön kuului myös yleisempää yhteydenpitoa tai yhteyksien etsimistä sekä tila- ja materiaalijärjestelyjä kokouksia ja koulutuksia varten. Toimistotyöhön laskettiin tässä myös tavalliset työntekijän velvollisuudet esimerkiksi työhöntulotarkastukset, erilaisten lomakkeiden täyttäminen ja työhyvinvointiin liittyvät asiat. Matkat alue-elton työssä olivat päivittäisiä matkoja työpisteestä toiseen, matkoja työhuoneelle tai koulutuksiin sekä osaamisresursina toimimiseen liittyviä matkoja.

5.1.3 Erilaiset alue-eltot - viisi kuvausta

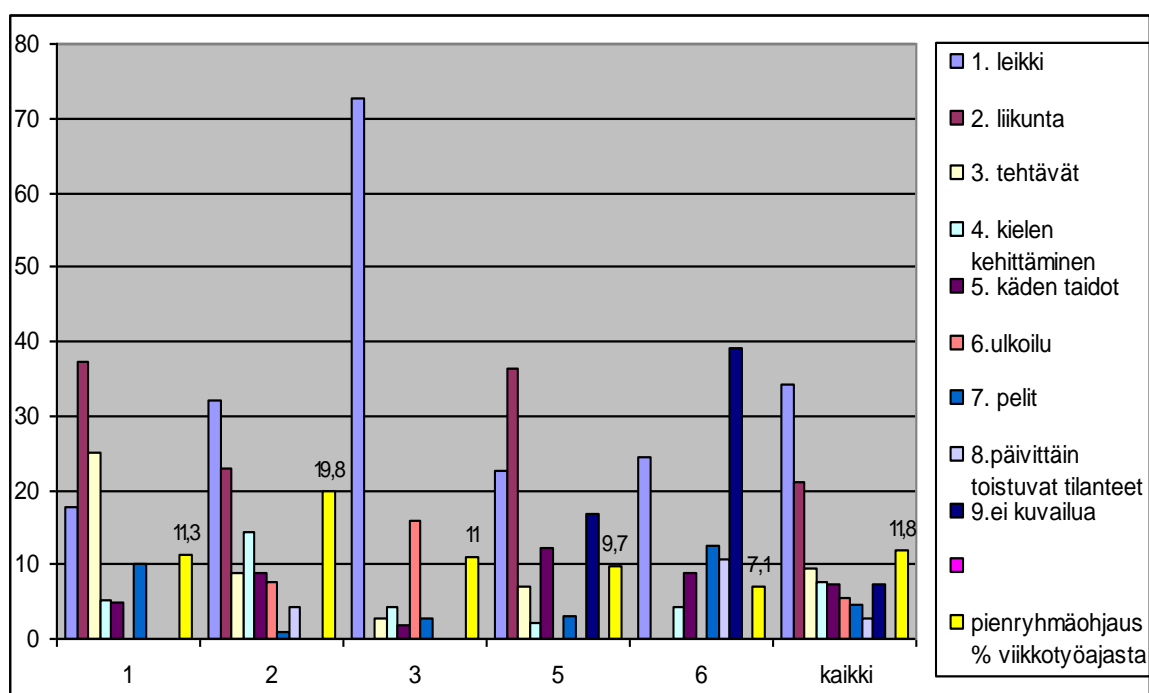
Alue-eltojen työajanseurannasta nousi esiin viisi jonkin verran erilaista tapaa toimia alueellisena erityislastentarhanopettajana. Kuvailen seuraavaksi viiden alue-elton työnajan sisällöllistä ja määrällistä jakamista eri toimintamuotoihin viikoittain (kuvio 15). Tämä täydentää edellisen luvun keskiarvoihin perustuvaa kuvaa alue-elton työstä.



KUVIO 15 Alue-eltojen työajan jakautuminen henkilöittäin ja keskimäärin

Henkilöt 2, 3 ja 5 työskentelivät lapsiryhmässä samanaikaisohjaajina, pienryhmien ohjaajina ja yksilöohjaajina noin puolet viikkotyöajastaan. Henkilöt 1 ja 6 taas työskentelivät lapsiryhmissä vähemmän (38,4 % ja 39,8 %). Lapsiryhmässä työskentelyn muodot vaihtelivat. Henkilö 2 työskenteli usein pienryhmien ohjaajana, kun taas henkilöt 3 ja 6 olivat mukana ryhmätilanteissa. Henkilöt 1 ja 5 ohjasivat lapsia yksilöllisesti useammin kuin muut. Samanaikaisohjauksen viikoittainen määrä vaihteli. Henkilö 3 työskenteli samanaikaisesti lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan kanssa lapsiryhmää ohjaten noin 13 tuntia viikossa, kun taas henkilö 1 käytti aikaa samanaikaisohjaukseen vajaan 9 tuntia viikossa.

Alue-eltojen välillä oli eroja pienryhmätoiminnan määrässä ja monipuolisuudessa (kuvio 15). Henkilö 6 työskenteli lasten kanssa pienryhmissä vajaan 3 tuntia viikossa, kun taas henkilö 2 ohjasi lasten pienryhmiä runsaat 7,5 tuntia viikossa. Henkilö 3:n pienryhmäohjauksajasta suurin osa (72,6 %) oli vuorovaihtusleikkiryhmien ohjaamista joko yhdessä toisen työntekijän kanssa tai yksin, kun taas henkilöt 1,2 ja 5 työskentelevät pienryhmissä monenlaisin toimintamuodoin. Henkilö 6 jätti usein kuvailematta ohjaamiensa pienryhmien sisällön (ei kuvailua sisällöstä 39,1 %).

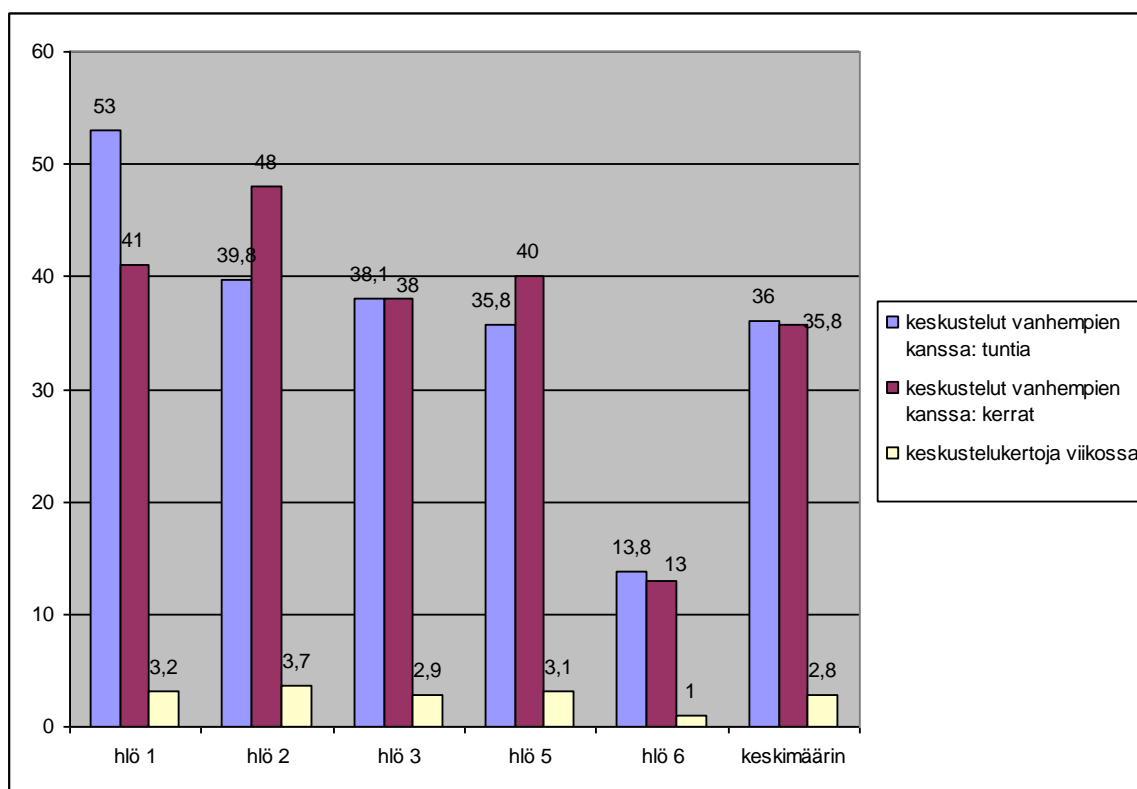


KUVIO 16 Pienryhmäohjauksen sisällöt henkilöittäin ja keskimäärin viikkotyöajasta

Alue-eltojen lapsen yksilöohjaukseen käyttämä viikkotyöaika vaihteli. Henkilö 5 työskenteli lasta yksilöllisesti ohjaten lähes 4 tuntia viikossa, kun taas henkilö 2 käytti aikaa yksilöohjaukseen noin 45 min viikossa. Valmistelutöitä lapsen tai pienryhmän kanssa työskentelyyn alue-eltot tekivät keskimäärin vajaan 2 tuntia viikossa. Henkilö 1 teki valmistelutöitä lähes 4 tuntia viikossa (9,9, %), kun taas henkilö 6 valmisteli työskentelyä lapsen tai lapsiryhmän kans-

sa tunnin viikossa (3 %). Henkilö 2 totesi työajanseurannassaan, että suurin osa lapsen kanssa työskentelyn valmistelusta tapahtui kotitöinä, eikä hän merkinnyt niitä työajanseurantaan. Näin hänen työajanseurannan mukainen valmistelu-työhön käyttämänsä aika oli vain 1 % viikoittaisesta työajasta (23 min).

Henkilö 1 käytti keskusteluihin vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa eniten aikaa. Hänen keskustelunsa olivat myös ajallisesti pisimpiä. Keskustelujen pituus vaihteli, joten pelkkä ajankäyttö ei anna kuvaa käytyjen keskustelujen määrästä. Alue-eltojen välillä oli eroja keskustelukertojen suhteen. Henkilö 6 keskusteli vanhempien kanssa kerran viikossa, henkilöt 1, 3 ja 5 keskustelivat keskimäärin 3 kertaa viikossa ja henkilö 2 keskusteli vanhempien kanssa lähes neljä kertaa viikossa (ka 3,7). Osa näistä keskusteluista tapahtui päiväkodin arkitilanteissa. Henkilöt 2 ja 5 tapasivat vanhempia päiväkodin arkitilanteissa 1 – 2 kertaa viikossa ja henkilöt 1 ja 3 noin kerran viikossa. Henkilö 6 taas keskusteli vanhempien kanssa hyvin harvoin ja esimerkiksi vapaamuotoisia tapaamisia vanhempien kanssa oli ainoastaan kaksi kertaa koko työajanseurantakauden aikana. (kuvio 17)



KUVIO 17 Keskustelut vanhempien kanssa henkilöittäin

Keskusteluihin päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa käytetty viikoittainen aika vaihteli runsaasta 7 tunnista (henkilö 1) noin neljään tuntiin (henkilö 2). Oman työn kuvailussa henkilö 2 kertoi keskustelewansa henkilökunnan kanssa toiminnasta lasten kanssa lyhyitä hetkiä esimerkiksi ulkoilussa, kun taas henkilö 1 osallistui tiimikokouksiin ja antoi pedagogista ohjausta.

Osaamisresurssina toimimiseen henkilö 2 käytti noin kahdeksan tuntia viikossa (21,2 %). Tässä ajassa näkyy kelton koordinointi- ja kehittämistyöhön varattu osuus (noin 10 - 15 % työajasta). Muut alue-eltot käyttivät aikaa osaamisresurssina toimimiseen 6,9 - 10,3 % viikoittaisesta työajasta (2t 41 min - 3t 47 min). Tutkimusalueella oli sovittu, että alue-eltot toimivat alueellisena osaamisresurssina yhtenä iltapäivänä viikossa. Työajanseurannan tulosten perusteella tämä näyttää toteutuneen.

Oman työn suunnitteluun ja koulutukseen osallistumiseen henkilö 6 käytti aikaa noin 7,5 tuntia viikossa, kun taas henkilö 1 suunnitteli omaa työtänsä ja osallistui koulutukseen noin 1,5 tuntia viikossa. Toimistotyöhön ja matkoihin käytetty työaika vaihteli noin 1,5 tunnista (henkilö 1) runsaaseen kolmeen tuntiin (henkilö 6). Henkilö 6 työalue oli pienin ja matkat päiväkodista toiseen olivat lyhyitä, mutta hän osallistui paljon kokouksiin, koulutukseen ja työryhmiin, joka lisäsi matkoja työpäivän aikana.

Alue-elton työroolit

Yhdistämällä alue-eltojen työajanseurannasta saadun ajankäytön sekä alue-eltojen sisällölliset kuvailut omasta työstään sekä henkilöstön arviot kyselyjen mukaan löysin kolme alue-elton työroolia. Nämä roolit nimesin osaavaksi työtoveriksi, asiantuntevaksi erityisosaajaksi ja ulkopuoliseksi osaajaksi.

Osaava työtoveri oli alue-elto, joka työskenteli paljon lapsiryhmässä monenlaisin toimintatavoin sekä painotti arjen yhteistyötä ja siinä molemminpuolista oppimista, jolloin myös alue-elto oppi muilta työntekijöiltä. Yhteistyössä sekä päivähoiton henkilöstön että vanhempien kanssa korostui arkinen toiminta- ja vuorovaikutustilanteissa tapahtuva yhteistyö. Osaavan työtoverin roolissa alue-eltot kokivat saavansa positiivista palautetta päiväkotityöskentelystä. He toimivat myös alueellisena osaamisresurssina sekä apuna moniammatillisten verkostojen luomisessa. Osaavan työtoverin rooli saattoi vaihdella eri päiväkoodeissa. Osaava työtoveri saattoi siirtyä asiantuntevan erityisosaajan rooliin, jos henkilöstön ohjaus ja keskustelut olivat kasvatushenkilöstön toiveena. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi oli ollut pitkään samassa päiväkodissa ja toiminnan suunnittelua ja toteutusta oli yhdessä vanhempien ja alue-elton kanssa jo tehty. Toisaalta myös alue-elton aloittaessa uudessa päiväkodissa, jossa erityislastentarhanopettajan läsnäolo lapsiryhmätyöskentelyssä ei ollut tuttua, asiantuntevan erityisosaajan roolin kautta vähitellen tapahtui siirtyminen yhteiseen työhön ja osaavan työtoverin rooliin.

Asiantunteva erityisosaaja taas oli alue-elto, joka painotti työskentelyssään erityisesti henkilöstön ohjausta. Hän käytti yleensä kaikki iltapäivät henkilöstön ohjaukseen ja koki sittenkin ohjausajan riittämättömäksi. Myös yhteistyössä vanhempien kanssa korostuivat arviointi- ja suunnittelutapaamiset. Työskentely lapsiryhmässä oli monipuolista ja menetelmällistä osaamista oli paljon, mutta lapsiryhmässä työskentelyä oli määrällisesti jonkin verran vähemmän ja myös siihen liittyi paljon muun henkilöstön ohjausta. Asiantunteva erityisosaaja korosti erityislastentarhanopettajan koulutuksen tuomaa erityisosaamista, jota hän

keskusteluissa koulutuksellisesti ja arjen tilanteissa mallittamisen kautta jakoi muulle henkilöstölle. Asiantunteva erityisosaaja näytti pysyvän tässä roolissa kaikissa tilanteissa ja tästä saattoi aiheutua ristiriitoja muun henkilöstön kanssa esimerkiksi tilanteissa, joissa kasvatushenkilöstö koki jo osaavansa.

Ulkopuolisen osaajan roolissa alue-elto toimi paljon muualla kuin päiväkodissa ja lapsiryhmissä. Alue-elto osallistui asiantuntijana alueellisiin työryhmiin tai käytti paljon aikaa koulutuksiin ja keskusteluihin muualla kuin päiväkodissa. Päiväkotiryhmässä ulkopuolisen osaajan oli vaikea löytää työskentelytapaa lasten ja henkilöstön kanssa. Johtuen vähäisemmästä läsnäolosta päiväkodeissa ulkopuolisen osaajan roolissa olevat alue-eltot eivät tutustuneet vanhempiin. He tapasivat vanhempia virallisissa keskusteluissa ja arjen yhteistyö oli vähäistä. Joissain tilanteissa alue-elto joutui ulkopuolisen asiantuntijan rooliin, koska päiväkodissa ei ollut kokemusta lasten kanssa työskentelevästä erityislastentarhanopettajasta ja häneltä odotettiin vain konsultatiivista keskustelua, johon kelton kanssa työskentelyssä oli totuttu.

5.1.4 Alue-eltujen omat arviot työstä

Alue-eltot arvioivat kahdessa samansisältöisessä vuosina 2001 ja 2006 toteutetussa kyselyssä kokemuksiaan työstä. He arvioivat alue-elton työn positiivisen haastavaksi ja kokivat, että oli mahdollisuus ja vaatimus kehittyä ammatillisesti koko ajan. Kyselyjen perusteella vahva arjen varhaiskasvatusosaaminen näyttää mahdollistavan arjen yhteistyön rakentamisen muun hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa.

Haluaisin kehittää itseäni perehtymällä erilaisiin toimintatapoihin ja malleihin. Lisää työvälineitä arkeen, toimintatapani päiväkodeissa muodostuu lapsen, henkilökunnan, vanhempien ja yhteistyökumppaneiden huomioimisen kautta ja koen sen mielekkääksi. (2001)

Aelton tulee koko ajan pysyä ajan hermolla uusista toimintatavoista, ajatuksista ja metodeista, pitkään "omassa ryhmässä" toimineena tuntuu, että vielä käytännönkin tietotaitoa on. Kohentaa pitäisi konsultaatio/ koulutustaitoja, joita tässä työssä tarvitaan. (2006)

Haastavat tilanteet eivät minua pelota, näen ne mahdollisuutena. (2006)

Oma osaaminen tuntuu näihin asioihin mitä nyt on meneillä riittävältä. Ja ainahan on muut kollegat joiden puoleen kääntyä pulmatilanteissa. Aina joku tietää asiasta jos itse ei tiedä. Tässä mielestäni korostuu nyt se että eltot ovat olleet jonkin aikaan ja pitkäänkin tässä työssä. (2006)

Tilanteissa, joissa alue-elto oli ollut pitkään poissa päiväkotityöskentelystä, saattoi sujuva mukaan meneminen tai pääseminen päiväkotiarkeen olla haastavaa eikä alue-eltolla olevaa muuta osaamista aina osattu hyödyntää päiväkodeissa.

Osa aluetyöntekijöistä tuli tehtävään niin erilaisista tehtävistä, ettei työn omaksumi-

nen ole vielä kunnossa, tarvitaan aikaa ja työrauhaa. Ei hoppu hyväksi eikä kiire kunniaksi näiden lasten kanssa! (2001)

Aika kyllä riittää minun alueellani. Tunnen, että minulla olisi myös annettavaa, mutta usein koen, että sitä ei arvosteta enkä saa tuotua sitä esille. Minun tapauksessani en ole kovin vahva eri menetelmissä (pitkä aika pois päivähoidosta) ja minun esityksiini tehdä ja pohtia yhdessä henkilökunnan kanssa ei tunnu olevan aikaa. Eikä toiveitani päästä yhdessä suunnittelemaan ole otettu oikein tosissaan. Minun pitäisi vaan osata ja vastata vaatimuksiin. (2001)

Alue-eltot näkivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuuden lähipäiväkodissa kasvamiseen tärkeänä arvona ja mahdollisuutena sekä henkilöstölle että lapselle. Päivähoidon laatu nousee ja yhteistyö perheiden kanssa korostuu.

Yhdistetään varhaiskasvatus ja erityispäivähoito/päivähoidon laatu nousee. Tuki annetaan lapsen tutussa ympäristössä, tuttujen ihmisten parissa/ inklusio. Vanhempien on helpompi hyväksyä /keskustella asioista. Kuntoutus tapahtuu pääsääntöisesti ryhmäkuntoutuksen avulla, jolloin ryhmään voidaan ottaa myös seurannassa olevat lapset / ennaltaehkäisevää työtä. Käytetään hyväksi päivittäisiä toimintoja / kasvatus korostuu – leikki / tuokioiden merkitys vähenee. Tuki on säännöllistä/asiat eivät mutkistu. Eri päiväkotien tietoisuus/toimintamallit leviävät toisiin päiväkoteihin. Yhteistyö vanhempien kanssa korostuu. (2001)

Alue-eltot kuitenkin pohtivat tilanteita, jossa varhaiskasvatusosaaminen päiväkodissa oli heikkoa tai jossa lapsen saama tuki näytti toteutuvan vain alue-elton ollessa läsnä tai kun henkilökunta pyrki siirtämään koko erityisen tuen vastuun alue-eltolle. Oliko arki silloin lapselle tukea sisältävää?

Nautin suuresti työn itsenäisestä luonteesta, vaihtelevuudesta ja palkitsevuudesta. Useimmat lapset ovat autettavissa lähipäiväkodissa tavallisessa ryhmässä ja paljon hyötyä voi olla alue-elton välillisestä tuesta eli keskusteluista lasta hoitavien työntekijöiden kanssa. Kun olen lisäksi mukana heidän arjessaan pystyn vaikuttamaan toimintaan sisältäpäin (ja ajatukseni on helppo hyväksyä). Huonoa on, että lapsen oikea kuntoutus voi olla minun ammattitaitoni tai sen puutteen! varassa. Lisäksi huonoa on tietysti työkentän suuruus, mikä estää paneutumisen syvällisesti ja pitkällä tähtäimellä yksittäisten lasten tilanteeseen. (2001)

Myös vahva osaaminen peruspäivähoidossa takaa inklusion onnistumisen. Jos pohja on heikko, ei inklusio tuota tuloksia eikä palvele erityislapsia. (2006)

Tuenko omalla eltoudellani sitä ajattelua, jossa ryhmän pedagoginen vastuu erityisen tuen suhteen jätetään helposti eltolle? Jos en olisi paikalla haettaisiinko itse enemmän ratkaisuja toimintaan lapsen hyväksi? (2006)

Alue-eltot painottivat mahdollisuuttaan vaikuttaa päiväkotiryhmien toimintatapoihin. Se mahdollistui, koska he olivat mukana ryhmien arkitoiminnassa viikoittain. Alue-eltot pyrkivät vaikuttamaan päiväkotiryhmien toimintatapoihin niin, että lapsen tarvitsema yksilöllinen tuki olisi sisällä arjen toiminnassa. Erityisesti pienryhmätoiminta ja toiminnan yksilöllinen suunnittelu nousivat tärkeiksi tavoitteiksi. Päivähoitoalue- ja päiväkotikohtaisen varhais-

kasvatussuunnitelman tekemisen alue-elto kokivat mahdollistavan erilaisia lapsia hyväksyvän toimintakulttuurin rakentamisen. Rakenteelliset seikat, kuten lapsen saaman tuen pysyvyys ja ryhmien koko nähtiin myös tärkeänä.

Pienryhmätoimintaa/toiminnan eriyttäminen/ajan suunnittelu lapsen hyväksi. (2001)

Resurssointi on mielekästä, kun se nivotaan toiminta- ja kuntoutussuunnitelmaan. Mielestäni alueella on oivallettu tämä ja pääosin ollaan tyytyväisiä systeemiin. On silti vielä paljon työsarkaa (ajatustasolla ymmärretty, konkretiaa opetellaan). (2001)

Aikaa keskusteluille, miten erilaiset lapset huomioidaan toiminnassa ja oppimisessa, mitä on mahdollista muuttaa. Vasu työskentely tuo tähän varmaan mahdollisuuden. (2006)

Luulen että kehittämiskohdat löytyvät rakenteellisista seikoista eli siitä että varmistetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten saaman tuen pysyvyys, mahdollisuus ryhmän pienentämiseen. (2006)

Resurssit lapsen eduksi, erilaisten ryhmäkokojen mahdollistaminen lapsen eduksi, eri tavat toimia myös ryhmissä. (2006)

Alue-eltojen näkökulmasta valmius toimintatapojen muuttamiseen päiväkoideissa ja lähipäiväkotiajattelun sisäistäminen oli tärkeä työskentelyn mahdollistava tekijä. Henkilöstön asenteista ja sitoutumisesta inklusion toteuttamiseen kannettiin huolta ja keskustelun toivottiin olevan jatkuvaa.

Joidenkin ryhmien kasvattajien asenteissa on mielestäni kummallista, että valitetaan, puretaan huolia, mutta kuitenkin ei haluta oikein muuttaa mitään toiminnassa. On tietenkin minussakin vajavuutta ja harjaantumattomuutta huomata ja tajuta lasten ongelmia. (2001)

Inklusiivisen mallin aloittamisesta on jo monta vuotta, henkilökunta johtajia myöten on jo vaihtunut monta kertaa, joten onkohan mallin peruseriaatteet enää itsestään selviä, siis se, mitä inklusiivisuus tarkoittaa. Jos tämä on epäselvää päiväkoideissa, ei toiminta voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. (2006)

Kentällä tarvittaisiin jatkuvaa asennekasvatusta ja keskustelua, henkilökunta vaihtuu jne. Tärkeätä on esim. päivähoito-päällikön tuki (kiitos siitä) ja keskustelun ylläpitäminen, etteivät ainoastaan erityistyöntekijät puolla inklusiota. Erityisesti johtajien sitouttaminen tärkeää. Hyvä kun yksi aluetyöntekijä aina joryssä, sekin pitää yllä läheisyyttä "kenttään". Yhdessä päiväkoideissani sitoudutaan (koko henkilökunta) ääneen sanoen inklusiomalliin, kahdessa muussa välillä tuskastutaan "tavallista" vaa-
tivimpiin lapsiin. (2006)

Alue-elton viikoittaisen työajan jakautuminen vuonna 2006

Alue-eltot arvioivat oman viikoittaisen työaikansa jakautumista vuoden 2001 ja 2006 kyselyihin vastatessaan. Vuoden 2006 kyselyn vastaamista varten kaksi alue-eltoa oli seurannut tai arvioinut oman työnsä ajallista jakautumista kahden viikon ajan. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) esitän näiden kahden alue-

elton viikoittaisen työajan jakautumisen. Taulukon 5 alue-eltot eivät osallistuneet työajanseurantaan vuosina 2000 – 2001.

TAULUKKO 4 Viikoittaisen työajan jakautuminen vuosina 2006 ja 2000 – 2001

Toimintamuodot	hlö 12		hlö 13		% ka 2006	% ka 2000- 2001
Samanaikaisohjaus ja perustilanteissa mukana olo	18 t 21 min	48 %	19 t	49,7 %	48,85	27,2
Pienryhmäohjaus	5 t	13 %	3 t	7,8 %	10,4	11,8
Yksilöohjaus						4,7
Henkilöstön kanssa suunnittelu, arviointi ja pedagoginen keskustelu	6 t 53 min	18 %	4 t	10,5 %	14,25	14,5
Yhteistyö vanhempien kanssa	3 t 36 min	9 %	3 t	7,8 %	8,4	7,3
Moniammatillinen verkostotyö lapsen asioissa	46 min	2 %	3 t	7,8 %	4,9	2,6
Muu yhteistyö, johon sisältyy osaamisen jakamista kouluttajana, työhö ohjausta, keskusteluja esimiehen kanssa	3t 05 min	8 %	4 t	10,5 %	9,25	11,3
Oman työn suunnittelu ja arviointi, dokumentointi						7,8
Valmistelutyö						5
Matkat sekä sähköpostien lukeminen ja muu yhteydenpito	45 min	2 %	2 t 15 min	5,9 %	3,95 %	7,7
Yhteensä	38 t 16 min	100 %	38 t 15 min	100 %	100	99,9

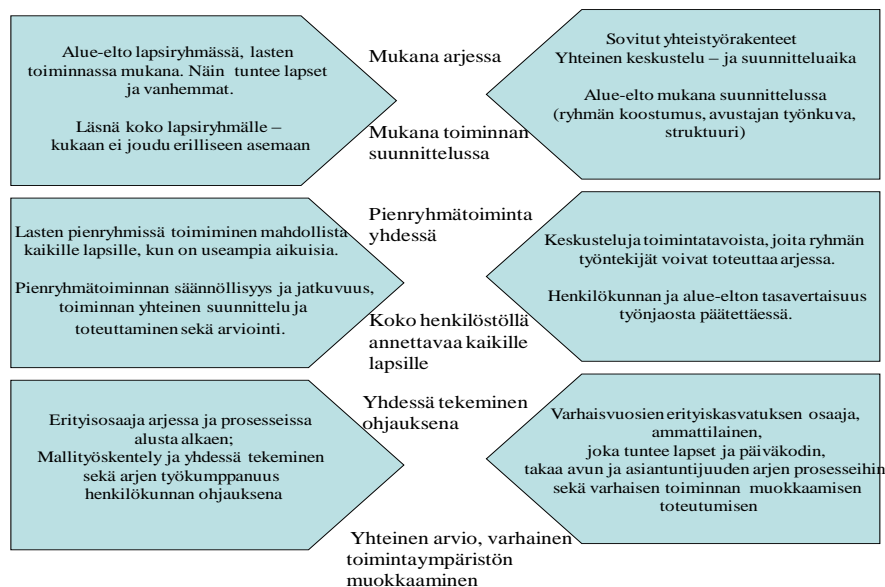
Alue-eltojen lapsiryhmässä työskentelyn määrä on pysynyt lähes samana vuodesta 2000 vuoteen 2006. Lapsiryhmätyöskentelyssä samanaikaisohjaus ja perustilanteissa mukana oleminen, jota voisi kutsua yhteiseksi työksi, on lisääntynyt huomattavasti. Samalla pienryhmätyöskentely on vähentynyt ja yksilöllistä työskentelyä lapsen kanssa ei kuvata lainkaan. Keskusteluja henkilöstön kanssa käydään vuonna 2006 lähes saman verran. Yhteistyö vanhempien kanssa samoin kuin verkostotyöskentely on lisääntynyt jonkin verran. Alueellisena osaamisressurssina työskentely on vähentynyt huomattavasti ja sitä kuvataan muun yhteistyön yhteydessä. Muu työ (matkat ja ”toimistotyö”) on myös vähentynyt huomattavasti eikä valmistelutyötä kuvata lainkaan. Vuoden 2006 kyselyssä alue-eltot kuvaavat osaamisen jakamista osana lapsiryhmässä työskentelyä ja keskusteluja henkilöstön kanssa, kun vuoden 2000 – 2001 työajanseurannassa osaamisverkoston järjestämät koulutukset olivat osa alue-eltojen toimintaa resurssihenkilöinä.

5.2 Henkilöstön arviot alue-elton työstä ja yhteistyöstä

Hoito- ja kasvatushenkilöstölle suunnattujen kyselyjen ja haastattelujen sisällönanalyysistä nousi esiin kolme aluetta, joissa henkilöstö arvioi alue-elton työtä ja yhteistyötä alue-elton kanssa. Ensimmäinen ja tärkein oli yhteisen työn toimivuus päiväkodin varhaiskasvatustyön suunnittelussa ja käytännön työskentelyssä sekä henkilöstön ja alue-elton välisissä keskusteluissa. Toisena henkilöstö arvioi alue-elton läsnäolon keskusteluissa vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa sekä verkostoyhteistyössä omaa työtään tukevaksi. Kolmanneksi henkilöstö arvioi alue-eltolta saadun tiedon ja muun informaatiota tärkeäksi oman osaamisensa lisääjänä.

5.2.1 Yhteinen työ lapsiryhmässä

Yhteinen työ lapsiryhmissä, toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa nousi henkilöstön arvioissa eniten esiin. Alue-elton toivottiin olevan mukana tavallisessa päiväkotitoiminnassa sekä työskentelemässä lasten kanssa lapsiryhmässä että mukana toiminnan suunnittelussa. Yhteinen työ oli toivottua ja odotukset sitä kohtaan suuria. Liitteenä (liite 9) ja kuviossa 4 on tekemäni sisällönanalyysi lapsiryhmätyöskentelyn osalta ja sen pohjalta olen koonnut seuraavassa kuviossa (kuvio 18) olevat yhteisen työn ulottuvuudet.



KUVIO 18 Yhteisen työn ulottuvuudet henkilöstön arvioimana

Alue-elton mukana olo lapsiryhmän arjessa oli lähtökohtana, mutta yhtä tärkeänä tuli esille se, että alue-elto on mukana toiminnan suunnittelussa ”yhtenä muiden joukossa”. Henkilökunnan näkökulmasta suunnittelussa oli tärkeää, että siihen oli varattu tarpeeksi aikaa ja että siinä toteutui tasavertaisuus.

Tasavertaisuus työntekijöiden kesken tarkoitti, että koko varhaiskasvatus otettiin suunnittelun pohjaksi, ”erityisen kautta ei voi koko toimintaa suunnitella”. Vastuu toiminnan suunnittelusta kaikkien lasten osalta tuli säilyä ryhmän lastentarhanopettajalla ja lastenhoitajalla ja alue-elto toi oman varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisensa yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Yhteinen työskentely ja keskustelu ja niiden pohjalta muodostunut yhteinen arvio tilanteesta näytti rohkaisevan henkilökuntaa ottamaan asiat puheeksi varhaisessa vaiheessa sekä tiimikeskusteluissa omien toimintatapojen arvioimiseksi että vanhempien kanssa.

Alue-elton mukana olo lapsiryhmän arjessa näyttäytyi henkilöstön kannalta monella tapaa myönteisenä. Lapset, vanhemmat ja hoito- ja kasvatushenkilöstö tulivat tutuiksi arjen työssä. Erityislastentarhanopettaja oli yksi päiväkodin työntekijöistä eikä erillinen vierailija. Pedagoginen keskustelu ja tavoitteiden asettaminen toiminnalle oli konkreettisempaa, kun alue-elto oli alusta alkaen mukana. Lapset eivät joutuneet erilliseen asemaan, kun erityislastentarhanopettaja oli läsnä koko lapsiryhmälle. Henkilöstön kokemuksen mukaan koulutetun henkilön läsnäolo lapsiryhmässä toi laatua antamalla mahdollisuuden lasten yksilölliseen huomiointiin. Näin kaikki lapset hyötyivät ja toiminta monipuolistui.

Koemme aluetyöntekijän ryhmämme aikuiseksi, jonka läsnäolo viikoittain on tärkeää. Viikoittainen kanssakäyminen sekä lasten että meidän kanssa pohjustaa yhteistyötä. On helpompaa pohtia omia ajatuksiaan ja askarruttavia kysymyksiä, kun aluetyöntekijä tuntee ja tietää ryhmämme toimintatapoja ja hän osaa tuoda ryhmäämme myös oman ammattitaitonsa eli sen tuen mitä tarvitsemme. Aluetyöntekijä on osallistunut arkeemme, ohjannut säännöllisesti liikuntaryhmiä (näin mahdollistunut kahden aikuisen mukanaolo) ja keskustellut, tuonut tietoa meille. Myönteinen vaikutus kaikkien kannalta. (vastaaja 2, 2004)

Useamman ammattitaitoisen työntekijän myötä pienryhmätoiminta mahdollistui ja sen henkilöstö arvioi myönteiseksi. Pienryhmätoimintaa yhteisesti suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa opittiin myös uusia toimintatapoja. Henkilökunta oppi luottamaan omaan osaamiseensa, erityinen ei lopulta ollutkaan niin erityistä, kun tietää mitä tekee. Ainoastaan yhdessä lastentarhanopettajan yksin antamassa vastauksessa lähdettiin siitä, että ilman erityiskoulutusta ei voida tarjota lapsille tukea.

Mallityöskentely on aina paikallaan: toisaalta henkilökunta näkee miten eri tilanteissa voi toimia, ja toisaalta näkee, ettei erityislasten kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä – kunhan tietää mitä tekee. (pk 6, ryhmän tiimi, 2002)

Olemme sitä mieltä vahvasti, että ns. tavallisina työntekijöinä ilman erillistä erityiskoulutusta emme voi tarjota erityistä tukea tarvitseville lapsille kuntouttavaa varhaiskasvatus- ta/esiopetusta. Niin kauan kuin emme hallitse erityismenetelmiä on turha puhua kuntouttavasta toiminnasta todellisessa arkitoiminnassa. Mutta kykenen kylläkin tarjoamaan tukea kyseisille lapsille, mutten siinä määrin kuin elto toiminnallaan. Kirjallista tietoa on saatu ryhmään pinokaupalla koskien oman ryhmän erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Vastaaja 13, 2003)

Alue-elton mukanaolo pienryhmien ohjauksessa mahdollisti myös sen, että muille työntekijöille jäi aikaa ja mahdollisuuksia myös työskennellä lasten kanssa pienryhmissä ja näin kaikki lapset saivat enemmän aikuisen läsnäoloa ja aikaa. Alue-eltolta toivottiin myös lapsen havainnointia ja omien ”ulkopuolisen” havaintojensa tuomista yhteiseen keskusteluun. Erityislastentarhanopettajan koulutusta arvostettiin erityisesti verrattuna siihen, että lapsella olisi vain avustajan tuki.

Erityislapsille elton työskentely ryhmässä on ehdottoman hyvä asia, mitä enemmän asiantuntevuutta, sitä parempi. Verrattuna aikaisempaan systeemiin, jossa ryhmän vähiten koulutettu henkilö = erityisavustaja toimii erityislasten kanssa on tilanne merkittävästi parantunut erityislasten kohdalla. (pk 1, 2000)

Henkilöstön arvioi tärkeäksi sen, että alue-elto oli mukana lapsen erityisen tuen suunnittelu- ja toteutusprosessissa alusta alkaen. Yhteinen suunnittelu, joka alkoi jo lapsiryhmien muodostamisesta ja avustajan toiminnasta ryhmässä ja jatkui ryhmän päiväjärjestyksen tai struktuurin pohtimisesta niin, että lapselle sovitut tukitoimet toteutuivat arjessa, mahdollisti ”täsmätoiminnan” sekä ”arkipäiväisen työnohjauksellisuuden” henkilöstölle. Henkilöstö arvioi, että lapsille alue-elton tuttuus toi turvallisuutta. Suunnitteluun ja keskusteluihin henkilöstö toivoi enemmän aikaa, ja sitä oli usein kiireisessä arjessa vaikea löytää. Tällöin korostui päiväkodissa sovittujen keskustelurakenteiden merkitys ja niissä erityisesti tiimien keskusteluille varatut ajat. Myös alue-eltojen työskentelyalueen koko oli tärkeä yhteisen keskustelu- ja suunnitteluajan löytymisessä. Henkilöstön näkökulmasta keskustelut ehkäisivät ristiriitoja ja samalla kehitettiin yhdessä toimintaympäristöä ja toimintatapoja, joita henkilöstö saattoi toteuttaa myös silloin, kun alue-elto ei ollut lapsiryhmässä.

Oli etu, että elto oli mukana etukäteissuunnittelussa, ennen avustajan tuloa, että avustajaa on osattu käyttää. (Pk 3, tiimi 2, 1999)

Olemme kokeneet hyväksi sen, että elto on päiväkodissa säännöllisesti kerran viikossa. Säännöllisyys on varmistanut sen, että hän on tuttu lapsille sekä aikuisille. Se, että elto on tuttu päiväkodin henkilökunnalle, on luonut tiimihenkeä ja auttanut yhteistyössä. Elto on toiminut hyvänä konsultaation antajana ja tukena ongelmatilanteissa. (pk:n työntekijät yhdessä, 2003)

Keskustelut olleet hyvin tarpeellisia (esim. lokakuun pienryhmätoiminnan päätteeksi elton + tiimin työntekijöiden kesken; tukea tarvitsevien vanhempien, elton ja yhden työntekijän palaverit). (pk ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)

Keskustelujen lisäksi henkilökunta kaipasi yhteistä tekemistä, osallistumista ja havaintojen jakamista. Yhteisen tekemisen muotoina arvioissa korostettiin toiminnan ja menetelmien käytännön toteuttamista yhdessä. Alue-elton toivottiin myös kirjaavan omaa työskentelyään pienryhmän kanssa, jotta muu hoito- ja kasvatushenkilöstö tietäisi konkreettisesti mitä pienryhmässä tehdään ja voi seurata lapsen toimintaa ja oppimista.

Päiväkirja, johon elto on kirjannut pienryhmä toimintaansa + huomioita lapsista, on henkilökunnalle hyvä tuki ja apu seurannassa. (pk 8, 2002)

Kehittyäksemme emme tarvitse niinkään teoretietoa vaan osallistumista elton ohjaamiin tuokioihin. Kaipaisimme myös lisää käytännönläheistä koulutusta, missä eri menetelmiä harjoiteltaisiin. (K12, 2003)

Elton viikottainen (=ke) läsnäolo pk:ssamme on mahdollistanut avun saamisen (=hyviä vinkkejä, sopivia sanamuotoja vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin pulmatilanteissa) tarvittaessa. (vast. 11, 2004)

Alueellisen elton arjen läsnäolo antaa mahdollisuuden tähän. Samalla syntyy myös työkuoppaanuus henkilökunnan ja alue-elton kesken. Hyvä malli = erityisosaaja arjen tasolla, ryhmä, jossa tukea tarvitaan tulee tutuksi; jos toimiva yhteistyö tuki hyvä päiväkodille; selkeyttää työtä tukea tarvitsevien kanssa; pedagoginen apu ja asian-tuntemus lähellä. (pk:n työntekijät yhdessä, 2005)

Kyselyissä esiin nousseita henkilöstön toiveita alue-elton työskentelylle olivat tutustuminen päiväkodin kaikkiin ryhmiin, keskustelu ryhmän lapsista ja toimintatavoista henkilökunnan kanssa, säännöllisyys ja osallistuminen erityistä tukea tarvitsevien lasten arjen kuntoutukseen, lapsen nykytilan ja tarpeiden kartoitus yhdessä keskustelija varten. Erityisesti toivottiin yhteistä työtä pulmien ennakoimiseen tai arvioitiin, että oman toiminnan muokkaaminen onnistui, kun alue-elto oli mukana arjessa ja keskusteluissa säännöllisesti.

Yksi suurimpia hyötyjä erityispäivähoidon uudistuksessa on päiväkodissamme ehkä ollut se ryhmä, jossa virallisia kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevia lapsia ei ole viime vuosina ollut ja joka on näin jäänyt sivummalle muiden ryhmien tehdessä yhteistyötä eri kuntouttavien tahojen kanssa ja kasvattaessa täten osaamistaan. Ryhmän henkilökunta on käyttänyt hyväkseen eph:n ohjaajan säännöllisiä käyntejä ja toisinaan sopinut erillisen ajan lasten asioiden työstämiseen. He kokivat saaneensa hyviä vinkkejä ja hyvän alkusysäyksen uusien toimintatapojen kokeilulle yksittäisten lasten osalta. (alueryhmä 5, pk 1, 2001)

Hoito- ja kasvatushenkilöstö halusi sopia yhdessä alue-elton työstä päiväkodissa. Näin sekä henkilöstön että alue-elton näkemykset tulivat huomioituiksi. Työstä sopiminen onnistui, kun oli aikaa vuoropuhelulle sekä molempien osapuolien vastuunottoa ja joustavuutta päivittäisissä tilanteissa. Tärkeää oli konkreettinen sopiminen mm. aikatauluista, molemminpuolinen tiedonkulku sekä työntekijöiden pysyvyys. Yhteistä työtä pitää henkilöstön mielestä arvioida pitkin vuotta ja aktiivisuus sekä henkilöstön mielipiteiden kuuleminen arvioitiin tärkeäksi. Kirjallinen sopimus työnjaosta oli tehnyt työtä sujuvammaksi. Alue-eltolta toivottiin myös enemmän aikaa olla lapsiryhmissä, ”jalkautumista”. Henkilöstö arvioi, että alue-elton työ arjessa muotoutui tasavertaisen pohdinnan kautta. Alue-eltojen työn alkuvaiheessa, kun kokemusta tavallisen ryhmän arjessa toimivista erityislastentarhanopettajista ei vielä ollut, henkilöstö oli epävarma siitä, mitä he voivat odottaa. Yhteinen valmistelu ja keskustelu työnjaos-

ta ja sekä henkilöstön että alue-elton näkemysten kuuleminen teki yhdessä työskentelyn sujuvaksi.

Yhteisen vuoropuhelun löytyminen vie aikaa, siksi syksyllä kun uusi tilanne (uusia lapsia), tulisi taata riittävästi aikaa yhteisten käytäntöjen ja tukitoimien löytymiseen. Tulitoimien sujuvuus: ehdottomasti myönteistä niin vanhempien kuin muiden työntekijöiden taholta ⇒ alue-elton työskentelyyn luotetaan, edellyttää päiväkodilta ja aluetyöntekijältä hyvää valmistelua toimintakauden alkaessa. (pk:n johtaja, 2003)

Työn sujuvuutta ja resurssointia arvioitu pitkin vuotta. Ryhmän lasten tarpeita katseltu, kuunneltu, myös hk:n mielipiteitä. (pk ryhmän tiimi, 2003)

Olemme käyneet läpi työnjakoa eltojen kanssa sekä omassa ryhmässä. Sovimme yhteisiä sääntöjä. Lapsiryhmässä vaikuttaa myös aikuisten vaihtuvuus. (pk ryhmän tiimi, 2003)

Työnjako aluetyöntekijän kanssa on muotoutunut erittäin toimivaksi - aktiivisuus on molemminpuolista. (vast. 22, 2004)

Henkilöstö halusi tietää ja ennakoita alue-elton työajan käyttöä. Säännöllisyys lapsiryhmässä toimimisessa ja sovitusta aikatauluista kiinnipitäminen olivat ehdoton edellytys hyvälle vuorovaikutukselle ja työn yhteiselle kehittämiselle. Säännöllisyyden kautta syntyi luottamus siihen, että alue-elto tunsikin sekä lapset että toimintakulttuurin. Näin syntyi yhteisen tekemisen tunne ja alue-elto koettiin yhtenä ryhmän työntekijänä. Säännöllisyydestä ja työn läpinäkyvyydestä keskusteltiin usein myös alue-eltojen kehittämispäivissä ja perjantai-palaverissa. Kirjallinen viikkoaikataulu muodostui käytännöksi lähes kaikkien alue-eltojen kohdalla. Näin päiväkotiryhmien työntekijät tiesivät missä alue-elto milloinkin työskenteli.

Säännöllisyys hyvää (näkee lapsen monenlaisissa tilanteissa). (pk 1, 2001)

Eltot oikeasti läsnä sen työjärjestyksen mukaan mikä on tehty syksyllä. (pk/vp3, 2003)

Negatiivisia kokemuksia henkilöstöllä oli tilanteista, jolloin heidän ja alue-elton välillä oli erilaisia näkemyksiä työstä tai kun alue-elton työskentely ei toteutunut sovitulla tavalla. Tällöin työskentelyä ei arvioitu tueksi, vaan siitä aiheutui jännitettä kaikille työntekijöille tai henkilöstö koki jääneensä yksin.

Pulmana ollut 1) ristiriidat aelton toimenkuvasta. Ryhmän henkilökunta mieltää tiimmimme jäseneksi koko päiväksi (sisältää esim. ruokailut, pukemiset / riisumiset, siirtymätilanteet) = aelto kokee erityisosaamisensa menevän hukkaan näissä - turhaa jännitettä. 2) aelto tekee omaa ohjelmaansa, tieto ei välttämättä siirry ryhmän työntekijöille ja päinvastoin. (päiväkodin työntekijät yhdessä, 2005)

Alue-eltojen tuki työlle koettiin riittämättömäksi. Käytäntöön kaivattua konsultointi tukea oli saatu kovin vähän ja kuntouttavaa tukea itse lapselle ei monestakaan syystä ollut juuri lainkaan. Ryhmien työntekijät kokivat olevansa yksin liian vastuullisessa tehtävässä. (3:n päiväkotiryhmän työntekijät, 2003)

Lto 1: Ehkä juuri nyt viimeaikoina on vähän ollut niitä näkemyseroja, et jos vähän miettii paria vuotta taaksepäin niin on ehkä se, että on näkemyseroja siitä, miten toimitaan siinä ryhmässä. On ryhmän työntekijöillä ja alue-eltolla ne on ristiriitaisia. Eli just se, että onko pelkkä pienryhmä vai onko se koko päivä se koko arkeen sitoutuminen se alue-elton työtä tehtävä.

Lto 2: Miten hienoa olis..

Lto 1: Itekin on varmaan toiminut niin, ettei siitä asiasta ole riittävästi puhuttu, et kissaa ei ole tavallaan nostettu pöydälle niin että siitä oltaisi keskusteltu.

Lto 2: mutta tota..

Lto 1: Niin tavallaan jos ideaalisesti miettii niin tää alue-elto malli toimii aivan ihanasti silloin, kun se arki on kokonaisuudessaan huomioitu.

Lto 2: mutta, jos ajattelee sen erityislapsen kannaltakin, että jos se erityisopettaja vaan painottaa sitä pienryhmää, miten hyvä kokemus olisi vetää se pienryhmä aamusta iltaan. Mehän ollaan niitten omien pienryhmiemme kanssa, siinähan on vielä ne ruokailut ja siinähan pienryhmän kanssa mennäänkin vessaan ja pienryhmän kanssa mennäänkin pukemaan ja siinä se ohjaus niin kuin kaiken aikaan, niin silloinhan se toteutuis todella hyvin se ajatus siitä, ja tätähän me ollaan puhuttu että on niin vähän tätä lasten kohtaamista että mikä on keino että niin kuin näissä pienryhmissä on onnistumisen kokemuksia että näissä pienryhmissä ollaan onnistuttu kohtaamaan lapset yksilöinä. Eli tavallaan... et miten sais onnistumaan sen pienryhmähomman niinkui kaikessa.. liikkumisissa ja siirtymisissä. Mut käsiähän se vaatii ja aikuisten samaa asennetta siihen. (Haastatteluryhmä, 2005)

Säännöllisyyden ja läpinäkyvyyden puute alue-elton ajankäytössä oli henkilöstön arvioiden mukaan erityisen kielteistä. Aikaa yhteiseen suunnitteluun oli päiväkotien henkilöstön mielestä liian vähän, mutta kun keskusteluaajat löytyivät, niin keskustelut koettiin arvokkaina.

Molempien osapuolten kiire näkyy arjessa. Keskustelut ehditään käydä pikaisesti. (vast 7, 2004)

Aelto: Osallistunut Leops-keskusteluihin. Ryhmässä toimenkuva epäselvä - tulee ja menee, ei osallistu lasten arkeen. Hk:n kanssa käytävät keskustelut ovat olleet "oven rako" keskusteluja = ei huomaa, kun ryhmän aikuiset ovat lasten kanssa. (pk ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)

Henkilöstön arvioiden mukaan aika- ja resurssipula johtui siitä, että alue-eltolla oli liian monta päiväkotia työalueenaan. Lyhyeen viikoittaiseen päiväkotiaikaan ei yksinkertaisesti mahtunut kaikki toivottava ja asioita laitettiin tärkeysjärjestykseen. Näin keskustelut jäivät käymättä tai lyhenivät, jotta alue-elto voisi olla mukana lapsiryhmän arjessa. Ajanpuute ei kuitenkaan näyttänyt olevan sidoksissa alue-elton päiväkotien lukumäärään. Eniten kritiikkiä ajanpuutteesta ja epäsäännöllisestä arjessa mukana olosta tuli alueelta, jonka alue-eltoilla oli vähiten päiväkoteja. Näyttää siltä, että ajanpuutteen sai aikaan alue-elton työtapa, jossa korostui koulutuksiin ja kokouksiin osallistuminen lapsiryhmässä työskentelyn sijaan.

Kasvatushenkilöstö koki myös huolta siitä korostuuko erityisyys suunnittelussa liikaa ja jäävätkö ns. tavalliset lapset ulkopuolisiksi. Tämän estämiseksi korostui henkilökunnan ja alue-elton yhteinen näkemys ryhmän toiminnasta niin, ettei siitä muodostuisi erillistä toimintaa eri yksilöille, vaan yhteistä toi-

mintaa lasten vertaisryhmässä yksilölliset tavoitteet huomioiden. Toisaalta ongelmallisena koettiin myös tilanteet, jolloin lapsiryhmän muodostaminen oli ollut vaikeaa. Ryhmätoiminnan käynnistämisen vaikeuksiin voidaan joskus hakea helpotusta yksittäisten lasten erityisen tuen resursoinnin kautta. Henkilöstö arvioi, ettei ongelman kääntäminen yksittäisen lapsen ongelmaksi ole ratkaisu tilanteeseen.

Ryhmän toimintaa suunniteltaessa ja arvioitaessa on muistettava myös ns. normaali-lapset! Vaikka elton tehtävänä on tuoda pk:iin erityispedagogista asiantuntemusta, ei e-lasten kautta voi suunnitella ja toteuttaa kaikkea toimintaa, jättää tavallaan huomiotta muiden lasten tarpeet! (pk 3, 2000)

Suurimpana ongelmana työryhmässä on koettu ajan puute sekä työryhmän kesken että elton kanssa. 21 ”uuden” lapsen tilanteen kartoittaminen on ymmärrettävästi varsin aikaa vievää, jatkuva keskustelun aihe on ollut myös ryhmän rakenne (ikäjakauma + koko) työntekijöinä olemme olleet yksimielisiä sen huonosta toimivuudesta (sellaisenaan, suhteessa tiloihin sekä suhteessa työntekijämäärään). Resursoinnin arviointiin / siihen suhtautumiseen / sen mielekkääksi kokemiseen ovat vaikuttaneet em. seikat. Monet ryhmän lapsista oireilevat tilanteesta / puitteista johtuen ⇒ tämän kääntäminen yksittäisen lapsen ”ongelman” tarkasteluksi ei ole rakentavaa. (vast. 24, 2004)

5.2.2 Alue-elto kasvatusyhteistyössä ja verkostoja luomassa

Alue-elto oli henkilöstön arvion mukaan merkittävä tuki keskusteluissa vanhempien kanssa sekä lapsen tuen muotojen suunnittelussa yhteisissä keskusteluissa muiden ammattilaisten kanssa, verkostotapaamisissa. Verkostotapaamisten organisoinnissa ja yhteyden ottamisessa eri kuntoutustahoihin alue-elton tieto ja kokemus näiden tahojen kanssa työskentelystä arvioitiin tarpeelliseksi ja sujuvuutta lisääväksi. Alue-elto koettiin tiedon tuojana, koordinoijana, linkkinä, ja yhteistyön alkuun auttajana. Henkilöstö arvioin mukaan oli positiivista, että keskusteluissa oli mukana varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulma sekä vanhemmille että henkilöstölle tutun henkilön tuomana. Tätä arvioitiin myös suhteessa henkilöstön aikaisempiin kokemuksiin, jolloin keskusteluihin saattoi tulla mukaan erityislastentarhanopettaja, jonka vanhemmat tapasivat keskustelussa ensimmäisen kerran.

Yhteistyö eri tahoihin, perheeseen helpottunut ja selkeästi tiiviimpää kuin ennen. Samanaikaisuus; kaikki kohtaavat saman pöydän ääressä. Lapsen etu on se, että tiedämme kaikki miksi tätä työtämme teemme ja millaisin keinoin, myös yhteinen arviointi säännöllisesti helpottaa tavoitteiden asettelua. (pk 1, 2000)

Elto on ollut hyvänä tukena vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. (alueryhmä 6, 2001)

Suhteessa vanhempiin on aluetyöntekijän sanalla joskus enemmän painoarvoa lasten vaikeuksista puhuttaessa. Myös laajempi tieto kuntoutus- ja tutkimustahoista auttaa suunnittelemaan lapsen pulmien ratkaisuvaihtoehtoja. (pk 8, 2002)

Aluetyöntekijän säännölliset käynnit ovat tärkeitä sekä henkilökunnan että vanhempien kannalta. Nykyään vanhemmat pitävä aeltoa tavallisena työntekijänä pk:ssa/ryhmässä, eivätkä ihmettele sitä - yhteistyö ja yhteydenotot helpompia. Myös henkilökunta tietää, milloin tapaavat aelton seuraavan kerran. (pk 6, ryhmän tiimi, 2002)

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö helpottunut, koska elto tulee myös vanhemmille tutummaksi, sillä hän on yksi hoitaja muiden mukana. Kynnys osallistua palaveriin vanhemmille helpompaa, kuin kohdata elto, jota ei ole koskaan edes nähnyt. (pk 1, 2002)

Kiitos tämän yhteistyön on selkeämmin hahmottunut se eri tahojen kanssa mahdollisesti tarvittavan "yhteistyön askeleet" eli miten asiat parhaiten etenevät. Jatkuva yhteys (esim. 1-2 x vuodessa yhteistapaamiset) eri tahojen kanssa pitää henkilökunnan parhaiten ns. ajan tasalla (pk, 2003)

Aluetyöntekijä ollut hyvä koordinoija, ollut linkkinä kouluun, lastensuojeluun, muuten olisi ollut vaikeaa ottaa näihin tahoihin yhteyttä. (vast 15, 2004)

Varhainen keskustelun aloittaminen vanhempien kanssa lapsen liittyvistä havainnoista helpottui henkilöstön näkökulmasta, kun oli voinut pohtia asiaa yhdessä toisen ammattilaisen kanssa. Alue-elto tuli tutuksi vanhemmille, kun hän työskenteli päiväkodin lapsiryhmässä. Alue-elto esiteltiin vanhemmille yhtenä työntekijöistä vanhempainilloissa ja muissa yhteistyötapaamisissa. Kynnys pyytää alue-eltoa mukaan keskusteluihin madaltui.

Lto 1: se mun mielestä .. kun tässä kysytään hyviltä ratkaisuilta... niin on ollut alue-elto on ollut niinkui osana meidän ryhmää koska esimerkiksi just vanhemmille on tullut tutuksi jo heti toimintakauden alussa ja esimerkiksi just joista sulla on niin kuin huolta ja pitää aloittaa niinkö keskustelu niin sujuu paljon luonnollisemmin ne keskustelut ja sitten ku vanhemmat tietää että meillon tällänen työntekijä myös meidän päiväkodissa niin kynnys on sekä meillä että myös vanhemmilla matalampi ottaa yhteyttä..

Lto 2: niin tää on musta hirveen hyvä et kun meillä pienten ryhmässä on syksysin ne ekat kahvitukset että alue-elto on niissä mukana hänet esitellään yhtenä työkaverina ja sit heti jos vanhemmille tulee jotain huolta niin sanotaan että meillä on tämä työntekijä tai henkilö töissä et voidaan pyytää.

Lto 2.. niin silloin se kynnys niinkö meilläkin madaltuu esitellä et meillä on tälläinen työpari täällä, et se on tosi tärkeä se sellanenettä on erityislapsset mut et sitten myös -- täällä on kuitenkin suurin osa ihan tavallisia lapsia, mistä me saatetaan vasta ruveta vasta vähän myöhemmin kattoon että hetkinen että tässä ois syytä

....

Lto 1: mut jotenkin tuntuu ainaki et alue-elton mallin myötä tällainen kynnys on madaltunut paljon että mitä voidaan tehdä yhdessä

Lto 2: Niin ja ehkä pääseekö sitä huolta vähän aikaisemmin jakamaan, että uskaltaako

Lh 2: Niin kun näkee niin uskaltaa ehkä jo siitä pienestä asiasta ruveta puhumaan.

Lh 1: Niin ja sit kun tulee jo hyvin tutuksi..

Lh 1: ...alue-elton kanssa niin sit on helppo lähteä..

Lh 2: On, niin sit jos ajattelis, että pitäis soittaa johonkin jos ei ois, eihän sitä niin herkästi lähtis... (haastatteluryhmä 2005)

Keskusteluissa toisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen läsnäolo arvioitiin henkilöstöä tukevana. Yhteinen arviointi sekä ajatusten kirjaaminen ja toi-

minnan suunnittelu toi varmuutta työskentelyyn. Toiminta- ja kuntoutussuunnitelman ja esitysten lapsen erityisen tuen tarpeen huomioonottamisesta valmistelu ja kirjaaminen sujuivat hyvin yhdessä alue-elton kanssa, joskus jopa niin, että asia jätettiin kokonaan alue-elton vastuulle.

(Arviointikeskustelut) onnistuneet hyvässä yhteishengessä alue-elton, vanhempien ja pienryhmävastaavan kanssa. (vast. 19, 2004)

Arviointi on auttanut yhteisen käsityksen ja ymmärryksen luomiseen. Arvioinnissa alue-elton mukanaolo on ollut hyvä. (päiväkodin työntekijät yhdessä, 2005)

Prosesseissa tukeminen on mukana perheiden kanssa keskusteluissa, mahdollisen erityisesityksen tekemisessä. (pk:n työntekijät yhdessä, 2005)

Alue-elto laatinut esitykset tukitoimista. (pk ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)

Henkilöstö arvioi saaneensa tukea haasteellisissa keskusteluissa ja moniammatillisten verkostojen luomisessa perheiden tueksi. Alue-elton tuki arviointiin tällöin jaksamista vahvistavaksi ja vaihtoehtoja perustyöhön tuovaksi.

Olemme saaneet riittävästi tukea vaikeissa neuvottelutilanteissa perheen kanssa. Tuki ollut ratkaisevan tärkeää, jotta keskusteluyhteys on saatu säilymään perheeseen. (pk:n työntekijät yhdessä, 2003)

Apua olemme saaneet mm. työskentelyyn haasteellisten vanhempien ja lasten kanssa. Olemme eph:n ohjaajan tuella ohjanneet lisätukea tarvitsevia lapsia/perheitä oikeanlaisen tuen piiriin (esim. perheneuvolaan). Eph:n ohjaaja on myös ottanut muutamia tapauksia omaan hoitoonsa, jossa hänen omista kontakteistaan on ollut apua. Komemme että olemme saaneet eph:n ohjaajalta paljon tukea ja apua omaan työhömmö. Eph:n ohjaajan tuki on myös mielestämme lisännyt työyhteisön jaksavuutta. (vast. 17, 2004)

Vuonna 1998 aloittaessamme erityisen tuen toimintatapojen kehittämistyötä osa henkilöstöstä koki "isot palaverit" eli tapaamiset, joissa ovat kaikki perheen toivomat ja lapsen asioihin liittyvät henkilöt mukana, haasteellisina sekä vanhemmille että henkilöstölle (SAT-työryhmä 1999). Henkilöstön arviot kyselyjen mukaan olivat kuitenkin positiivisia. Myös vanhempien kyselyissä oli tulut esille sama asia (ks. Jormakka, 2005). Erityisesti yhteiset neuvottelut koettiin hyvinä, koska silloin kaikki lapsen tuntevat olivat yhtä aikaa läsnä eikä tietoa tarvinnut välittää.

"Isot" palaverit hyviä, asioita voidaan tarkastella monesta näkökulmasta ja kaikki saavat saman informaation heti. (pk-ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)

Tukitoimien arviointi on sujunut aelton ja perheiden kanssa OK ja keskusteluja vanhemmat, aelto + ryhmähenkilökunta käyty riittävästi. Yhteistyö yhdessä tehden sujunut, kuntoutussuunnitelman teko aelton tuella, apu ja tuki tärkeää. (päiväkodin työntekijät yhdessä, 2005)

5.2.3 Alue-elto osaamisressina

Päivähoidon henkilöstö arvioi saaneensa alue-eltolta tietoa ja asiantuntemusta. Alue-elto toi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulman lapsiryhmän ja päiväkodin tiimi- ja suunnittelukeskusteluihin. Alue-elto oli mukana päiväkodin arjessa ja näin tietoa tuli hänen mukanaan heti käytännön tilanteisiin ja tämä oli henkilöstön arvioiden mukaan toimivaa. Yhteisesti pienryhmiä ohjatessa ja samanaikaisohjauksessa opittiin toinen toiselta. Henkilöstö arvosti alue-elton pedagogista osaamista työskentelyssä lasten kanssa lapsiryhmässä ja samalla he saivat myös toimintamalleja ja vinkkejä omaan työhön. Keskusteluissa vanhempien kanssa sekä verkostotapaamisissa tilanne oli sama, opittiin toinen toiselta. Henkilöstö arvioi saaneensa yhdessä keskusteltaessa esimerkiksi hyviä vinkkejä tai sopivia sanamuotoja keskusteluihin vanhempien kanssa. Alue-eltot koettiin osaamisressina erityisesti silloin, kun heillä oli varhaisvuosien erityiskasvatuksen menetelmällistä osaamista ja taitoa muuntaa se käytännön toiminnaksi lapsiryhmässä. Yhteiset arjen tilanteet ja keskustelut ryhmien tiimeissä olivat toivottuja muotoja tiedon jakamisessa. Tieto siitä, että viikoittain päiväkodissa työskentelee henkilö, jonka kanssa voi keskustella ja peilata omia arvioitaan ja jolta voi kysyä ja saada tietoja tai ohjausta oli joskus riittävä.

Kokemattomammattkin työntekijät saavat käytännössä mallia miten toimia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa (ei jää vain konsultatiiviseksi tueksi). (pk:n työntekijät yhdessä, 2001)

Tiedon jakaminen ja saaminen on olennaista. Ei riitä, että elto tietää, henkilökunnan ammattitaito saa ja pitää kehittyä. Parasta on tietenkin tieto joka liittyy juuri niihin vaikeuksiin joita ryhmässä on. (ryhmän tiimi, 2002)

Avun saaminen on ollut helppoa, koska elto on ollut kerran viikossa päiväkodissamme puoli päivää. Olemme saaneet konsulttiapua ja viimeisintä tietoa erityispäivähoidosta. Meillä on tunne, että emme ole ongelmissemme yksin - kiitos siitä eltolle! Nykyiseen tilanteeseen olemme tyytyväisiä. (pk 4, 2001)

Tiedämme saavamme apua eltolta, jos sitä pyydämme. (pk ryhmän tiimi, 2003)

Aluetyöntekijämme on tuki, aina voi kysyä askarruttavissa asioissa. Häneltä olemme saaneet heti apua esim. tietoa tai kirjavinkkejä (mistä tietoa löytyy). Ja myös tuki vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on ehdoton. (vast. 2, 2004)

Elton viikoittainen (=ke) läsnäolo pk:ssamme on mahdollistanut avun saamisen (=hyviä vinkkejä, sopivia sanamuotoja vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin pulmatilanteissa) tarvittaessa. (vast 11, 2004)

Olemme saaneet oivallista opastusta alue-eltolta. Häneltä olemme saaneet paljon apua ja toimintamalleja esim. leikin ohjauksesta, pienryhmätoiminnasta. (vast. 22, 2004)

Yksi alue-eltujen toimintamuodoista oli iltapäiväkoulutusten tai koulutuksellisten ryhmien ohjaaminen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen tiedon

tuominen tietopaketteja sekä muuta materiaalia päiväkotiin tuomalla oli yksi alue-eltojen työtavoista. Henkilöstö arvioi tarpeellisiksi osaamisverkoston torstai-iltapäivän koulutukset ja koulutukselliset ryhmät, joissa saman aihepiirin tietoa ja taitoa tarvitsevat työntekijät saattoivat vaihtaa kokemuksiaan ja saada tietoa. Kyselyjen vastausten mukaan henkilöstö toivoi lapsiryhmässä sillä hetkellä tarvittavaa tietoa ja menetelmällistä ohjausta, joka olisi sovellettavissa koko lapsiryhmän toimintaan. Henkilökunta arvioi myönteisenä myös saadun ohjauksen tiedon lähteille esimerkiksi kirjallistojen ja nettiosoitteiden muodossa. Näin omaehtoinen tiedonhankinta helpottui. Alue-elton koulutustaustalla ei näyttänyt olevan merkitystä. Erityispäivähoidon ohjaajan nimikkeellä vuosina 1998 - 2002 toimineiden työntekijöiden osaaminen koettiin varhaiskasvatuksen osaamista lisäävänä, vaikkakin samanaikaisesti toivottiin koulutettua erityislastentarhanopettajaa alue-elton työhön.

Uutta tietoa, jota voi soveltaa omaan työhön, alueen käyttöön on paremmin saatavilla (=kirjallisuutta ym. on saatavilla). (Pk:n tiimi, 1999)

Tietopaketti (liikunnasta) erittäin hyvä, enemmän samanlaisia kursseja eri aiheista. (alueryhmä, 1999)

Meillä elton osuus esim. OPS:n työstämisessä on ollut merkittävä, samoin panos vanhempainillassa. (pk 2, 2000)

Aelto on tuonut selkeyttä pedagogiseen toimintaamme. Hän on tuonut teoreettista ja konkreettista viitekehystä päivittäiseen kuntouttavaankin päiväkotitoimintaamme. (pk yhdessä, 2001)

Aeltolta saatu paljon käytännön neuvoja (esim. jumppa, koriohjelmat, kuvat), konsultaatioapua ja todellista läsnäoloa - plussaa ja kiitos siitä! (alueryhmä 4, 2001)

Alkusyksynä käynnistimme Sherborne - menetelmän aelton avustukselle, jota olemme jatkaneet mahdollisuuksien mukaan. Sitten olemme saaneet konsultatiota Bright Start - menetelmän toteuttamisessa niin e-lasten kuin muunkin ryhmän hyväksi. Ajatus siitä, että kyseinen menetelmä jää pedagogiseksi menetelmäksi jatkossakin on hyvä. Odotammekin innolla Bright Start -koulutusta keväällä 2002! (pk 3, 2001)

Torstai-koulutukset olleet hyviä. Aeltolta on saanut tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten asioiden kohtaamiseen ja niiden herättämien tunteiden käsittelyyn. Tuki hoito- ja kasvatustalusteluissa myös ns. seurantalasten osalta on ollut kullannarvoista. Kaikki lisäkoulutus on plussaa ja toivomme jatkossakin mahdollisimman paljon mielenkiintoisia koulutuksia. (K 3, 2003)

Runsaat tapaamiset esim. down-lasten asioiden parissa ja koulutukset -viittomat, Launonen - ovat selventäneet / lisänneet omaa tietoa näistä lapsista. Ajankohtaisuus sekä viireys säilyy ja löytyy lisää kanavia mistä hakea tietoa. Lisää: viittomakoulutusta. (Vk 4, 2003)

Keskustelujen ja konsultaation lisäksi olemme saaneet eph:n ohjaajalta paljon tarvittavaa tietoa kirjallisessa ja sähköisessä muodossa (nettiosoitteet). Hän on myös informoidut ja ohjannut meitä hyödyllisiin koulutuksiin. (vast. 17, 2004)

Alue-eltolta olemme saaneet tietoa ja neuvoja käytännön tilanteisiin (esim. tukiviitotomat). (vast. 23, 2004)

Ongelmina henkilökunnan näkökulmasta oli ajanpuute. Yhteistä aikaa keskusteluihin, tiedon jakamiseen ja toiminnan suunnitteluun oli vähän tai sitä oli vaikea arjesta löytää. Ajan riittämättömyydestä kannettiin huolta ja mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä koettiin työnohjauksellisena tukena, vaikkei varsinaista työnohjausta alue-eltolta toivottu. Yhteinen toiminnan arviointi ja suunnittelu nähtiin toivottavana. Samoin keskustelut niistä tilanteista, joista henkilöstöllä oli pientä huolta. Henkilöstö myös etsi ratkaisuja aikapulaan, jotta tiedon ja osaamisen jakaminen onnistuisi käytännössä. Osaamisen jakaminen tämän tutkimuksen mukaan toteutuu erityisesti hoito- ja kasvatushenkilöstön ja alue-elton yhteisissä keskusteluissa, joita taas voidaan käydä joko tiimipalaverissa tai sitten lapsiryhmätyöskentelyn lomassa esimerkiksi pienryhmän ohjauksena

Ajatusten vaihtoa päiväkodin henkilökunnan kanssa, = erillinen aika esim. kerta/viikossa. (aluryhmä 6, 2001)

Pedagogiseen ohjaukseen ja keskusteluun jäänyt aivan liian vähän aikaa. (Pk 3, johtaja, 2002)

Ito 1: Musta se oli hyvä, kun sä toit sitä erityispäivähoitoa, kun se sit on sovellettavissa kaikille, niin se ei rajoita – kun oli koko ajan puhetta, kun tehhään hyvää päivähoitoa niin se on kaikille, ettei nostettu niitä erityislapsia niin...eli se oli hyvä, ettei se mitenkään noussut...

pk-johtaja: Aihetta olis voinu käsitellä vaikka kuinka pitkään...

Ito 3: Ehkä se että kaipais sille eltolle niinku yhteistä keskustelua, että mitä silloin kun hän on täällä, että mitä tapahtuu, että tuntuu välillä että eltolla on aikaa olla se tunti siinä omassa ryhmässä ja oikeesti mitä me kaivattais, että olis siinä kaikessa muussa siinä nukuttamisessa ... tai siinä nukuttamisessa ja ulkoilussa ja ruokailussa ... ne olis oikeastaan ne kaikkein tärkeimmät, siis niissä ryhmätilanteissa missä on paljon lapsia, että miten me voitais jakaa tai miten me voitais toimia että hänellä olis ehkä siihen niinku näkemystä, että olla yhtenä meistä, mutta toisaalta myöskin ...

pk-johtaja: huomioida erityisyys... (Haastatteluryhmä, 2006)

6 TULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Alue-elton työ muovautuu päiväkotien varhaiskasvatuksen arjessa yhteisenä työnä

Alue-eltojen työ ryhmittyi tutkimuksessa kahdeksaan toimintamuotoon. Alue-eltot työskentelivät lasten kanssa päiväkotiryhmissä samanaikaisohjaajina sekä pienryhmiä tai lasta yksilöllisesti ohjaten. Samanaikaisohjaukseksi määriteltiin alue-elton kolmenlaisen työskentelyn lapsiryhmässä. Ensimmäinen oli alue-elton ohjauksellinen mukana olo, jonka tavoitteena oli lapsen yksilöllisten tavoitteiden nivominen lapsiryhmän toiminta- ja leikki-tilanteisiin. Tätä olen nimittänyt myös samanaikaisopetuksiksi. Toiseksi alue-elto oli mukana päivittäin toistuvissa tilanteissa, jolloin tavoitteena oli yhdessä muun henkilöstön kanssa organisoida arkitilanteet esimerkiksi siirtymiset paikasta tai toiminnasta toiseen lapsille selkeiksi ja turvallisiksi. Kolmanneksi alue-eltot havainnoivat lapsia ja toimintaa ollessaan mukana ryhmätilanteissa. Alue-eltot työskentelivät samanaikaisohjaajina muiden ryhmän aikuisten tavoin tuoden omaa ammatillista osaamistaan ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmaa käytännön toimintatilanteisiin. Pyrkimyksenä oli tavoitteellinen toiminta ja inklusiivinen kasvattajuus varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä päiväkodin ryhmätilanteissa.

Pienryhmätoiminta oli alue-elton työssä monipuolista ja painottui erityisesti leikkiin ja liikuntaan. Yksilöohjaukseen käytettiin aikaa päiväkotiryhmässä vähiten. Yksilöohjausta toteutettiin joko erikseen esimerkiksi koritehtävä- tai lisätehtävähetkinä tai kuvakommunikaation avulla tilanteita lapsen kanssa läpikäyden tai sitten ryhmän arkitilanteissa lapsen tukena toimien. Valmistelutyö alue-elton työssä liittyi erityisesti pienryhmien tai yksilöohjauksen valmisteluun ja suunnitteluun.

Työskentelyyn päiväkotiryhmissä ja siihen liittyvään valmistelutyöhön alue-eltot käyttivät keskimäärin 48,7 % viikoittaisesta työajastaan. Alue-eltojen välillä oli jonkin verran eroja sekä ajankäytössä että työn sisällöissä. Viidestä koko seurantakauden mukana olleesta alue-eltoista kolme työskenteli päiväkoti-

ryhmissä noin puolet työajastaan ja muut kaksi alue-eltoa taas vajaat 40 %. Osa alue-eltoista painotti pienryhmätyöskentelyä monenlaisin sisällöin, osa taas toimi enemmän lapsiryhmässä samanaikaisohjaten. Alue-eltojen työskentely lapsiryhmissä oli sisällöltään samankaltaista kuin lastentarhanopettajien työ. Lapsiryhmien työskentelyyn he toivat joitakin uusia menetelmiä pienryhmä- ja yksilötyöskentelyyn lasten kanssa. Alue-eltot tunsivat päiväkotiryhmien kaikki lapset, joten erityistä tukea tarvitseva lapsi ei joutunut erilleen ja inklusiivisen kasvattajuuden lähtökohta toteutui.

Aikuisten kanssa tehtävän työn muotoja olivat keskustelut päiväkodissa hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa sekä lapsen liittyvät keskustelut vanhempien ja kuntoutustahojen kanssa. Keskusteluihin alue-eltot käyttivät keskimäärin 23,4 % työajastaan. Pääosan keskusteluista he kävivät päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön ja vanhempien kanssa. Kuntoutustahoja tavattiin pääasiassa yhteisissä keskusteluissa vanhempien kanssa. Alue-elto ja päiväkotiryhmän lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja keskusteli yhdessä vanhempien kanssa, kun arvioitiin lapsen yksilöllisen lisäresurssin tarvetta päiväkotiryhmässä tai kun suunniteltiin, seurattiin ja arvioitiin toimintatapoja. Alue-eltot keskustelivat vanhempien kanssa myös päiväkodin arkitilanteissa tavatessaan vanhempia heidän tuodessaan tai hakiessaan lastansa. Näin syntyi epävirallisempi keskusteluyhteys ja tutuus vanhempien ja alue-elton välille.

Suurin osa keskusteluista henkilöstön kanssa käytiin tiimeissä, mutta alue-elton työskennellessä lapsiryhmässä oli myös mahdollisuus päivittäisiin keskusteluihin aamulla tai toiminnan lomassa. Keskustelut päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa koskivat pedagogista työtä kokonaisuutena. Alue-eltot toivat keskusteluun varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulman. Uuden toimintamuodon tai menetelmän käytön ohjaamisesta alue-eltot käyttivät nimitystä pedagoginen ohjaus.

Yksi alue-elton työmuodoista oli osaamisresurssina toimiminen, joka koostui työryhmiin osallistumisesta, koulutusten järjestämisestä ja opiskelijoiden ohjaamisesta sekä keskusteluista päiväkodeissa. Henkilöstön arvioiden mukaan suuri osa varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisen jakamisesta tapahtui juuri päivittäisessä työssä lapsiryhmissä ja keskusteluissa. Osaamisresurssina toimiminen oli tutkimusalueella yksi alue-eltojen työhön liitetty tehtävä, jonka tavoitteena oli varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaamisen jakaantuminen kaikkiin päiväkoteihin. Osaamisverkoston tavoitteena oli lisätä koko henkilöstön varhaiskasvatus- ja siihen sisältyvää varhaisvuosien erityiskasvatusosaamista ja levittää hyviä käytäntöjä.

Oman työn suunnitteluun, ammattitaidon kehittämiseen, koulutuksiin osallistumiseen sekä toimistotöihin ja matkoihin työpisteistä toiseen alue-eltot käyttivät viikoittain aikaa keskimäärin 15,5 % työajastaan. Tämä muu työ korostui silloin, kun alue-elton työskenteli ulkopuolisen asiantuntijan roolissa. Esimerkiksi matkoihin käytetty aika oli tällöin suuri johtuen siitä, että ulkopuolisen asiantuntijan roolissa alue-elto työskenteli vähemmän päiväkotien lapsiryhmissä ja osallistui paljon työryhmiin, kokouksiin ja koulutuksiin alueella.

Alue-eltojen työajanseurannan yhteenvedosta nousi esiin viisi jonkin verran erilaista tapaa jakaa työaika. Yhdistämällä alue-eltojen ajankäytön sekä työn sisällölliset kuvailut sekä henkilöstön arviot löysin kolme alue-elton työroolia, jotka nimesin osaavaksi työtoveriksi, asiantuntevaksi erityisosaajaksi ja ulkopuoliseksi osaajaksi. Osaavaa työtoveria kuvasi vankka pedagoginen kokemus ja osaaminen, lasten kanssa työskentelyn korostaminen ja tasavertaisuus muun kasvatushenkilöstön kanssa sekä taito tuoda varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen osaaminen sekä arkitoimintaan että pedagogisiin keskusteluihin.

Henkilöstön arvioissa korostui yhteinen työ lapsiryhmissä, toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Alue-elton työskentely lapsiryhmän arjessa oli lähtökohta, mutta tärkeäksi arvioitiin myös alue-elton osallistuminen toiminnan suunnitteluun yhtenä muiden kasvattajien joukossa, tasavertaisena ammattilaisena. Henkilöstö arvioi, että alue-elton työskentely oli lasten kannalta toimintaa monipuolistava ja pienryhmä- sekä yksilötyöskentelyä mahdollistava. Tuttuus toi lapsille turvallisuutta. Alue-elton mukana oloa prosesseissa alusta alkaen pidettiin tärkeänä. Yhteinen toiminnan suunnittelu ja arviointi auttoi ennaltaehkäisemään ongelmallisia tilanteita ja näin päiväkodin toimintaympäristöä ja toimintaa muokattiin lapsille sopivammaksi. Myös keskustelut vanhempien kanssa aloitettiin ajoissa. Vanhempien ja henkilöstön oli helppo keskustella tutun työntekijän kanssa. Säännöllisyys työskentelyssä ja sopiminen työnjaosta ja ajankäytöstä teki yhteisen työn sujuvammaksi sekä suunnittelun ja arvioinnin tasavertaisemmaksi.

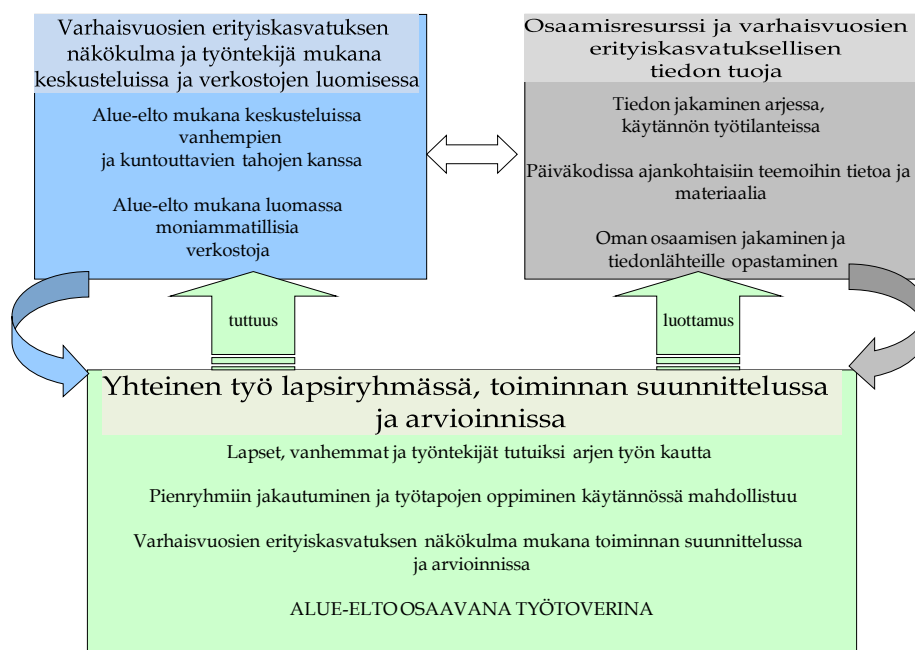
Henkilöstö arvioi yhteisen työskentelyn toimivan myös ohjauksena. Toimintamallit ja omien toimintakäytäntöjen vahvuudet ja muutostarpeet tulivat näkyviin ja niihin puututtiin, kun oli mahdollisuus työskennellä yhdessä ja nähdä toisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen työskentelyä. Samalla alue-elton työn muovautuminen liittyi varhaisen puuttumisen ja myöhemmin varhaisen tuen työmuotojen kehittämiseen päivähoidossa. Varhaisen puuttumisen rakenteiden kehittämisen alkaessa sosiaalikeskuksen päivähoidossa alue-elton ja kelto olivat aktiivisia toimijoita alueellisesti mm. Varpu työryhmässä ja päiväkodeissa. Nykyinen varhaisen tuen kehittäminen päivähoidon vastualueella on ollut sisällöltään enemmän perhetyötä ja sosiaaliohjausta, jota toteuttavat sosiaaliohjaajat.

Yhdessä tekeminen, vinkit konkreettisissa toimintatilanteissa, yhteiset pienryhmät, sopivien sanamuotojen yhteinen etsiminen keskustelutilanteisiin olivat toivotuin tiedon ja ammattitaidon kehittämisen muoto, jossa alue-elto arvioitiin osaamisresurssiksi. Päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstö halusi oppia ja kehittyä työssään ja siksi he arvioivat tärkeäksi alue-elton ammattitaidon ja osaamisen jakamisen.

Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstö arvioi, että koko henkilöstöllä on osaamista, annettavaa ja halua oppia uusia toimintatapoja, jotta erityistä tukea tarvitsevat lapset voisivat olla osallisia koko lapsiryhmän toiminnassa. Henkilöstö kantoi huolta siitä riittääkö oma ja alue-elton aika lapsen yksilölliseen huomiointiin ja pienryhmätoiminnan laajentamiseen kokopäiväiseksi. Alue-elton miettivät myös toteutuuko lapsen tuki myös silloin, kun he eivät ole pai-

kalla. Omaa työskentelyään he pohtivat henkilöstön osaamisen vahvistamisen näkökulmasta. Miten löytää sellaiset toimintatavat, ettei alue-elton työskentely kavenna lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastuuta kaikista lapsista. Yhteisen näkemyksen syntyminen edellytti paneutumista sekä päiväkotiryhmien tiimeiltä että alue-eltolta, jotta erillistoiminnalta vältyttiin.

Henkilöstön kokemuksia kuvailen seuraavan kuvion (kuvio 19) avulla. Siinä yhteinen työ lapsiryhmissä ja yhteistyön sujuminen arjen tilanteissa sekä toiminnan suunnittelussa, muodostavat pohjan sille, että osaava työtoveri, alue-elto, koetaan tukena keskusteluissa ja muussa verkostotyössä sekä osaamisresurssina henkilöstölle.



KUVIO 19 Yhteinen työ alue-elton kanssa henkilöstön arviointien pohjalta

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella alue-elto ja kasvatushenkilöstö kohtaavat arjen varhaiskasvatustyössä. Tulosten mukaan alue-elto on varhaiskasvatuksen ammattilainen, johon luotetaan erityisesti, kun osaaminen näkyy samanaikaisohjaus-, pienryhmäohjaus- ja yksilöohjaustilanteissa pedagogisena osaamisena. Tulosten mukaan näyttää siltä, että varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen näkökulman jakaminen onnistui parhaiten käytännön toimintatilanteissa yhteisistä havainnoista keskustellen, toimintaa mallintaen ja yhdessä konkreettisia suunnitelmia tehden tasavertaisina ammattilaisina. Alue-elton ohjauksellinen osaaminen tuli esille pedagogisissa keskusteluissa, joita käytiin sekä päiväkotiryhmien tiimipalaverissa että yhdessä työskennellessä ja toimintaa sekä lasta havainnoidessa. Näihin keskusteluihin sekä kasvatushenkilöstö että alue-eltot kaipasivat systemaattisuutta ja lisää aikaa.

Alue-eltojen työtä arvioitiin myös ennaltaehkäisyn ja toimintatapojen ja -ympäristön muuttamisen tai muokkaamisen näkökulmasta. Henkilöstö koki saavansa tukea keskusteluissa ja toimintaympäristön ja -tapojen kehittämisessä. Alueen kehittämistyössä keskusteltiin alue-eltojen työpanoksesta tästä näkö-

kulmasta. Keskusteluissa todettiin, että alue-eltot työskentelevät ennaltaehkäisevästi esimerkiksi vanhempien kanssa keskusteluja käyden tai niin, että pienryhmiin tulee mukaan lapsia, joiden kehityksen tukemista mietitään yhdessä vanhempien kanssa. Varsinkin päivähoidon alkuvaiheessa, jolloin lapsen yksilölliset tarpeet olivat vasta selkiytymässä, tärkeää oli sekä alue-elton tuki suunnittelussa ja toteutuksessa että muu tukitoimi. Alue-eltojen arvioiden mukaan vuoden 2002 keväällä alue-eltojen päiväkodeissa oli 3 – 10 lasta, joiden kohdalla alue-elton työpanos nähtiin riittäväksi ja näin lisäresursointi oli pienempi. (SAT työryhmä 21.4.1999; Alue-eltojen palaverit 11.4.2002 ja 26.4.2002.) Liitteessä 10 kuvataan huhtikuussa 2002 käytyjen keskustelujen pohjalta alue-elton työtä ja sen vaikuttavuutta henkilöstön osaamisen lisääntymisen näkökulmasta (ks. myös Jormakka 2005).

Alue-eltojen lapsiryhmässä työskentelyn määrä on pysynyt lähes samana vuodesta 2000 vuoteen 2006. Lapsiryhmätyöskentelyssä samanaikaisohjaus ja perustilanteissa mukana oleminen, inklusiivinen kasvattajuus, on lisääntynyt. Keskusteluja henkilöstön kanssa käydään lähes saman verran. Yhteistyö vanhempien samoin kuin verkostotyöskentely on lisääntynyt jonkin verran. Alueellisenä osaamisresurssina työskentelyä kuvataan henkilöstön kanssa tehtävän muun yhteistyön yhteydessä. Vuoden 2006 kyselyssä alue-eltot kuvaavat osaamisen jakamista osana lapsiryhmässä työskentelyä ja keskusteluja henkilöstön kanssa sekä tiimipalavereissa että koko päiväkodin kehittämistapaamisissa. Vuosien 2000 – 2001, kun alue-eltojen työ ja osaaminen olivat uutta, alue-eltot toimivat enemmän resurssihenkilöinä järjestäen osaamisverkoston alueellisia koulutuksia. Alue-eltot myös kokivat koulutuksensa perusteella olevansa kasvattajia eikä kouluttajia tai konsultaation antajia ja siksi osaamisen jakaminen yhteisen työn äärellä oli luontevaa.

6.2 Toimintatutkijana omassa työssä ja muuta tutkimuksen luotettavuudesta

Toimin toimintatutkijana ja samanaikaisesti työskentelin ensin alueellisena erityislastentarhanopettajana ja kevästä 2000 alkaen kiertävänä erityislastentarhanopettajana alueella. Toimintatutkimuksessa, erityisesti organisaation sisäisessä toimintatutkimuksessa, tutkimuksen selkeä rajaaminen ja tutkijan roolin löytyminen on tasapainoilua. Tutkijan sisäpuolisuus suhteessa tutkimuskohteen tapahtumiin ja toimijoihin antaa mahdollisuuden ja tilaisuuden saada eri vuorovaikutustilanteita koskevaa aineistoa ja olla läsnä tilanteissa. Ulkopuolisuus taas mahdollistaa tapahtumien hallinnan ja niistä selviytymisen sekä antaa tilaisuuden astua ulos kiperistä tilanteista. (Coghlan & Brannick 2001; Kuula 1999; Kultalahti et al 2005; Kuula 1999, 168.)

Omassa tutkimuksessani olin täysin sisäpuolinen ja ulkopuolisen keskustelun mahdollisuus jäi jatko-opintojen tutkijaseminaarien sekä työpäiväkirjan varaan. Olin kirjannut ylös omat sitoumukseni, jotka olen tuonut esiin keskus-

teluissa sekä lehtikirjoituksissa (liite 8; Jormakka 1998 ja 2000). Lähtökohtanani oli, että tutkimustyö eli aineiston hankinta ja käsittely sekä yhteenvetojen tuottaminen on toimintatutkijan työtä, josta myös alueen kehittämistyö voi hyötyä. Muille ei tule lisätyötä, mutta kaikilla on mahdollisuus osallistua aineiston tuottamiseen, kehittämiseen ja keskusteluihin.

PJ jakoi kokouksen osallistujille yhteenvedon tietoiskujen yhteydessä tehdystä päivähoitohenkilöstön asennekyselystä. Keskustelussa todettiin, että yhteenvedo jaetaan päiväkoteihin tiedoksi. Asennekysely on osa erityispäivähoidon muutokseen liittyvää seuranta- ja myös osa PJ:n kasvatustieteitten lisensiaattitutkimusta (Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka pääaineena) ja sen tarkoituksena oli kartoittaa lähtötilanteen mielipideilmapiiri. Keskustelussa haluttiin tietää aikeuttaako lisensiaattityö ylimääräistä työtä päivähoitojen henkilöstölle. PJ totesi, ettei työ aiheuta muille lisätyötä, ja että lisensiaattityö on alisteinen muulle seurantatyölle. Eli ensin tulevat käytännön työn esiinnostamat asiat ja vasta sitten tutkimustyö. Tutkimustyö voi antaa tietoa asioista, joista meillä tällä hetkellä on vain "mutu" tietoa. (SAT työryhmän kokous 28.9.1998)

Toimintatutkimuksen ja yleensä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia ei voida perustaa toistettavuuteen ja yhden ratkaisun olemassaoloon, koska tutkimus on paikallista, tilanteeseen sidottua ja sen tarkoituksena on muuttaa asioiden tilaa. (Carr & Kemmis 1986, Heikkinen 2008; Stringer 1996 ja 2007; Lincoln ja Cuba 2000.) Heikkisen ja Syrjälän (2008, ja Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007) periaatteet toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus.

Seuraavaksi arvioidin tutkimusprosessia edellä mainittujen luotettavuuden arviointiperiaatteiden mukaan. Tämän tutkimuksen aineistona on monenlaisia asiakirjoja: työajanseuranta, kyselyjen vastaukset, haastattelut, mutta myös tausta-aineistona tutkimusalueen kehittämistyöryhmien ja palaverien muistiot, työpäiväkirjani, historia yhteenvedot ja tutkijan oma kokemus. Bogdan ja Biklen (2007, 115 – 116) toteavat, että triangulaatio termiä käytetään tutkimuksen luotettavuuden kuvaajana niin monella tavoin, että lukijan saattaa olla vaikea ymmärtää termiä. He kehottavat triangulaatio termin käyttämisen sijaan esittelemään tutkimuksessa käytetyt erilaiset tiedon keräämisen muodot. Siispä olen tässä raportissa esitellyt käyttämäni monenlaiset aineistot, joiden ajattelen antavan luotettavuutta tutkimuksen raportoinnille.

Olen raportoinut tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti ajallisesti, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen tekemistä ja tutkijan roolia eri vaiheissa (kuvio 2 ja liite 2). Tutkimuksen aineistojen pohjalta olen kehittämistyötä varten tehnyt yhteenvedoja ja esitellyt tuloksia foorumeissa sekä esimieskokouksissa. Yhteenvedot olen lähettänyt päiväkoteihin ja näin ne ovat olleet päiväkotien henkilöstön käytettävissä. (Jormakka 2005). Näin sekä tutkimus- ja kehittämistyö ovat olleet julkisia, avoimesti käytettävissä ja keskusteluissa mukana. Koko tutkimuksen historian kattaa Virstanpylväitä - yhteenvedo (Jormakka 2006), johon olen kirjannut kyselyt, foorumit ja linjaavat kokoukset vuosina 1998 – 2006. Kirjoitin yhteenvedon ensimmäistä kerran vuonna 2000 ja se on täydentynyt ajan kuluessa. Näin olen pyrkinyt tuomaan näkyville historiallisen

jatkuvuuden sen, mistä kehittämis- ja tutkimustoiminta lähti ja missä olemme nyt. Samalla tutkimukseen on tullut läpinäkyvyyttä. Aineistot ja niiden käsittely on ollut julkista ja olen pyrkinyt esittämään sen tässä raportissa mahdollisimman konkreettisesti käyttäen henkilöstön ja alue-eltojen alkuperäisiä vastauksia. Työajanseuranta toimi yhtenä tapana saada kokonaiskuva uudesta työskentelytavasta. Näin työtavan kehittymisen seuraaminen ei ollut mielipidekysymys, vaan ajankäytön seuraamisella saimme konkreettisen kuvan työajan määrällisestä jakautumisesta ja sisällöistä.

Työajanseurantalomakkeet tarkentuivat toimintatutkimuksen ja kehittämistyön kuluessa ja työstä saatu kokemus vaikutti seurantaan (liite 3 työajanseurantalomakkeet). Myös työajanseurannan pituus määrittyi lopullisesti seurannan kuluessa. Suurin osa alue-eltoista näki seurannan mielenkiintoisena mahdollisuutena seurata ja oppia omasta työstään, mutta osa koki rasituksena jatkaa seurantaan vielä syksyllä 2001. Näin alkuperäinen suunnitelma jatkaa työajanseurantaan toukokuuhun 2002 muuttui ja lopetimme seurannan joulukuussa 2001. Monien työmuotojen sisällöt olivat syksyllä 2001 jo niin vakiintuneita, etteivät uudet työajanseurannan aloittaneet alue-eltot enää kuvailleet työtapaan yksityiskohtaisesti, vaan käyttivät esimerkiksi ilmaisua ”pienryhmäohjaus (09/01, 45 min)”. Työajanseurannan kautta saatu tieto pelkistyi ajankäytön seurantaan, joka ei ollut tutkimuksen tarkoitus.

Henkilöstölle tehdyt kyselyt laadin samassa kehittämistyön ympäristössä (liite 6 vuosittaisten kyselyjen kysymykset). Vuosina 1999 – 2001 kysymyksissä pyydettiin arvioimaan alue-elton työtä ja yhteistyötä hänen kanssaan saatuja hyviä ja huonoja kokemuksia. Vuoden 2002 kyselyssä henkilöstölle kysymyksiä muutettiin yleisempään suuntaan. Mukaan tuli myös muun yhteistyön ja omien toimintatapojen arviointia. Vuodesta 2003 lähtien alue-elton työ nähtiin osana laajempaa toimintamallia. Vuosien 2003 – 2005 kyselyiden kysymykset ovat alue-eltojen työn osalta samanlaiset. Tässä tutkimuksessa aineistona ovat olleet kaikki ne vastaukset, joissa arvioitiin alue-elton työtä tai yhteistyötä hänen kanssaan.

Toimintatutkimuksen spiraalin toteutumisen kannalta suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin syklit saattoivat jäädä vajavaisiksi erityisesti vuodesta 2003 alkaen, jolloin jatkoin tutkimusta myös sen jälkeen kun päivähoidosta tuli oma vastuualueensa sosiaalivirastossa. Alue, jossa tutkimus toteutettiin, pysyi samana organisaatiomuutosten jälkeen. Päivähoidon vastuualueella tutkimuksen tekeminen ja toimintamallin kehittäminen on ollut luvallista ja se on saanut jatkoa, mutta koko vastuualueen yhteistä kehittelyä ei ole syntynyt. Organisaatiomuutoksen jälkeen tutkimustyö on ollut tutkijan oman kiinnostuksen ja kahden keskeisen päivähoitoalueen hallinnon ja hoito- ja kasvatushenkilöstön myönteisen suhtautumisen varassa.

Raportoin vuosittaiset kyselyt ja niistä saatua tietoa käytettiin keskustelun ja kehittämisen pohjana. Tutkijana en voinut jäädä spiraalin vangiksi, vaan pyrin toteuttamaan jokaisen vaiheen mahdollisimman samalla lailla. Spiraali koostui siis vuosittaisista kyselyistä, niiden pohjalta tehdystä yhteenvedosta, jonka lähetin kaikkiin päivähoitoyksiköihin ja jonka perusteella käytiin keskustelua

alueen päivähoidon hallinnossa ja erilaisilla foorumeilla (ks. kuvio 2 ja liite 2). Samalla tehty kysely liitettiin aikaisemmin tehtyjen arvioiden kontekstiin, alueellisen toimintatavan kehittämisen historiaan (Virstanpylväitä 1998 – 2006; Jormakka 2005). Käytännössä tutkimuksen suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuivat, eikä niitä voinut erottaa toisistaan. Pyrin pitämään spiraalin tiekarttana, jonka avulla itse tutkijana ja alueen päivähoidon toimijat voisivat säilyttää selkeän näkemyksen siitä missä olemme ja mihin olemme menossa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999 ja Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008; Stringer 2007.)

Reflektiivisyysperiaate sisältää subjektiivisen adekvaattisuuden, tutkijan oman kokemuksen ja tiedon tutkimusalueesta. Olen työskennellyt päivähoitossa vuodesta 1977 alkaen lastentarhanopettajana ja erityislastentarhanopettajana Helsingissä, perhepäivähoitonohtajana Jyväskylässä sekä kiertävänä erityislastentarhanopettajana Imatralla ja Helsingissä. Työkokemusta päivähoitosta minulle on kertynyt yli 30 vuotta. Työn rinnalla olen opiskellut lähes koko ajan. Erityislastentarhanopettajaksi valmistuin vuonna 1982 ja kasvatustieteen maisteriksi vuonna 1989. Pro gradu tutkimukseni aiheena oli kiertävän erityislastentarhanopettajan työ (Jormakka 1989). Samana vuonna 1989 valmistuin sosiaali- ja terveydenhuollon työnohjaajaksi.

Jatko-opiskelut aloitin vuonna 1995 Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Tutkijaseminaarit Jyväskylässä ovat olleet henkilökohtaista koulutustani sekä ulkopuolinen paikka puhua tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä asioista. Olen jatko-opintojen kautta voinut osallistua varhaisvuosien erityiskasvatukseen liittyviin keskusteluihin tutkimuksellisesta näkökulmasta. Jatko-opiskelu on tapahtunut arkityön rinnalla ja lomassa. Näin minulla on säilynyt myös arjen näkökulma sekä lapsiryhmätyöskentelyyn, kasvatusyhteistyöhön vanhempien kanssa että henkilöstön ohjaus- ja koulutustyöhön. Alueellinen kehittämistyö on kuulunut arkityöhöni.

Olen oman työkokemukseni kautta vähitellen sitoutunut inklusiiviseen ajatteluun, jossa erityisen tuen toteuttaminen lähipäiväkodissa on tavoiteltava tilanne ja jokaisen lapsen oikeus. Toteuttaminen vaatii resurssien suuntaamista ns. tavalliseen päivähoitoon, osaamisen arkista jakamista sekä vaikuttamista asenteisiin ja luottamusta kasvatushenkilöstön oppimiseen valtaistumisen kautta. Näkemykseni mukaan erityisen tuen toteuttaminen on tavallista arkista kasvatustyötä, jossa varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen näkökulma on läsnä kaikkien kasvattajien työssä. Nämä sitoumukseni olen tuonut esille sekä lapsiryhmissä työskennellessäni, kehittämistyössä että toimintatutkijana. Olen koonnut liitteeseen (liite 8) nämä sitoumukseni. Kokemukseni mukaan myös se, että olen koko tutkimuksen ajan työskennellyt lapsiryhmien arjen haastavissa tilanteissa, keskusteluissa henkilöstön ja vanhempien kanssa sekä moniammatillisissa verkostoissa yhtenä arjen toimijana on tuonut luotettavuutta myös toimintatutkijana.

Ontologiset esioletukseni pohjautuvat toisaalta paikallisesti ja tilanteissa rakennettuihin realiteetteihin ja toisaalta historiallisesti määräytyvään, sosiaaliin, poliittisiin ja kulttuurisiin arvoihin paikallisten arvojen taustalla tai rajoina. (Lincoln & Cuba 2000.) Maailma on historiallisessa tilanteessa ja osallisena ole-

vien ihmisten tekemänä toteutuva. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että toimintatutkimuksella voidaan vaikuttaa paikallisesti esimerkiksi lähipäiväkotiajattelun kehittämiseen päivähoitoalueella. Toimintatutkijan ja päivähoidon henkilöstön toiminnalla, kokemuksilla ja osallisuudella on paikallista merkitystä tai vaikutusta. Toisaalta yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset arvot antavat mahdollisuudet tai rajoittavat kehittämistyötä. Kuten tässäkin tutkimuksessa organisaatiomuutokset ja resurssien määrä päätettiin kaupungin poliittisella tasolla, joten ne määrittivät kehittämis- ja tutkimustyön rajat. Epistemologisesti ajattelen, että totuus on valittuihin arvoihin pohjautuva, vuorovaikutuksessa, subjektiivisesti kehittyvä tai luotu, johon vaikuttaa ihmisten yksityiset ja yhteisölliset kokemukset ja käytännöllinen tieto. (Lincoln & Cuba 2000.) Käytännössä ajattelen tämän tarkoittavan, että toimintatutkimuksen arvopohja syntyy ja kehittyy yhteisessä keskustelussa ja toiminnassa.

Dialektisuusperiaatteen (Heikkinen & Syrjälä 2008) mukaisesti päivähoitoalueella käytiin keskusteluja työryhmissä ja alueellisissa foorumeissa päiväkotien kokousten lisäksi. Näin pyrimme varmistamaan sen, että kaikki äänet, näkemykset, tulisivat kuuluviin. Varsinkin tutkimuksen ja kehittämistyön alkuvaiheessa esillä oli kaksi vastakkaista näkemystä lähipäiväkotiperiaatteen puolesta ja vastaan. Keskustelujen myötä vastakkainasettelu on vähentynyt ja on siirrytty keskustelemaan erityisen tuen järjestämisestä mahdollisimman hyvin sinne, missä lapsi on. (Jormakka 2000 ja 2005.)

Toimivuusperiaatteen (Heikkinen & Syrjälä 2008) mukaan tutkimuksen hyödyllisyyttä arvioitaessa tulisi kriittisesti arvioida valtaa eli sitä kenen näkökulmasta tutkimus on hyödyllinen. Samalla tulisi arvioida onko ja miten tutkimus voimaannuttanut osallisia sekä miten eettisesti se on toteutettu. Tämä toimintatutkimus sai alkunsa siitä, että tutkijana löysin ympäristön, jossa oli jo tehty linjaukset erityisen tuen toteuttamisesta pääsääntöisesti tavallisen päivähoidon ympäristössä. Linjauksista käytiin avointa keskustelua erityisesti vuosina 1997 – 2001 ja oma toimintatutkijana työskentelyni alkoi inkluusiotietoisuuden järjestämisenä elokuussa 1998. Alueella eli rinnakkain kaksi erilaista näkökulmaa, mutta kehittämistyön lähtökohtana oli erityisen tuen lähipäiväkodissa toteuttamisen tukeminen. Arvovalinta oli siis tehty inkluusion suuntaan. Asennekyselyssä sekä kyselyissä vanhemmille arvovalinta sai tukea. Valtanäkökulmasta toteutimme siis enemmistön valtaa.

Toisaalta toiminnan kehittämisen näkökulmasta varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulma tavallisessa päivähoidossa vankistui henkilöstön osaamisen lisääntymisen ja alue-eltojen työskentelyn myötä. Tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä näkökulmasta erityisosaaminen tuli näin lähemmäksi lasten arkea. Voisi siis ajatella, että sekä kasvatushenkilöstö että vanhemmat voimaantuivat osaamisen jakamisen sekä perhelähtöisen ajattelun myötä ja lapsen oli mahdollista olla päivähoidossa omassa lähiympäristössään. Alue-elton työskentelyn lisäksi varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisen jakaminen päivähoitoalueilla nousi keskeiseksi ja sen myötä lisääntyi hoito- ja kasvatushenkilöstön luottamus omaan osaamiseensa. Henkilöstön osaamisen lisääntyminen vaikutti todennäköisesti myös erityisyyden arviointiin. Vuonna

1998 tutkimusalueen päivähoidossa erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä oli 10 – 12 % päivähoidossa olevista lapsista, kun taas vuonna 2006 määrä oli noin 5 – 6 %:ia. Myös asennekyselyt (1998 ja 2006) osoittavat, että henkilöstö arvioi enemmän päivähoidon toimintatapoja eikä pelkästään lapsen yksilöllistä erityisen tuen tarvetta. Inklusiivisen ajattelun mukaisesti toimintatapoja muutettiin ja näin monenlaisilla lapsilla oli mahdollisuus toimia päiväkotien lapsiryhmissä.

Tutkimuksen eettisiä valintoja pohtiessani mietin, miten löytäisin riittävän yleisen tason kertoa tuloksista kuitenkin niin, että konkreettisuus säilyy. Raportoinnissa päädyin siihen, että alue-eltot esiintyvät numeroina eikä raportissa ole yksityiskohtaisia tietoja heidän taustastaan tai työalueestaan. Näin pienen työntekijäjoukon tunnistaminen henkilötasolla ei ole mahdollista. Myös aika on tässä merkittävä asia. Vuodesta 1998 alkaen alue-eltoina on toiminut useita henkilöitä monenlaisin työskentelytavoin. Alue-eltojen alkuperäisiä vastauksia käyttäessäni on tunnistetietoina ainoastaan kuukausi ja vuosi eikä alue-elton henkilönnumeroa. Henkilöstön vastaukset ovat pääosin ryhmien tiimipalaverissa tai päiväkotien kokouksissa laadittuja. Henkilökohtaiset vastaukset olivat mahdollisia, mutta yleensä pyrittiin yhteiseen pohdintaan. Henkilöstön alkuperäisissä vastauksissa tunnistetietoina on säilytetty vastaajajoukon määritelmä sekä vuosiluku. Sekä henkilöstön että alue-eltojen vastaukset kyselyihin ovat olleet käytössä kehittämistyössä ja näin ne ovat olleet tutkimusalueen päivähoidon henkilöstön ja hallinnon tarkasteltavina ja tarkistettavina yhdessä tausta-aineiston kanssa. Työajanseurannan viikoittaiset yhteenvedot kirjoitin alue-eltoille käyttöön ja tarkistettaviksi. Työajanseurannasta käytiin avointa keskustelua alue-eltojen perjantaipalaverissa koko seurannan ajan.

Yksi havahduttavuusperiaatteen (Heikkinen & Syrjälä 2008) ilmenemismuoto havahduttavuuden, koskettavuuden ja elävyyden lisäksi on todentuntu. Todentuntua tässä tutkimuksessa lisäsi työajanseurannan pituus ja yksityiskohtaisuus. Työajanseurannassa esiin tullut eri työtapoihin käytetty aikamäärä havahdutti pohtimaan työn ydintä. Tarvitsemmeko varhaisvuosien erityiskasvatuksellista osaamista lapsiryhmässä, kasvatusyhteistyössä henkilöstön ja vanhempien kanssa vai kokouksiin osallistumiseen tai toimistotyöhön?

Laadullinen tutkimus perustuu tutkijan ymmärrykseen ja vähittäin kehittyvään tulkintaan, jossa tärkein tutkimusväline on tutkija itse. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan asioita niiden luonnollisessa ympäristössä ja pyritään löytämään ilmiölle mieli tai tulkitsemaan sitä niiden merkitysten kautta, joita tutkimukseen osallistuvat ihmiset antavat ilmiölle. (Bogdan & Biklen 2007; Syrjälä et.al 1996; Heikkinen & Syrjälä 2008; Denzin & Lincoln 2000, 3.) Tutkijan roolini rinnalla oli koko ajan käytännön toimijan rooli. Toisenlaisesta tutkijan roolista tai näkökulmasta tutkimuksen tulokset saattaisivat painottua toisin. Lähtökohtana oli päivähoitoalueiden paikallinen tilanne ja linjaukset ja se miten ne ovat muovanneet päiväkotien toimintakäytäntöjä sekä erityislastentarhanopettajan ja muun kasvatushenkilöstön työtä. Inklusion tai segregaaation paremmuus ei ole pohdittavana tässä tutkimuksessa vaan se, miten kehitämme yhdessä hyviä käytäntöjä erityisen tuen sisällyttämisestä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen lähipäiväkodissa.

7 POHDINTA

Pohdinnassa arvioin toimintatutkimuksen tekemistä omassa työssä sekä alue-elton työn muovautumista ja henkilöstön arvioita sekä tausta-aineiston että tutkimuksen tulosten pohjalta. Pyrin myös yhdistämään tulokset esittelemiini teoreettisiin lähtökohtiin ja julkisuudessa käytävään keskusteluun varhaiskasvatuksen kehittämisestä.

Tulin töihin tilanteeseen, jossa alueen päivähoidon kasvattajille erityislastentarhanopettajien työ kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja integroidussa erityisryhmässä tai erityisryhmässä oli tuttua ja jossa käytiin kriittistä keskustelua resurssien kasautumisesta erityisryhmiin, vaikka suuri osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista oli päivähoidossa tavallisen päiväkodin ryhmissä. Aloitin yhtä aikaa päiväkotiryhmien arjessa alue-eltona ja tutkijana dokumentoimalla tutkimusalueella työryhmissä ja foorumeilla käytyjä keskusteluja ja järjestämällä inklusio tietoiskuja. Myös henkilöstön asenteitten kartoittaminen ja arvioitten keräämisen aloitin heti syksyllä 1998. Vuosina 1998 – 2001 tutkimus oli oleellinen osa arkityötäni ja alueellisen sosiaalikeskuksen hallinto käytti tutkimuksen avulla saatua tietoa päivähoidon kehittämisessä.

Tutkimuksen aineisto on laaja ja sen kerääminen oman päivätyön ohella on ollut useiden vuosien projekti. Käytännössä dokumentointi ja kyselyjen muotoileminen ja raportointi kehittämistyötä varten tapahtui päivittäisen työn jälkeen. Hiljainen Kallion virastotalo on tullut tutuksi vuosina 1998 – 2000 iltaisin pienessä varastohuoneessa kirjatessani ja materiaalia päiväkodeille monistaessani. Vuoden 2000 syksyllä saimme alue-eltojen yhteisen tilan, jossa sekä toimistotyöt että osaamisverkoston tapaamiset mahdollistuivat. Laajan aineiston ja ajan myötä on kertynyt monenlaisia kokemuksia, jotka todennäköisesti rikastuttavat ja avaavat ymmärrystä erityisen tuen toteuttamisesta lähipäiväkodissa ja alue-eltojen työstä.

Osa lapsia tutkivista tahoista ja erityisryhmien henkilöstöstä koki aluksi kehittämistyön uhkana ja tutkimuksen alkuvaiheita leimasivat erilaiset uhkakuvat erityispäivähoiton lopettamisesta. Tutkijana sain osani kritiikistä ja ihmettelystä. Työpäiväkirjani työskentelyn ensimmäisiltä kuukausilta pursuaa

erilaisia moniammatillisen yhteistyön sekä erityishenkilöstön keskusteluja, joissa ilmapiiriä voisi kuvailla kriittiseksi, jopa vihaiseksi.

Tavallisten päiväkotien lapsiryhmissä ilmapiiri oli myönteinen ja kiinnostunut. Vanhemmat ja päiväkotien henkilöstö suhtautuivat työskentelyyni alueellona myönteisesti. Inklusiotietoiskuissa elo-syyskuussa 1998 käytiin paljon keskustelua ja välillä kiivaasti erilaisia mielipiteitä vaihtaen. Demokraattisen dialogin mukaisesti pyrimme avoimeen keskusteluun, jossa erilaiset mielipiteet voisivat tulla esiin, mutta jossa myös pyrittiin sopimukseen käytännön toimenpiteistä. (Gustavssen 1992, 3 - 4; Lahtonen 1999.)

Tutkimuksen taustana kehittämistyö

Vuodesta 1998 alkaen Helsingin keskisillä päivähoitoalueilla erityisen tuen resursseja siirrettiin ryhmämuotoisesta erityispäivähoidosta lähipäiväkoteihin. Tämä tapahtui siten, että integroiduista erityisryhmistä vapautuneet erityislastentarhanopettajien vakanssit muutettiin alueellisen erityislastentarhanopettajan vakansseiksi ja avustajat siirtyivät työskentelemään myös tavallisiin päiväkotiryhmiin. Myös ns. kahden paikan pienennyksen lisäksi tavallisessa päiväkotiryhmässä olevan lapsen tueksi ryhmää voitiin pienentää enemmän, jotta lähipäiväkodissa olevilla tukea tarvitsevilla lapsilla olisi samantasoiset resurssit kuin integroiduissa erityisryhmissä ja erityisryhmissä, joissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukikerroin vaihteli 2,8 - 4,7 välillä.

Aluksi alueella työskenteli alueellinen erityislastentarhanopettaja ja erityispäivähoidon ohjaaja kahden kiertävän erityislastentarhanopettajan ja 8 avustajan lisäksi. Vuonna 2006 tutkimusalueella työskenteli 10 alueellista erityislastentarhanopettajaa ja 12 ryhmäkohtaista avustajaa sekä kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Integroituja erityisryhmiä alueella oli vuonna 1998 kolme ja lisäksi kaksi erityisryhmää sekä 0 - luokka. Vuonna 2006 alueella oli yksi integroitu erityisryhmä ja opetusviraston toiminnaksi siirtynyt starttiluokka. Alueen päivähoidossa oli siis erityiskoulutettua henkilökuntaa sekä yhteistyökumppaneita moniammatilliseen yhteistyöhön toisin kuin esimerkiksi Korkalaisen (2009) tutkimuksessa, jossa 14 kunnasta vain neljässä työskenteli erityislastentarhanopettaja. Helsingissä tutkimuksen suorittamisalueilla haasteena oli oppia pois tavasta, jossa lapsen tultua määritellyksi erityistä tukea tarvitseväksi alkoi siirtoprosessi integroituun erityisryhmään tai erityisryhmään. Näin oman toiminnan arviointi, toimintaympäristön kehittäminen tai muuttaminen ja yhteinen suunnittelu vanhempien ja moniammatillisen verkoston kanssa lapsen tukitoimista tavallisessa päiväkotiarjessa saattoi jäädä tekemättä.

Kuten pk johtaja sanoi, että ajattelutavan muutos vie aikaa, kun on ollut tiedossa, että kun tarpeeksi kauan aikaa tekee työtä perheen kanssa, niin lapsi voidaan vuoden - puolentoista päästä siirtää erityisryhmään tai integroituun erityisryhmään ja nyt pitäisi opetella ajattelemaan mitä tukea me tarvitaan, kun lapsi on meillä. (työpäiväkirjan kuvaus aluekokouksesta 140898)

Korkalainen (2009, 185, 188) kuvailee erityispäivähoitoon liittyvää mystifiointia ja käsitteiden kirjavuutta, joka saattaa ylläpitää hoito- ja kasvatushenkilöstön osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteita. Samalla tavoin lähimme liikkeelle tilanteesta, joissa erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien toiminta ja resurssointi oli esitelty vanhemmille parempana vaihtoehtona kuin lähipäiväkodin tavalliset ryhmät. Puhuttiin päiväkotien eliittiryhmistä, kun samaan aikaan tavallisten päiväkotien resurssia tiukennettiin. (Jormakka 1998; 2005, 6.) Integroitujen erityisryhmien ja erityisryhmien konkreettisia toimintatapoja ei tavallisen päivähoidon ryhmissä välttämättä tunnettu, koska ryhmien henkilöstö ei siirtynyt päiväkodin sisällä muihin ryhmiin lasten mukana kuten muu hoito- ja kasvatushenkilöstö. Näin osaaminen ei jakaantunut kaikkiin päiväkotien ryhmiin.

Osaamisen jakamisen merkitys sekä päiväkotien johtajien ja päivähoitoalueen päälliköiden sitoutuminen näkemään tuki osana laadukasta varhaiskasvatusta ja päivähoidon johtamistyötä nousi tämän toimintatutkimuksen ja kehittämistyön aikana voimakkaasti esiin. Lähtökohdaksi nousi se, että lähipäiväkotiajattelu ei syvene, jos se jää kokonaan erityistyöntekijöiden vastuulle. Päiväkodin johtajan tulee johtaa koko varhaiskasvatustoimintaa, jotta erityinen ja muu tuki sisältyy päiväkotien varhaiskasvatukseen. Tavallisen päivähoidon henkilöstöllä oli valmiutta ja myönteistä asennetta uutta toimintatapaa kohtaan, vaikkakin he samalla miettivät resurssien riittävyttä. Vanhempien näkökulmasta erityisen tuen toimintatapojen muutos on ollut myönteinen. Lapsi on saanut jäädä tuttuun päiväkotiryhmään ja työntekijöiden kanssa on aloitettu keskustelut toiminnasta, joka tukee lasta vertaisryhmässä.

Yhteisessä varhaiskasvatustyössä erityinen ei ole niin erityistä ja inklusiivinen kasvattajuus toteutuu

Alue-eltojen työtavat muovautuivat yhteistyössä päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa. Erityisesti arkinen yhteistyö päiväkodin lapsiryhmässä sekä keskusteluissa muovasi työtä ja sai aikaan kokemuksen yhteisestä työstä, joka perustui kaikkien osaamisen arvostamiseen. Alue-elton työskentely päiväkotien lapsiryhmissä vahvisti kasvatushenkilöstöä lapsen tuen tarpeen arvioinnissa ryhmätilanteissa. Pulmat eivät muuttuneet erityisiksi, kun oli mahdollisuus keskustella ja miettiä yhdessä lapsen tuen tarpeita ja päiväkotiryhmän toimintakulttuuria. Keskustelut vanhempien kanssa aloitettiin varhaisessa vaiheessa ja omaan toimintakulttuuriin tehtiin yhteisesti sovittuja muutoksia. Alue-elto tunsu ryhmän kaikki lapset ja ryhmän toimintakulttuurin ja hän oli myös vanhemmille tuttu, joten kynnyks keskusteluihin madaltui ja muutokset toimintaan tehtiin yhdessä. Yhteinen havainnointi sekä yhteiset keskustelut vanhempien, hoito- ja kasvatushenkilöstön ja alue-elton kesken johtivat toimintatapojen muokkaamiseen niin, että lapsen yksilölliset tavoitteet sisällytettiin lapsiryhmän arkiseen varhaiskasvatukseen jo varhaisessa vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuneet alue-eltot olivat sisäistäneet lähipäiväkotiajattelun, joten he ryhtyivät miettimään lapsen tuen toteuttamista päiväkotiryhmässä sekä moniammatillisten verkostojen luomista. Lapsen määrittely,

diagnoosin hakemisprosessi tai siirron valmistelu ei noussut keskeiseksi. Heinämän (2004) tutkimuksessa päivähoitohenkilöstö näki päivähoidon tavoitteena saada lapsi ja perhe tutkimuksiin ja näin lapselle jonkinlainen diagnoosi ja kuntoutusta. Tässä tutkimuksessa päiväkotien henkilöstö yhdessä alue-elton ja vanhempien kanssa arvioi, suunnitteli ja toteutti erityistä tukea päiväkotiryhmässä ja lääkinnällisen kuntoutuksen henkilöstö koettiin yhteistyökumppaneiksi, jotka osallistuivat yhteisiin keskusteluihin. Myös Korkalaisen (2009) tutkimuksessa terapeutit osallistuivat yhteistyöhön, eikä henkilöstö ajatellut lääkinnällistä kuntoutusta päivähoidon erityisen tuen toteuttamistapana

Vaikka alue-eltot olivat omien kuvailujensa perusteella sitoutuneita inkluusiiviseen ajatteluun ja arjen varhaiskasvatukseen sisältyvään kasvatukselliseen tukeen niin työajanseurannassa löytyi kuitenkin erilaisia työtapoja. Arjen varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaamisen lisäksi ja osittain myös sen sijaan osa alue-eltoista korosti erityisosaamistaan keskusteluissa ja toimi pääasiallisesti päiväkodin arkityön ulkopuolella erilaisiin kokouksiin ja työryhmiin osallistuen. Tällaisen tilanteen hoito- ja kasvatushenkilöstö arvioi kielteiseksi ja koki ettei alue-elto arvosta tavallista kasvatustyötä.

Tutkimuksen aineistosta nousi esiin kolme alue-elton työroolia. Näistä osaavan työtoverin rooli antoi alue-eltolle mahdollisuuden toimia sekä arjen työtoverina että asiantuntijana. Osaavan työtoverin rooliin pääsemisessä tärkeintä oli alue-elton pedagoginen varhaiskasvatusosaaminen sekä halu tasavertaiseen yhteistyöhön muun hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa. Varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen osaaminen tuli osaavan työtoverin työskentelyn, keskustelujen ja yhteisen toiminnan kautta päiväkotiryhmän arkitoimintaan. Roolit eivät olleet vain otettavissa. Niiden muodostuminen oli molemminpuolinen prosessi, johon liittyi alue-elton ammatillisen osaamisen lisäksi päiväkotien henkilöstön ja alue-elton näkemys lähipäiväkotiajattelun toimivuudesta sekä molempien kasvatustilafilosofiset näkemykset.

Henkilöstö arvosti alue-eltojen työssä pedagogista osaamista, taitoa konkreettisesti toteuttaa varhaisvuosien erityiskasvatuksellista osaamista lapsiryhmien toiminnassa. Henkilöstö tiesi itsekkin osaavansa, kun yhdessä suunnitellen pedagogisista toimintatavoista löytyivät ne asiat, jotka tukevat lasta. Mallityöskentelyn kautta *henkilökunta näkee miten eri tilanteissa voi toimia, ja toisaalta näkee, ettei erityislasten kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä – kunhan tietää mitä tekee*. Korkalaisen (2009) tutkimuksessa mukana olleiden lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kokemus oli samanlainen. Erityinen ei enää ollut niin erityistä, kun tiesi mitä tehdä ja kun varhaisvuosien erityiskasvatus ei näyttäytynyt mystisenä vain erityiskoulutettujen työntekijöiden erillisenä osaamisena vaan osana perustyötä.

Alue-eltot työskentelivät lapsiryhmissä säännöllisesti ja näin he oppivat tuntemaan lapset, työntekijät ja vanhemmat. Näin toteutui inkluusiivisen kasvatustajuuden lähtökohta yhteistyö ja kaikkien lasten kanssa työskentely. Työskentelyaika päiväkodeissa oli kuitenkin rajallinen ja välillä riittämätön. Alue-eltot pohtivat omaa rooliaan erityisesti kun alue-elton ja kasvatushenkilöstön kasvatustilafilosofiset ja käsitys erityislastentarhanopettajan työstä poikkesivat toisis-

taan. Toteutuvatko lapselle suunnitellut tukitoimet myös silloin, kun alue-elto ei ole paikalla? Nojautuuko muu hoito- ja kasvatushenkilöstö liikaa alue-elton työpanokseen? Keskusteluja asiasta käytiin myös alue-eltojen perjantaipalaverissa sekä kehittämispäivissä.

Oman työn kehittäminen: Yleiskeskustelu työajanseurantayhteenvetoja katsellen. Tärkeää pitää työmme mahdollisimman lähellä arkea – lapsia ja ph:n aikuisia sekä vanhempia. ”Muuta työtä” pitäisi miettiä – onko se tarpeellista, onko se meidän tehtävä (vai muiden ph ammattilaisten), viekö se aluetyöltä liikaa aikaa jne. Keskusteltiin myös aikataulutuksesta ja luotettavuuden tärkeydestä, jos olemme luvanneet jotakin sen pitämisestä tai hyvissä ajoin sopimuksen muuttamisesta tai jo alunperin kannattaa tehdä pk:n henkilökunnan kanssa sopimukset miten toimitaan tilanteissa, joissa alkuperäinen aikataulutus tai suunnitelma muuttuu. Pohdittiin miten saisi vanhemmille näkyväksi päivähoidon ”kuntouttavan arjen” eli ensiksi: Miten toteutuvat lapsen yksilölliset tavoitteet muulloinkin kuin silloin kun aluetyöntekijä on paikalla? Toiseksi: miten vanhemmille /ja ph henkilöstölle keskusteluissa välittyy arjen tärkeys ja merkitys, ettei aluetyöntekijän työ alkaisi kallistua ”terapeutti” tyyliseen työskentelyyn – joka ei tarkoitus tietenkään ole! Todettiin, että työskentelymme/ toiminnan tulee olla tavoitteellista, suunniteltua, laadulliseen kehittämiseen tähtäävää. Työskentelyä kuvaa joustavuus ja muutosvalmius. Työn aikataulutus tapahtuu 2 – 3 tasolla: I aluetasolla; kun aluejoryissa päätetään resursin jakamisesta ⇒ miten paljon mihinkin päiväkotiin. Tämän pohjalta karkea suunnitelma koko toimintakaudeksi alkaa hahmottua. II päiväkotitasolla: sovitaan henkilöstön kanssa miten aluetyöntekijän aika ao. päiväkodissa käytetään. mm: ryhmässä havainnointi, samanaikaisohjaus, pienryhmät, yksilöohjaus jne. ja sitten vielä III päiväkotiryhmän tasolla tärkeimmäksi muodostuu toiminnan sisällön yhteinen suunnittelu, vastuunjako ja arviointi – vanhemmat mukaan ottaen. Eli juuri se yksilöllisten tavoitteiden nivominen päiväkotiryhmän arkeen. Keskusteltiin siitä, miten parhaiten voisimme toimia muutosagentteina niin, että saisimme henkilökunnan osaamisen esiin, tuettua niitä osaamisen alueita, jotka tarvitsevat lisänäkökulmaa, siirrettyä omaa osaamistamme henkilöstön osaamiseksi. (kehittämispäivä 1.2.2002)

Alue-eltot työskentelivät varhaiskasvatuksen työtavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilölliset tavoitteet vertaisryhmän toimintaan sisällyttäen samanaikaisohjauksen, pienryhmätoiminnan ja tarpeen mukaan yksilöllisen ohjauksen kautta. Alue-eltot työskentelivät lapsen vertaisryhmässä hänen sosiaalisia kontaktejaan ja taitojaan tukien erityisesti leikin ja liikunnan kautta. Pienryhmätyöskentely perustui pääosin lapsen arkisiin pienryhmiin, joten erillisiä erityislasten ryhmiä ei syntynyt. Näin varmistettiin lapsen tuki ja yksilöllisten tavoitteiden toteutuminen kaikkien työnä tavallisen varhaiskasvatustoiminnan sisällä. Pyrkimyksenä oli inklusiivinen kasvattajuus, jossa kukaan ei joudu erilleen. Alue-elto toi päiväkotien varhaiskasvatustyöhön mukanaan varhaisvuosien erityiskasvatuksellisen näkökulman. Näkökulmat kohtasivat, kun erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilölliset tavoitteet sisällytettiin lapsiryhmässä toteutuvaan varhaiskasvatukseen. Erityistä ja tavallista ei erotettu toisistaan. Yhteinen työskentely ja osaamisen jakautuminen sekä työntekijöiden yhteinen oppiminen nousivat tärkeäksi. Yhteisen työn ilmapiiri syntyi keskustellen ja erilaisia kasvatuskäsityksiä ja käsityksiä päivittäisestä kasvatustyöstä yhteen sovittaen. Kuten Kovanen (2004, 112) päätyy toteamaan, että asiantuntijuuteen sitoutuneessa työskentelyssä on perusteltua puhua yhteistyön sijasta yhteisestä työs-

tä. Yhteisen työn, inklusiivisen kasvattajuuden, tunnusmerkki on työn päämäärien tunnistaminen sekä yhteiset tavoitteet.

Lähipäiväkoti kaikkien lasten paikkana haastoi sekä päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstön että alue-eltot miettimään omaa työtänsä inklusion näkökulmasta. Miten työtä voidaan kehittää niin, etteivät erityisyys ja erilliset toiminnot nousisi pääasiaksi lapsen ja perheen kohtaamisessa. Varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentely tukee kehityssuuntaa, jossa lapsen tuki toteutetaan inklusiivisessa päivähoidossa ympäristöä ja aikuisen ohjaustapoja muokkaamalla. Lapsen ja perheen osallisuus sekä kehityksellisen tuen toteutuminen luonnollisissa kehitysympäristöissä koko henkilöstön osaamista tukemalla on monialaisen ja ylisektorialaisen palvelujärjestelmän kehittämistavoite. Tutkimusten mukaan haasteena päiväkotien ja esikoulujen henkilöstön ja erityislastentarhanopettajien työssä näyttää olevan päivähoidon ryhmäkasvatuksen ytimeen liittyvät sosiaaliset pulmat, kuten käyttäytymisen pulmat ja vertaissuhteet. Varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavien, yhtenäisten kasvatuksellisten arviointi- ja havainnointimenetelmien kehittäminen, jossa arvioidaan jokaisen lapsen kehityksen tukemiseen tarvitsema tuki arkiympäristössä, on tulevaisuuden tutkimuksen haaste. Varhaiskasvatuksen sekä kuntoutus- ja terapiapalvelujen tuottajille tarvittaisiin yhteinen arvioinnin ja intervention viitekehys, jotta voitaisiin taata jokaiselle lapselle hänen optimaaliseen kehitykseen tarvitsema tuki niin kotona kuin varhaiskasvatuspalveluissa. (Björck-Åkersson 2008; Siltala & Paananen 2010; Takala & Aunio 2005; Takala 2006; Koivikko & Sipari 2006; Sipari 2008.)

Alue-elto osaavana työtoverina vastasi henkilöstön odotuksiin arjen pedagogisesta varhaiskasvatusosaajasta, joka osasi jakaa osaamistaan päiväkodin tilanteeseen sopivasti. Pelkästään ulkopuolisena asiantuntijana toiminut alue-elto ei vastannut lähipäiväkotiympäristössä työskentelevän alue-elton työn vaatimuksiin. Sopivan kokoiset työalueet antoivat alue-eltoille mahdollisuuden päiväkotiryhmien toiminnassa mukana olemiseen ja pedagogiseen keskusteluun. Työalueiden koon lisäksi edellytyksenä oli alue-elton pedagoginen ammattitaito ja arjen arvon näkeminen. Näin myös koko henkilöstön osaaminen monipuolistui ja yhteisen työskentelyn kautta otettiin enemmän vastuuta erityisen tuen toteuttamisesta. Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstö valtaistui varhaisen ja erityisen tuen toteuttamisessa luottamaan omiin arvioihinsa sekä taitoon toteuttaa pedagogiikkaa, joka vastasi myös tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Syntyi oivalluksia jo olemassa olevasta osaamisesta ja erillisten erityisten toimien tilalla uskallettiin tukea lasta arjen toiminnoissa. Näin osaaminen jakaantui ja syntyi yhteistä tai jaettua asiantuntijuutta (Karila & Nummenmaa 2006; Tynjälä 2004; Kovanen 2004; Turja 2007; Korkalainen 2009, 185.)

Sekä kasvatushenkilöstö että alue-eltot arvioivat, että kaikilla lapsen kanssa työskentelevillä aikuisilla tulisi olla erityisen tuen osaamista. Lasten pienryhmätoimintaan ja tarvittaessa yksilö- sekä parityöskentelyyn pyrittiin alueen varhaiskasvatustoiminnassa. Osaamisverkoston koulutukset tukivat tällaisen varhaiskasvatustyöskentelyn toteutumista. Erityisen tuen toteutuminen arjessa

lapsiryhmän toiminnassa nähtiin kaikkien työntekijöiden työnä eikä vain erityislastentarhanopettajan erillisenä osaamisena.

Bredenkampin (1993) arvioon varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen samanlaisen kasvatustilafilosofian omaavien työntekijöiden kohtaamisesta voi tämän tutkimuksen kokemuksen perusteella hyvin yhtyä. Erityinen tuki sinänsä ei ollut uusi asia päiväkotien varhaiskasvatuksessa. Inklusiiviseen kasvatustilafilosofiaan liittyvä yhteisöllisyys, osallisuus ja yksilöllisyyden toteutuminen ryhmässä sekä perhelähtöisyys ja moniammatillisuus tai jaettu asiantuntijuus saattoivat kuitenkin olla joissakin toimintakulttuureissa vaikeasti toteutettavissa.

Inklusiivisessa tuella sisältyy laadukkaaseen varhaiskasvatukseen

Siirryttäessä lapsen yksilöllisestä diagnostisoinnista päiväkodin ja muiden lapsen kehitysympäristöjen toimintakulttuuriin ja lapsen osallisuuden ja kehityksen suhteen arvioimiseen erityisen tuen osaaminen sisältyy varhaiskasvatusosaamiseen. Kysymys pitää asettaa, miten päivähoiton hoito- ja kasvatustilafilosofian koulutusta ja osaamista nostetaan niin, että erityinen sisältyy tavalliseen tai tosinpäivän tavallinen on erityistä? (ks. Määttä & Rantala 2010.) Samalla pitäisi siirtyä häiriöpalveluiden (Rimpelä 2006, 2008) resursoinnista lasten tavallisten kehitysympäristöjen ja niitä palvelevien peruspalvelujen kehittämiseen ja riittävään resursointiin. Jotta lapset voisivat elää ja toimia luonnollisissa kehitysyhteisöissään, tulisi yhteisöjen muuttua niin, että erityinen muuttuisi osaksi perustoimintaa ja yhteistä työtä. Kasvatustilafilosofian ohjaustaidot, jokaisen lapsen tavallisen erityisyyden ja osallisuuden näkeminen ja vanhempien kanssa perheen kokonaistilanteen hahmottaminen mahdollistavat sujuvan arjen, jossa lasta tukevat elementit elävät luontevasti toistuen sekä kotona että päivähoitossa. (Kovanen, 2004, 112, 118; Turja 2007; Korkalainen 2009, 175; Määttä & Rantala 2010, 115.)

Kaikkien lasten hyvinvoinnin mahdollistavien kehitysympäristöjen luominen vaatii lähipäiväkotiajatteluun sitoutumista päivähoiton johtamisessa ja kehittämisessä, lasten ja perheiden osallisuutta sekä yhteisöllisyyttä ja monitahtoista yhteistyötä. Erityisen tuen toteuttaminen tavallisen päivähoiton ympäristössä on arvovalinta, joka toteutuu rakentamalla laadukasta perustyötä häiriöpalvelujen kehittämisen sijasta. (Moberg 1998, 2010; Booth & Ainscow 2006; Turja 2007; Rimpelä 2006, 2008; Määttä & Rantala 2010.)

Tämän tutkimuksen toteuttamisalueella päivähoiton varhaiskasvatusta kehitettiin lähipäiväkotiajattelun suuntaan. Osaamisverkostotoiminnassa inklusiivisen ajattelun ja käytännön toteutuksen pohtiminen oli koko ajan esillä. Yhteinen pohdinta ja inklusiivisen tavoittelu suuntasi alue-elton työtä yhteiseksi varhaiskasvatustyöksi ja esti sitä muuttumasta erilliseksi erityislasten kuntoutusryhmien ohjaamiseksi. Päivähoitoalueiden kehittämistoiminta sekä valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2007 ja 2011) kasvatustilafilosofiat tukevat lähipäiväkotiajattelun mukaista työskentelyä. Varhaiskasvatussuunnitelmien linjauk-

set sisältävät varhaisvuosien erityiskasvatuksen parhaita käytäntöjä esimerkiksi kaikille lapsille yhdessä vanhempien laadittavan varhaiskasvatussuunnitelman. (ks. Odom & Wolery 2003; Bredekamp 1993.)

Varhaiskasvatuksen tiedeperustaa Suomessa on kutsuttu medikalisoituksi, koska tiede tulee kasvatustyön arkeen diagnostiikan eikä normaalikäytäntöjen tutkimuksen ja kehittämisen kautta. Pedagoginen osaaminen on päivähoitosta ohentunut. Näkemykset varhaisesta puuttumisesta ja perhetyöstä ovat ristiriitaisia. On esitetty pelkoja siitä, että suoraan sosiaalityöstä siirretty perhetyö valtaa tilan ja resurssit laadukkaalta perhekeskeiseltä varhaiskasvatukselta, jossa lasten yksilöllisyys, kehitys, kokemukset ja osallisuus ovat lähtökohtana ryhmän kasvatusta suunniteltaessa. (Hakkarainen 2002a, 2002b, 2010; Hujala 2007; Turja 2007; Onnismaa 2010.)

Myös tässä tutkimuksessa tuli esille näkemys siitä, ettei kaikkea voi ajatella erityisen tai tuen kautta, vaan lähtökohtana tulee olla varhaiskasvatus kokonaisuutena. Varhaisen puuttumisen ja tuen sekä perhetyön ja sosiaaliohjauksen määrittelyä ja käytännön toteutusta on kehitetty Helsingin sosiaalivirastossa ajallisesti samanaikaisesti kuin alue-elton työtä. Päiväkotien kasvatushenkilöstö arvioi alue-elton työskentelyn ja yhteisen varhaiskasvatustyöskentelyn auttavan toimimaan ennakoivasti. Varhainen vaikuttaminen ja toiminnan muokkaaminen yhdessä oli helppoa, koska alue-elto varhaiskasvatuksen ammattilaisena toimi kasvatuksen toimintatavoin ja puhui kasvatuksen ammattilaisten kieltä. Kasvatushenkilöstöllä, alue-elto mukaan lukien, on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen, toimintaympäristön kehittämisen sekä aikuisen ohjauksen asiantuntemusta ja usein ennakointia sekä varhaista vaikuttamista tarvitaan päivähoitossa nimenomaan näistä näkökulmista ja osana päiväkotien arkista varhaiskasvatustyötä.

Erityisen tuen osaaminen – koko kasvatushenkilöstön ammatillinen haaste

Lähipäiväkodissa kaikille lapsille järjestetty päivähoito edellyttää asennemuutosta hallinnossa ja käytännön työntekijöillä sekä varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaamisen kehittämistä perus- ja täydennyskoulutuksessa. Varhaisvuosien erityiskasvatus ei toteudu itsestään, vaan kehitysympäristöjen toiminnan kehittäminen sekä erityisyyden näkeminen laajemmin kuin pelkästään lapsen ominaisuutena haastaa päivähoiton laadun ja kaikkien työntekijöiden ammattitaidon sekä lasten ja perheiden hyvinvointipalvelujen kehittämiseen monialaisesti ja ylisektoraalisesti tai horisontaalisesti. (Kovanen 2004; Koivikko & Sipari 2006; Korkalainen 2009; Määttä & Rantala 2010; Siltala & Paananen 2010.)

Alue-elton työ tavallisen päiväkodin toimintaympäristössä oli työmuodoiltaan ja sisällöllisesti samanlaista kuin lastentarhanopettajan työ. Alueeltojen varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen koulutus toi mukanaan ja vahvisti muun hoito- ja kasvatushenkilöstön omassa osaamisessa erityisen tuen tarpeen arviointia yhdessä vanhempien kanssa, toiminnan suunnittelua ja toimintatapojen muutoksia, lisäsi keskusteluita perheen sekä auttoi aloittamaan moniammatillista yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli, ettei ole

olemassa valmista erityislastentarhanopettajan toimenkuvaa, jonka voisi siirtää suoraan tavallisten päiväkotien ympäristöön. Yhteisessä kehittämistyössä pyrkimyksenä oli koko hoito- ja kasvatushenkilöstön, lastenhoitajien, lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien, työn muuttaminen inklusiivisemmaksi. (Appl 1995; Vlachou & Barton 1994; Cavallaro, Haney & Cabello 1993; Bredekamp 1993; Emanuelsson 2001.)

Perustyön laadun kehittäminen edellyttää yksittäisen työntekijäryhmän työn kehittämisen sijasta koko päiväkodin varhaiskasvatustoiminnan kehittämistä yhteisöllisemmäksi ja lasten ja vanhempien osallisuutta tukevaksi. Päiväkodin toiminnan kehittäminen niin, että sitä leimaa aikuisten ja lasten välinen yhteisöllinen vastavuoroisuus vaatii kasvattajien, lasten ja heidän perheidensä keskinäistä yhteistyötä. Uuden toimintatradition luominen edellyttää kasvattajayhteisön kehittymistä riittävän voimakkaaksi muutoksen subjektiksi. Tutkimuksen ja kehittämisen tulee tukea muutosta päivittäisessä työssä, varhaiskasvatuksen arkikäytännöissä ja tällöin muutoksen kohteena on koko työyhteisön toiminta. Kehittämiseen ja tutkimukseen tulisi osallistua kaikkien työntekijöiden ja kehittämiseen sekä uudistuksiin tulisi liittyä tutkimuksen tuoma teoreettinen tietämys. Monet päivähoidon vakiintuneista, kulttuurisista puhetavoista tulisi kyseenalaistaa ja miettiä niitä työtä ohjaavasta arvoperustasta, tietoisuudesta kasvatuksen päämääristä ja erilaisten kasvatusympäristöjen merkityksestä lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta. Esimerkiksi moniammatillisuus tulisi nähdä erilaisen asiantuntijuuden käyttönä tilanteiden ja ongelmien analysoinnissa ja ratkaisemisessa. Moniammatillisuuden sijaan voisi myös puhua moniasiantuntijuudesta tai monitahoisesta yhteistyöstä, jolloin siihen sisältyy myös vanhempien asiantuntijuus. Ekokulttuurinen näkökulma, jossa arjen tilanteiden sujuminen ja kasvatusyhteistyössä suunniteltu ja toteutettu lapsen erityinen tuki osana tavallista päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja perheen elämää, antaa hyvän pohjan inklusiiviselle kehittämiselle. Näin koko sekä päivähoiton kasvatushenkilöstön että vanhempien ja kuntouttavien tahojen osaaminen ja yhteistyö nousevat keskiöön. (Korhonen 1989, 142 - 144 ja 154 - 155; Stm 2007, 23; Nummenmaa & Karila 2005; Määttä & Rantala 2010; Kovanen 2004; Määttä 1999; Weisner 2002; Koivikko & Sipari 2006; Sipari 2008.)

Lasten ja perheiden osallisuus sekä lasten tukeminen luonnollisissa kehitysyhteisöissä tai -ympäristöissä sekä monialaisen, ylisektorialisen yhteistyön kehittäminen lasten hyvinvointipalveluissa on perustana sosiaalialan valtakunnallisessa kehittämistyössä. Lähtökohtana on ennaltaehkäisy, jolloin kaikki lapset saavat tarvitsemansa kehityksellistä tukea kaikissa luonnollisissa kehitysympäristöissään ja lasten vanhemmat sekä päiväkotien kasvatushenkilöstö tarvitsemansa tuen osaamisensa vahvistamiseen. (Siltala & Paananen 2010.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä on määritelty eri tasoilla (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5 - 7; Pihlaja et.al 2009, 46 - 50). Lähipäiväkodissa erityisen tuen osaamisen tulisi olla mahdollisimman lähellä lapsen arkea, kun lähtökohtana on lapsen osallisuus vertaisryhmän leikissä ja muussa toiminnassa, joissa arjen tuki toteutuu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksellinen osaaminen voi tulla lapsen arkeen koko hoito- ja kasvatushenkilöstön osaamista kehit-

tämällä. Tämä tutkimus, kuten Korkalaisen (2009) tutkimus, osoitti sen, että kasvatushenkilöstö oli motivoitunut oppimaan ja että osaamisen jakaminen ja kasvatushenkilöstön oman osaamisen näkyväksi tuleminen ja kehittyminen erityiseen tukeen liittyen koettiin tärkeänä. Osaamisen jakaminen on tärkeämpää kuin erillinen erityistyöntekijä, koska tällöin erityinen osaaminen on koko ajan läsnä lapsen arjessa. Helsingissä, jossa erityislastentarhanopettajia on paljon, heidän olisi mahdollista työskennellä tavallisen päiväkotiryhmien hoito- ja kasvatushenkilöinä. Tämä nostaisi henkilöstön koulutustasoa ja osaamista erityisen tuen toteuttamisessa, erityisesti tilanteessa, jossa henkilöstön vaihtuvuus on suuri ja sijaisia on vaikea saada. Osaamisen jakaminen mahdollistuu, kun panostetaan tavallisen päivähoiton laatuun ja resursseihin.

Pedagogisen henkilökunnan määrän väheneminen vaikeuttaa mahdollisuuksia ennaltaehkäisyyn ja lapsen tukemiseen riittävän ajoissa varsinkin, jos lapsiryhmät ovat liian suuria ja resurssit jakautuvat epätasaisesti tavallisten ja erityisryhmien välillä (Viitala 2000; Pihlaja 2003; Heinämäki 2004). Toisaalta päiväkotien toimintatapoja voi muuttaa ja pyrkiä työskentelemään pienissä ryhmissä lapsille ominaisin tavoin. Tällainen muutos edellyttää resursointia peruspäivähoitoon sekä osaamisen jakamista ja kehittämistä mahdollisimman lähellä päiväkotien arkea. Hyvä varhaiskasvatusosaaminen ja ekokulttuurinen näkökulma ovat edellytyksiä asennemuutokselle, jossa erityisyys ei ole medikaalinen diagnoosi tai lapsen ominaisuus, vaan syntyy kasvatustilanteissa.

Tämän tutkimuksen mukaan arjen kiire ja sijaisten puute yhdistyneenä henkilöstön ja lapsiryhmien vaihtuvuuteen vaikeutti keskustelujen järjestämistä, iltapäiväkoulutuksiin osallistumista sekä oma-aloitteista tiedonhankintaa. Vaikka erityisen tuen resursseja suunnattiin tavalliseen päivähoitoon, niin samanaikaisesti tapahtunut päivähoitopaikkojen kysynnän lisääntyminen sekä lisäpaikkojen puute ja kiristyneet vaatimukset päivähoitopaikkojen maksimaaliseen käyttöön päivittäin ovat vaikeuttaneet kehittämistyötä. Päivähoidon laajentuessa sijaisten saaminen on vaikeutunut ja näin sekä laadukkaan päivittäisen varhaiskasvatustoiminnan järjestäminen että henkilöstön mahdollisuus osallistua esimerkiksi iltapäiväkoulutuksiin on heikennyt. (Jormakka 1998 ja 2005.)

Varhaiskasvatuslain uudistamisessa on tärkeää varhaiskasvatusosaamisen lisääminen päivähoiton varhaiskasvatukseen. Lastentarhanopettajien osuuden lisääminen tukee myös erityisen tuen osaamisen lisääntymistä. Lastentarhanopettajakoulutuksille asettuu inklusiivisten lähipäiväkotien yleistyessä vaatimus moniammatillisuuden tai moniasiantuntijuuden, kasvatuksellisen tuen ja perhelähtöisyyden korostamisesta sekä tulevien lastentarhanopettajien kaikkien lasten toiminnallisen ohjauksen taitojen kehittämisestä. Erityislastentarhanopettajien työtehtävä voisi tulevaisuudessa olla työskentely tavallisten päiväkotien lapsiryhmissä hoito- ja kasvatushenkilöstössä tai alueellisina erityislastentarhanopettajina, jotka työskentelevät lasten ja perheiden kanssa sekä yhteisessä työssä päivähoiton kasvatushenkilöstön kanssa. Näin laadukkaassa varhaiskasvatuksessa, johon tuki sisältyy, osaaminen ja asiantuntijuus jakaantuvat käytännön yhteisessä arkityössä.

Puuttumisesta ja tuesta kasvatukselliseen toimintaan ja arjen yhteistyöhön

Tässä tutkimusraportissa kuvattua alue-elton työtä kehitettiin ennaltaehkäisyn ja henkilöstön osaamisen lisäämisen näkökulmasta. Vanhempien ja henkilöstön kanssa keskusteltiin lapsen liittyvistä asioista heti, kun pienäkin pohtimisen tarvetta nousi esiin. Yhteisen työn kautta kannustettiin koko henkilöstöä ottamaan vastuuta kaikista lapsista, myös heistä, joilla oli erityisen tuen tarvetta. Näin lasten määrittely esimerkiksi lisäresursoinnin saamiseksi ei noussut työskentelyn pääsisällöksi, vaan arjen toiminta ja kasvatusyhteistyö. (Ks. Jormakka 2005 ja liite 10.)

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa on monia tukeen liittyviä käsitteitä muun muassa tuettu varhaiskasvatus (Viittala 2002), varhainen tuki (Heinämäki 2005, 2006) ja varhainen vaikuttaminen (Mattus 1993; Tauriainen 2000; Kovanen 2004). Tukea toimintana kuvaavia käsitteitä on myös useita. Varhaiskasvatuskasvatustyöryhmä (1999) käytti termiä kuntouttava varhaiskasvatus. Helsingin päivähoidossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa puhutaan varhaiskasvatuksellisista tukitoimista ja perusopetuslain uudistus (24.6.2010/642, 16§, 16a § ja 17§) tuo esiopetukseen mukanaan käsitteen tehostettu tuki. Kuntoutuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistävänä toimintaa kuvaavana käsitteenä on myös käytetty käsitettä kuntouttava arki, vaikkakin samalla on pohdittu toteutuuko se käytännössä (Sipari & Koivikko 2006; Sipari 2008).

Termien sisällöt ovat hämääriä päivähoidon henkilöstölle, eivätkä ne välttämättä avaudu myöskään erityis- ja kuntoutushenkilöstölle. Varhaiskasvatusta tulisi kehittää niin, että varhainen vaikuttaminen ja kuntouttava arki sisältyvät päiväkodeissa toteutuvaan laadukkaaseen varhaiskasvatustoimintaan eivätkä toteudu erillisenä. Lähipäiväkoti voi näin tarjota kaikille lapsille paikan kasvaa, kehittyä ja toimia yhdessä muiden lasten kanssa. Se edellyttää jokaisen lapsen erityisen tavallisuuden tai moninaisuuden näkemisestä ja hyväksymisestä lapsiläheisen toiminnan suunnittelun perustaksi. Se mitä tarkoitamme tavallisuudella tai ”normaalilla” on tärkeää puhua auki. Näin käsitys tavallisuudesta pysyisi mahdollisimman laajana ja erilaisuutta tai monimuotoisuutta hyväksyvänä. Erilaisuus ei aina tarkoita erityisen tuen tarvetta. (Määttä & Rantala 2010; Karila 2006 ja 2009; Viittala 2006, 2008; Alasuutari 2010). Lapsiläheinen varhaiskasvatus toteutuu lapselle ominaisten toimintatapojen mahdollistamisena kaikille lapsille. Näin myös erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat mahdollisuuden leikkiä, liikkua, tutkia ja ilmaista itseään taiteellisesti.

Lapsen kasvatus yhdistää perheen ja päivähoidon. Ekokulttuurisessa lähestymistavassa (Gallimore et.al. 1993, Määttä 1999; Weisner 2002; Tauriainen 1992; Kovanen 2004; Määttä & Rantala 2010) arki ja siinä tapahtuvat konkreettiset teot ovat merkityksellisiä. Kun molempien elämispaikkojen aikuiset tuntevat toistensa arjen toimintatavat ja arvot, joiden pohjalle toiminta rakentuu, tekee se lapsen kasvun ja kehittymisen ristiriidattomaksi ja näin tukee lasta. Vanhempia ei tulkita vaan keskustellaan, sovitaan, arvioidaan yhdessä ja toimitaan arjessa molempien asiantuntemusta hyödyntäen. Ekokulttuurisen ajattelutavan

mukaan kaikki perheet ovat tavallisia. Päivähoidossa olevia perheitä yhdistää se, että niissä on alle kouluikäisiä lapsia. Kun perheessä on erityistä tukea tarvitseva tai vammaisen lapsi, niin perheen elämässä on usein mukana monia ammattilaisia. Tämä ei muuta perhettä poikkeavaksi, mutta tekee arjen hallinnan haastavammaksi.

Kasvatusyhteistyö tästä näkökulmasta merkitsee vanhempien arvostamista ja luopumista vanhempien tulkitsemisesta ja stereotyyppisen tai normitetun asiantuntijuuden korostamisesta. Ammatillisuudessa korostuu toiminnallisuus, vanhempien ja lasten ääni, joka ei sulje pois varhaiskasvatusosaamista, vaan päinvastoin edellyttää perhe- ja lapsiläheisen ammatillisuuden kehittämistä. Tällaisen ammatillisuuden kehittäminen vaatii päivähoidossa yhteisiä keskusteluja ja sellaisen kasvatusotteen kehittymistä, jossa sekä lapsilla että perheillä on merkitystä. Ekokulttuurisessa teoriassa perhekeskeisyys sisältyy lapsiläheiseen varhaiskasvatukseen ja kasvatusyhteistyöhön eikä epäselvyyksiä esimerkiksi perhetyön suuntaan synny. Moniammatillinen tai monialainen yhteistyö on oleellinen osa työskentelyä päivähoidossa, kun lapselle on erityisen tuen tarpeita. Yhteistyö saattaa olla käyttämätön voimavara (Korkalainen 2009) tai sitä saattaa sävyttää eri ammattikuntien erilaiset näkemykset tai toistensa työn tuntemattomuus (Kovanen 2004; Sipari 2008). Kun lähdetään arjen sujumisesta kaikissa lapsen elämispaikoissa, niin yhteistyölle tulee konkreettiset toiminnalliset tavoitteet, joihin lapsi, vanhemmat ja kasvatuksen, perhetyön ja kuntoutuksen ammattilaiset tuovat omat tietonsa ja osaamisensa.

Toimintatutkimuksen avulla inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen

Miten käytännön kasvatustyötä tulisi tutkia niin, että siitä seuraa toimintajärjestelmän kehittymistä esimerkiksi lapsen kulloinkin tarvitseman tuen sisällyttämistä arjen varhaiskasvatukseen? Tässä tutkimuksessa viitekehyksenä oli toimintatutkimus. Tutkimusta tehdessäni toimin sekä tutkijana että käytännön kehittäjänä. Toimintatutkimuksen rinnalla tai sisällä käytäntötutkimus (Askola-Vehviläinen 2009) voisi tuottaa tietoa ja kehittää päivähoidon varhaiskasvatusta. Riitta Seppänen-Järvelä ja Vappu Karjalainen toteavat, että tutkimuksen ja kehittämisen liitto voi olla antoisa. Kehittämisen käytäntö haastaa tutkimusanalyysiin ja toisaalta tutkimus tukevoittaa kehittämistyön käytäntösuhdetta teoreettisiin jäsennyksiin. (Seppänen-Järvelä 2006, 4.) Toimintatutkimus vaatii kaikkien osallistujien osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa. Käytännön toiminnan kehittämiseksi tutkimus edellyttää myös organisaation johdon sitoutumista kehittämiseen. Uusien käytäntöjen tuottamiseen tarvitaan dialogisia prosesseja tutkimuksen, hallinnon ja käytännön välille. (Keskinen & Lounassalo 2001.)

Oman kokemukseni perusteella näen tutkimuksellisen otteen kehittämistyössä sekä ajallisesti pitkäjänteisen työskentelyn mahdollisuutena vaikuttaa arjen toimintakäytäntöihin. Muuttuvassa organisaatiomaailmassa tutkijan työ on vaativaa eikä edeltäkäsini voi kaikkea suunnitella. Tämän vuoksi jatkuva keskustelu ja johdon sitoutuminen sekä tutkimus- että kehittämistyö on välttä-

mätöntä. Päivähoidon käytäntötutkimuksessa tutkijan kannalta on oleellista sekä ammatillinen varhaiskasvatusosaaminen että yhteys tutkimusyhteisöön.

Inklusiota tulee tutkia sekä palvelujärjestelmän että pedagogisen toiminnan ominaisuutena. Inklusioprosessissa kehitetään sekä työntekijöiden työtä ja työolosuhteita että kasvatusympäristöä. Inklusiivisen päivähoitoympäristö rakennetaan osallistavaa kulttuuria luomalla, tekemällä inklusiivisia linjauksia sekä vahvistamalla inklusiivisia käytäntöjä. (Booth, Ainscow ja Kingston 2006, 1 – 9.)

Lähipäiväkotiperiaate toteutuu kun kaikki lapset ovat osallisia leikissä, liikkunnassa, tutkimisessa ja taiteellisessa ilmaisussa ja kokemisessa ja näin saavat kehityksensä tueksi sekä sosiaalisen toiminnan yhdessä muiden lasten kanssa että aikuisen ohjauksen, jossa lapsen yksilölliset tuen tarpeet on otettu huomioon. Varhaisvuosina ja päivähoidossa tapahtuvassa inklusiossa on kysymys kaikkien lasten ja myös työntekijöiden osallisuuden lisäämisestä. Osallisuus sisältää leikkimisen, oppimisen ja työskentelyn yhdessä muiden kanssa. Lasten erilaisuus nähdään leikin ja toiminnan voimavarana pikemmin kuin ongelmana. Inklusion toteuttaminen käytännössä tarkoittaa leikin, oppimisen ja osallisuuden esteiden poistamista sekä jokaisen lapsen kunnioittamista ja hyväksymistä kokonaisina persoonina, erilaisuuden ja samanlaisuuden tunnustamista ja jokaisen tasavertaista arvostamista. (Moberg 2010; Booth, Ainscow ja Kingston 2006.)

Osaamisen jakaminen ja koulutus niin, että se on henkilöstön tavoitettavissa arkityössä, nousee tulosten pohjalta kehittämisen ja tutkimuksen aiheeksi. Tarvitaan osaamisen jakamista ja yhteistä kehittelyä työssä, jotta lapsen kulloinkin tarvitsema tuki toteutuu arjen varhaiskasvatuksessa hoito- ja kasvatushenkilöstön työnä. Tämän tutkimuksen perusteella tavallisen päivähoidon ympäristöä ja hoito- ja kasvatushenkilöstön työtä on mahdollista kehittää kaikkia lapsia osallistavaksi. Se vaatii resurssien suuntaamista tavallisen päivähoidon ryhmiin, perhekeskeistä ekokulttuurista ajattelua sekä osaamisen jakamista ja yhteistä työn kehittämistä arjessa. Kehittämistyön tukeminen toimintatutkimuksella jännevöittää varhaiskasvatustyön kehittämistä palvelujärjestelmän muutoksissa. Näin kehittämisen johtolanka tai linjaukset eivät katkea.

Helsingin päivähoidossa, jossa erityislastentarhanopettajia on paljon, olisi järkevää miettiä joustavia tapoja erityislastentarhanopettajan työskentelyyn tavallisissa päivähoitoryhmissä ja näin tuoda lisää pedagogista osaamista lähelle lasta ja perhettä. Tämän tutkimuksen kokemusten sekä päivähoidon tilastotietojen valossa alue-elton työskentely tavallisen päivähoidon ryhmissä tuo tukea lapsille, henkilöstölle ja vanhemmille sekä vähentää tarvetta määritellä lapsia erityisen tuen tarvitsijoiksi. Alue-elton työ oli sisällöltään lastentarhanopettajan työn kaltaista ja henkilöstö oli motivoitunut ottamaan käyttöönsä uusia toimintatapoja ja muuttamaan toimintaympäristöä. Kehittäminen ja osaamisen jakaminen arjessa edellyttää toimivaa inklusiioon sitoutunutta pedagogista johtajuutta sekä hoito- ja kasvatushenkilöstön mahdollisuutta osallistua lähikoulutuksiin. Tarvitaan myös taloudellista resurssointia päivähoitoon, jotta arki sujuu ja näin voimavaroja työn kehittämiseen riittää.

YHTEENVETO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa alueellisen erityislastentarhanopettajan työn sisällöllisestä ja ajallisesta muotoutumisesta lähipäiväkodin tavallisessa lapsiryhmässä sekä muun hoito- ja kasvatushenkilöstön alue-elton työhön ja yhteistyöhön alue-elton kanssa liittyvistä arvioista. Tutkimus toteutui toimintatutkimuksena vuosina 1999 - 2006 Helsingissä. Tutkimusalue kattoi vuosina 1999 - 2002 yhden sosiaalikeskuksen päivähoiton, 34 päiväkotia, joissa oli vuosittain lapsia päivähoitossa 1600 - 1800. Sosiaaliviraston organisaatiomuutoksen jälkeen vuosina 2003 - 2006 tutkimusalueena oli kaksi päivähoitoaluetta ja niissä 14 päivähoitoyksikköä, joissa oli vuosittain lapsia päivähoitossa 1500 - 1700.

Tutkimusalueen päivähoitossa korostettiin lapsen oikeutta olla päivähoitossa lähipäiväkodissaan (Keskinen sosiaali- ja terveystieteiden osasto 1998, 2000). Lähtökohtana oli jokaisen lapsen oikeus saada laadukasta päivähoitoa lähiympäristössään siten, että lapselle varmistetaan tarvittaessa erityinen hoito ja tuki. Tätä kutsuimme lähipäiväkotiperiaatteeksi. Tutkimusalueen päivähoiton kehittämistyössä yhtenä lähtökohtana oli lähipäiväkodissa tavalliseen varhaiskasvatustoimintaan sisältyvän erityisen tuen toteutumisen tukeminen. Muita lähtökohtia olivat perhekeskeinen kasvatuskumppanuus, päivähoiton varhaiskasvatustoiminnan kehittäminen lapsilähtöisemmäksi muun muassa painottamalla pienryhmätoimintaa ja koko hoito- ja kasvatushenkilöstön varhaiskasvatusosaamisen kehittämistä.

Taustakyselyissä henkilöstölle ja vanhemmille kaikkien lasten mahdollisuuden olla lähipäiväkodissa suhtauduttiin myönteisesti. Kuitenkin tutkimuksen alussa alueella eli rinnakkain kaksi vastakkaista näkökulmaa. Osa tutkivista tahoista ja erityisryhmien henkilöstöstä pelkäsivät muutoksen ohentavan osaamista ja vähentävän erityis päivähoiton resursseja. Tavallisen päiväkodin ryhmiin saatiin kuitenkin lisäresurssia alue-eltojen ja ryhmän pienennyksen kautta ja uhkakuvat lientyivät yhteisen kehittämistyön myötä.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimin toimintatutkijana omassa kiertävän erityislastentarhanopettajan työssäni. Toimintatutkijana olin organisaation sisäpuolinen, jonka vuoksi minulla oli mahdollisuus osallistua kaikkiin kehittämistyötä koskeviin keskusteluihin sekä tutustua päivähoitoalueen hallinnollisiin ja sisällöllisiin päätöksiin ja materiaaleihin tutkimustyön lisäksi. Sisäpuolisuus tuottaa toimintatutkimukseen liittyvää tilannesidonnaisuutta, mutta myös saattaa vaikeuttaa tutkimuksen selkeää rajaamista. Tutkijan roolin löytyminen voi olla tasapainoilua. (Coghlan & Brannick 2001; Kuula 1999; Kultalahti et al 2005.) Omaan tutkijan rooliin selkeytin kirjaamalla ylös omat sitoumukseni, jotka toin esiin keskusteluissa sekä lehtikirjoituksissa.

Tutkimuksen aineistona olivat alueellisten erityislastentarhanopettajien työajanseuranta vuosina 2000 - 2001, henkilöstölle vuosina 1999 - 2005 tehtyjen kyselyjen vastaukset sekä kahden haastatteluryhmän keskustelu koskien alue-elton työtä ja yhteistyötä alue-elton kanssa sekä kyselyt alue-eltoille vuosina 2001 ja 2006.

Työajanseurannassa alue-eltot kirjasiivat ylös tekemänsä työn 15 minuutin tarkkuudella yhden viikon ajan kuukaudessa. Seuranta kesti yhteensä 13 viikkoa lokakuusta 2000 joulukuuhun 2001. Työajanseurantaan osallistui yhteensä 11 alue-eltoa. Heistä viiden koko seuranta-ajan mukana olleen alue-elton työajanseurannasta olen laskenut keskimääräisen alue-elton viikoittaisen työajan jakautumisen sekä kuvaillut viisi erilaista alue-eltoa. Kuvaa alue-eltojen työskentelystä täydentävät alue-eltoille tehdyt vuosina 2001 ja 2006 tehdyt samansisältöiset kyselyt sekä alue-eltojen perjantaipalaverien ja kehittämispäivien muistiot vuosilta 1999 - 2003.

Alue-eltojen työajanseurannan sisällöllisten kuvailujen analyysistä nousi esiin kahdeksan työmuotoa. Alue-eltot työskentelivät lasten kanssa päiväkotiryhmissä joko samanaikaisohjaajina sekä pienryhmiä tai lasta yksillöllisesti ohjaten. Työskentelyyn lasten kanssa sekä pienryhmien ja yksilöohjauksen valmisteluun alue-eltot käyttivät keskimäärin 48,7 % työajastaan. Aikuisten kanssa tehtävän työn muotoja olivat keskustelut päiväkodissa hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa sekä lapsen liittyvät keskustelut vanhempien ja kuntoutustahojen kanssa. Keskusteluihin alue-eltot käyttivät keskimäärin 23,4 % työajastaan. Eniten he keskustelivat päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön ja vanhempien kanssa. Kuntoutustahoja tavattiin pääasiassa yhteisissä keskusteluissa vanhempien kanssa. Alue-eltot käyttivät osaamisressursina toimimiseen eli työryhmiin osallistumiseen, koulutusten järjestämiseen ja opsikelijoiden ohjaajana toimimiseen keskimäärin 11,3 % viikoittaisesta työajastaan. Oman työn suunnitteluun, ammattitaidon kehittämiseen, koulutuksiin osallistumiseen sekä toimistotyöihin ja matkoihin työpisteistä toiseen alue-eltot käyttivät viikoittain aikaa keskimäärin 15,5 % työajastaan.

Henkilöstön arviointien sisällönanalyysistä esiin nousi kolme päivähoito-henkilöstön kannalta tärkeää piirrettä alue-elton työssä ja yhteistyössä alue-elton kanssa. Ensimmäinen ja tärkein oli henkilöstön ja alue-elton yhteinen työskentely sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi lapsiryhmissä. Alue-elton mukanaolo vanhempien ja moniammatillisen verkoston kanssa keskusteltaessa sekä alue-eltoilta saatu tieto ja informaatio osaamisen lisääjänä olivat muut henkilöstön arvioista esiin nousseet asiat. Keskiöön nousi kasvatushenkilöstön ja alue-elton yhteinen työ, joka antoi lisäresurssia lapsille ja henkilöstölle ammattitaitoisen työtoverin, jonka kanssa työtä tehden, keskusteluja käyden sekä yhdessä konkreettisissa tilanteissa oppien "erityinen" muuttui osaksi tavallista *"Mallityöskentely on aina paikallaan: toisaalta henkilökunta näkee miten eri tilanteissa voi toimia, ja toisaalta näkee, ettei erityislasterien kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä - kunhan tietää mitä tekee"*. Tämä vastaa Korkalaisen (2009) tutkimuksessaan saamaa tulosta.

Yhdistämällä työajanseurannan sisällölliset kuvailut ja ajankäytön sekä henkilöstön arviot ja alue-eltojen kyselyiden vastaukset syntyivät kuvaukset kolmesta alue-elton työroolista. Osaavaa työtoveria kuvaa arjen varhaiskasvatusosaaminen ja halu tasavertaiseen yhteistyöhön muiden päiväkodin kasvattajien kanssa omaa varhaisvuosien erityiskasvatuksellista osaamistaan päiväkotii-

ryhmän arkitoimintaan sisällyttäen. Tämä työrooli näyttäisi antavan alue-eltolle mahdollisuuden toimia sekä arjen työtoverina ja luotettavana asiantuntijana. Asiantunteva erityisosaaja korosti työssään henkilöstön ohjaamista ja keskusteluja. Ulkopuolisen osaajan työssä taas osallistuminen työryhmiin ja kokouksiin vähensi päiväkodissa tehtyä työtä. Tämän henkilöstö arvioi kielteiseksi. Roolien muodostuminen näyttää olevan vastavuoroinen prosessi, johon liittyi alue-eltton ja muiden kasvattajien ammatillisen osaamisen lisäksi sekä päiväkotien henkilöstön että alue-eltton näkemys lähipäiväkotiajattelun toimivuudesta ja molempien kasvatustilafilosofiset näkemykset. (ks. Bredekamp 1993.)

Tutkimusalueella "erityisiä" lapsia oli aina ollut myös kaikkien päiväkotien lapsiryhmissä. Toisaalta alueella oli pitkään vallinnut tilanne, jossa samanaikaisesti erityisen tuen tarpeen arvioinnin kanssa aloitettiin lapsen siirtoprosessi erityisiin ryhmiin *"kun tarpeeksi kauan aikaa tekee työtä perheen kanssa, niin lapsi voidaan vuoden - puolentoista päästä siirtää erityisryhmään tai integroituu erityisryhmään ja nyt pitäisi opetella ajattelemaan mitä tukea me tarvitaan, kun lapsi on meillä"*. Kun lapsi siirrettiin pois, niin saattoi olla, että henkilöstön osaaminen kasvoi vanhempien vakuuttamisessa tulevan sijoituspaikan paremmuudesta eikä erityisen tuen toteuttamisessa omaan varhaiskasvatustyöhön sisältyen.

Tutkimuksesta saadun kokemuksen mukaan tavalliseen päivähoidon on mahdollista sisällyttää lapsen tarvitsema tuki, kun osaamista jaetaan, resurssointia suunnataan tavallisiin ryhmiin ja kun hallinto on sitoutunut tukemaan varhaiskasvatustyön kehittämistä kaikille lapsille sopivaksi. Alue-eltton ja yleisemmin erityislastentarhanopettajan työn tavoitteena tulee olla osaamisen jakaminen ja työskentely sekä arjen kasvatustilanteissa että lapseen liittyvissä keskusteluissa vanhempien ja muun verkoston kanssa. Osaamisen tulee olla koko henkilöstön tavoitettavissa ja näin myös kaikkien lasten saatavana. Tutkimuksen mukaan kuitenkin varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaaminen tavallisessa päivähoidossa vankistui henkilöstön osaamisen lisääntymisen ja alue-elttojen työskentelyn myötä. Jo tällä hetkellä kasvatushenkilöstö tietää itsekin osaavansa, kun yhdessä pohtien toteutetuista pedagogisista toimintatavoista löytyivät ne asiat, jotka tukevat lasta. Mallityöskentelyn kautta *henkilökunta näkee miten eri tilanteissa voi toimia, ja toisaalta näkee, ettei erityislasten kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä - kunhan tietää mitä tekee*. Resurssien ja kehittämistoiminnan suuntaaminen tavallisiin päiväkotiryhmiin antaa mahdollisuuden henkilöstölle käyttää arjessa osaamistaan.

Tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä näkökulmasta erityisosaaminen tuli näin lähemmäksi lasten arkea. Näin sekä kasvatushenkilöstö että vanhemmat valtaistuivat osaamisen jakamisen sekä perhelähtöisen ajattelun myötä ja lapsen oli mahdollista olla päivähoidossa omassa lähiympäristössään. Erityisen tuen konkretisoituminen, mystifioinnin purkaminen sekä laajan ja monimuotoisen tavallisuuden korostaminen lasten määrittelyn ja luokittelun sijaan nostaa osaamisen arjen prosessit tutkimuksen keskiöön.

Varhaiskasvatustilafilosofiaa uudistettaessa oleellista on kokonaisuudistus ja varhaiskasvatustyön puitetekijöiden takaaminen sekä varhaiskasvatuksen määrittely niin, että se sisältää myös tuen eri muodoissaan. Siten laadukkaasta

varhaiskasvatuksesta puhuessamme tietäisimme sen sisältävän myös lapsen tukemiseen liittyvät aspektit. Monimutkainen ja välillä sekoittava puhe varhaisesta, tehostetusta ja erityisestä tuesta sekä perhetyöstä asettuisi oikeaan kontekstiin - laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Moninaisuus, jokaisen lapsen erityinen tavallisuus (Viittala 2006; Määttä & Rantala 2010) olisi lähtökohtana varhaiskasvatustyön kehittämiseksi.

Osaamisen jakaminen ja koulutus toiminnallisesti niin, että se on päivähoitotyön arjessa tavoitettavissa, nousee tulosten pohjalta kehittämisen ja tutkimuksen aiheeksi. Osaamisen jakamista ja yhteistä kehittelyä työssä tarvitaan, jotta lapsen kulloinkin tarvitsema tuki toteutuu arjen varhaiskasvatustyössä. Inklusiivinen opettajuus toteutuu joko erityislastentarhanopettajan työnä tai osaamisen jakamisen kautta lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien valtaistuessa erityisen tuen toteuttamiseen. Tavallisessa päiväkodissa työskentelevän erityislastentarhanopettajan, alue-elton, työ on työmuodoiltaan samankaltaista kuin lastentarhanopettajan työ. Tavallisen päivähoidon ympäristössä koko hoito- ja kasvatushenkilöstön, lastenhoitajien, lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien, työn tulee muuttua inklusiivisemmaksi. (Appl 1995; Vlachou & Barton 1994; Cavallaro, Haney & Cabello 1993; Bredekamp 1993; Emanuelsson 2001.)

Lähipäiväkotiperiaate toteutuu palvelujärjestelmässä, kun pedagogisessa toiminnassa kukaan ei syrjäydy ja kaikki lapset ovat osallisia ja näin saavat kehityksensä tueksi sekä sosiaalisen toiminnan yhdessä muiden lasten kanssa että aikuisen ohjauksen, jossa lapsen yksilölliset tuen tarpeet on otettu huomioon. Varhaisvuosina ja päivähoidossa tapahtuvassa inklusiivisessa on kysymys kaikkien lasten ja myös työntekijöiden osallisuuden lisäämisestä. Inklusiivisessa prosessissa kehitetään sekä työntekijöiden työtä ja työolosuhteita että kasvatusympäristöä toimintakäytännöiltään ja kulttuuriltaan osallistavaksi. (Moberg 2010; Booth, Ainscow ja Kingston 2006.)

Helsingissä on paljon erityislastentarhanopettajia, joten on mahdollista kokeilla joustavasti monenlaisia erityislastentarhanopettajan työskentelytapoja tavallisen päivähoiton ryhmissä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan alue-elton työskentely toi tukea sekä lapsille että henkilöstölle. Se vähensi tarvetta määritellä lapsia erityisen tuen tarvitsijoiksi, koska haastaviin tilanteisiin ja lasten kehityksellisiin pulmiin puututtiin toiminnallisesti varhain ja vahvisti koko henkilöstön osaamista erityisen tuen asioissa yhdessä työskennellen.

Tämän tutkimuksen kokemuksen mukaan tavalliseen päivähoitoon on mahdollista sisällyttää lapsen tarvitsema tuki, kun osaamista jaetaan, resurssointia suunnataan tavallisiin ryhmiin ja kun hallinto on sitoutunut tukemaan varhaiskasvatustyön kehittämistä kaikille lapsille sopivaksi. Toimintatutkimus tai käytäntöjen tutkimus tukee kehittämistyön jatkuvuutta muuttuvassa palvelujärjestelmässä, jossa työn sisällöllinen kehittäminen voi pysähtyä esimerkiksi organisaatiomuutoksista johtuen. Toimintatutkimus edellyttää varhaiskasvatustyön tuntemista ja päivähoiton hallinnolta tutkimustyön mahdollistamista.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lasten tulkinat lapsikohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Teoksessa: Alanen, L. ja Karila K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70 - 88 .
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 270.
- Appl, D. 1995. Moving toward inclusion by narrowing the gap between early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 23 (1), 23 - 26.
- Arnkil, T.E., Eriksson, E. & Saikku, P. 1998. Huolen harmaa vyöhyke. *Dialogi* 7, 8 - 11.
- Brandt, P. 2006. Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Helsingissä. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stake-sin raportteja 14, 39-42.
- Bredekamp, S. 1993. The relations between early childhood education and early childhood special education. Healthy marriage or family feud? *Topics in Early Childhood education* 13 (3), 258 - 273.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007 *Qualitative research and education. An Introduction to theories and methods*. Boston: Pearson International.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inklusio. Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. L. Kokko ja E. Pietiläinen (toim.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Cavallaro, C.C., Haney, M. & Cabello, B. 1993. Developmentally appropriate strategies for promoting full participation in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (3), 293 - 307.
- Cochran, M. 1989. Perhe, työ ja päivähoito vuonna 2000. *Sosiaaliviesti* 1. 10 - 16.
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2001. *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 2000 *Introduction. The discipline and practice of qualitative research*. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Second edition. London : Sage, 1 - 28.
- Emanuelsson, I. 2001. Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 133 - 142.

- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatusta*, 5, 156 – 164.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. *Stakes*, oppaita 60.
- Erityinen tuki varhaislapsuudessa. 2005. Euroopan tilanneanalyysi. Tärkeitä näkökohtia ja suosituksia. Yhteenvetoraportti. Bryssel: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109 – 120.
- Frankel, E. B. 2004. Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families. An international perspective. *Childhood Education, International Focus Issue*, 310 – 316.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Guthrie, D. & Nihira, K. 1993. Family responses to young children with developmental delays: Accommodation activity in ecological and cultural Context. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (2), 185 – 206.
- Gartner, A. & Lipsky, D. 1987 Beyond Special Education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367 – 395.
- Guralnick, M. J. 2005a. An overview of the developmental systems model for early intervention. Teoksessa: M. J. Guralnick (toim.) *The developmental systems approach to early intervention*. Michigan: Brookes, 3 – 28.
- Guralnick, M. J. 2005b. Inclusion as a core principle in the early intervention system. Teoksessa: M. J. Guralnick (toim.) *The developmental systems approach to early intervention*. Michigan: Brookes, 59 – 69.
- Gustavssen, B. 1992. Dialogue and Development. *Social Science for Social Action. Toward Organizational Renewal*. Volume 1. Stockholm Arbetclivs Centrum.
- Hakkarainen, P. 2002. Tarvitaanko varhaiskasvatustiedettä, *Kasvatus* 33 (2), 117 – 118.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus, *Kasvatus* 33 (2), 133–147.
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240 – 251.
- Heikkinen, H.L.T. 2008. Mitä toimintatutkimus on? Teoksessa: Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: kansanvalistusseura, 16 – 38.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.

- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* Vol 15 (1), 5 – 19.
- Heikkinen, H.L.T & Syrjälä, L. 2008. Toimintatutkimuksen arviointi. Teoksessa: Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: kansanvalistusseura, 144 – 162.
- Heinämäki, L. 2004a. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. *Stakes. Tutkimuksia* 136.
- Heinämäki, L. (toim.) 2004b. Lapsen erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. *Eri-tyispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Stakes. Oppaita 58. .
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle - työväliseenä kehittämisvalikko. *Stakes, oppaita* 62.
- Heinämäki, L. 2006a. Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. *VarTu -hankekuvaus 2004 – 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä* 26.
- Heinämäki, L. 2006b. Varhainen tuki kasvattajan ja järjestelmän haasteena. *NMI-bulletin* 16 (3). Jyväskylä: Niilo Mäki säätiö, 19–24.
- Helsingin kaupunki, 2000. Erityispäivähoidon uudelleen järjestäminen Helsingissä. *Sosiaaliviraston julkaisusarja*.
- Helsingin kaupunki, 2007. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Hoito ja huolenpito. Kasvatus ja kasvaminen. Opetus ja oppiminen. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto: Oppaita ja työkirjoja 2007:2. (Päivitys: Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja 2011:1)
- Huhtanen, K, 2007 "On niitä hyviäkin ratkaisuja tehty" – varhaiserityiskasvatuksen tilasta päivähoitossa. *Kasvatus* 38 (3), 264 – 271.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Erityiskasvatus muutoksessa – Varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakointiin. *Kasvatus* 40 (2), 168–176.
- Hujala, E. 1997. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489 – 500.
- Hujala, E. 2007 Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51 – 58.
- Hujala, E., Heikka, J. & Turja, L 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: kansanvalistusseura, 94 – 113.
- Härkönen, U 2008. Mitä varhaiskasvatuspalvelut palvelevat – sen poliitikot päättävät! Julkaisussa: Opettajien ammattijärjestö OAJ 2008. *Varhaiskasvatus 2000 – luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. Opettajien Ammattijärjestö OAJ, 05, 29 – 32.
- Jormakka, P. 1998. Erilaiset lapset yhdessä – toteutumaton haave vai käytännön sanelema pakko? *Lastentarha* 1/98, 6 – 9.

- Jormakka, P. 2000. Kokemuksia kaikille yhteisen päivähoidon edistämisestä. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 12 - 15.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2, 140-151.
- Jylhä, L. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 197 - 218.
- Kajanoja, J. 2005. Hyvä lapsuus - avain menestyvään kansantalouteen? Teoksessa: P. Takala (toim.) Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin? Kelan tutkimusosasto. Helsinki: Edita.
- Kalliala, M. 2008 Varhaiskasvatuksen uusi suunta? Julkaisussa: Varhaiskasvatus 2000 -luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Opettajien Ammattijärjestö OAJ, 05, 19 - 22.
- Karila, K. 1997 Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36:4, 285 - 298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91 - 108.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkulttuuri. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34 - 47.
- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa: K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS - kustannus. 227 - 250.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Valkeakoski: Vajaaliikkeisten Kunto ry.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363.
- Kovanen, P. 2003. VARSU. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Johdanto. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 256.
- Kovanen, P. 2006a. Yhteinen suunta. Vanhemmat ja ammatti-ihmiset varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman yhteiskäyttäjinä. *NMI-bulletin* 16 (3). Jyväskylä: Niilo Mäki säätiö, 28 – 33.
- Kovanen, P. 2006b. Yhteistä työtä varhaisen tuen lähtökohdista. *Erika, Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, 1, 3 – 6.
- Kultalahti, L., Jokelainen, T., Tensing, M. & Soini, H. 2005 Osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikkaa – tutkijan vaihtelevat roolit laadullisessa toimintatutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (1), 44 – 51.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Helsinki. Työturvallisuuskeskus, raporttisarja 2.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343 – 358.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 201 – 220.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973 / 36.
- Lakkala, S. 2008 Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lappeensis* 151.
- Lastentarhanopettajaliitto, 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Työryhmä: P. Pihlaja, M. Neitola, P. Kohtanen, E. Malinen, T. Ojanen & A. Setälä. Lastentarhanopettajaliitto.
- Leino, J 1996: Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Kirjassa: Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 81- 90.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Second edition. London: Sage, 163 – 188.
- Luhtasaari, S. 2009. Varhaisen puuttumisen etiikkaa. Liisa Heinämäen ja Kirsti Karilan haastattelu. *Lastentarha* 3, 22 – 23
- Lummelahti, L. & Särkkä, R. 1981. Kiertävän erityislastentarhanopettajan toimenkuvaus. Helsinki: Lastentarhanopettajaliiton julkaisusarja 2.
- Lönn, E. & Munk, E. 1991 *Resurspedagoger på uppdrag*. Stockholms socialförvaltning: Forsknings- och Utvecklingsbyrå. *Arbetspapper* 1991:6.
- Mattus, M-R. 1993. Kotikuntoutus on kovaa työtä. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education. *Research Reports*, 43.
- Mattus, R-M. 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Lapin yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Lappeensis*, 34.

- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 138–161.
- Moberg, S. 2010. Lähikouluperiaatteen haaste erityisopettajakoulutukselle. *Eri-ka, Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2, 5 – 9.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, Research Reports 42.
- Mäki, I. 1994. Ecological Approach and Early Intervention. Teoksessa: M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives in early childhood special education. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 108, 75 – 86.
- Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllisen tiedon jäsentämistä. *Kasvatus* 38 (1), 29 – 41.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996: Varhaiskasvatus. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma ja P.Virtanen (toim.) Erityiskasvatuksen tila. Arviointi. Helsinki: Opetushallitus ja kirjoittajat 2, 95 – 117.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Neitola, M. 2009 Varhaiserityiskasvatus eilen, tänään ja huomenna. Julkaisussa: Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto, 7 – 30.
- Naantalin kaupunki 1983. Kiertävä erityislastentarhanopettaja. Kokeilutoiminnan loppuraportti 31.1.1983.
- Nummenmaa, A-R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 36 (5), 373 – 382.
- Odom, S.L. & Wolery, M. 2003. A unified theory of practice in early intervention / early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164 – 173.
- Onnismaa, E-L. 2005. Lastentarhanopettaja - varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen päiväkodin lapsiryhmissä. Lastentarhanopettajaliitto.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967 – 1999. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 313.
- Palmerus, K. & Hägglund, S. 1987 Hur många vuxna behövs på dagis? Rapport nr 4. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628.
- Pesonen, M-L. 2006. Koreja kommunikaatioon. Harjoituksia pienten puhe- ja kielihäiriöisten lasten kuntoutukseen. Puheterapeuttiliitto: Puheterapeuttien Kustannus Oy.

- Peters, S. J. 2007. "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), 98–108.
- Pietiläinen, E. 1997. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Arvioidaanko yhdessä? SPECS -arviointi- ja suunnittelumenetelmän koikeilu. University of Jyväskylä, Department of Special Education. Research Report 60.
- Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 330 – 340 .
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 7.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146 – 157.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14.
- Pihlaja, P., Neitola, M., Kohtanen, P., Malinen, E., Ojanen, T. & Setälä, A. 2007. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* E 51.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, Helsinki: Komiteamietintö 1980:31.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 198.
- Rimpelä, M. 2008. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa: P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura ja M. Rimpelä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Stakes, 62 – 73.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37 (4), 326 – 342.
- Satka, M. 2009. Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (1), 17 – 32.
- Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) 2006. Kehittämistyön risteyskiä. Helsinki: Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Siltala, E. & Paananen, M. (toim.) 2010. Mitä Kasteesta on kasvamassa? Lasten Kaste-seminaari 5.10.2010. THL, Avauksia 23.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.

- Skrtic, T. M., Sailor, W. & Gee, K. 1996. Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education* 17 (3), 142 - 157.
- Sosiaalihalitus 1978: Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, 1999. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1999:4.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, 2003. Erityiskasvatuksen kehittäminen päivähoitossa. Erika - hankkeen raportointi ja kehittämissesitykset. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 27.
- Stringer, E.T. 1996. Action research. A handbook for practitioners. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Stringer, E.T. 2007. Action research (3rd edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa: Elina Kontu ja Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, Palmenia sarja, 47 - 56.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 2006. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, Palmenia -sarja.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen erityisopetuksen painopisteet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus* 32 (3), 261-267.
- Takala, M. & Aunio, P. 2005. Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education* 9 (1), 39-54.
- Takala, M. & Keso, P. 1997. Uusi erityislastentarhanopettajan työmuoto Helsingin kaupungin lasten päivähoitossa. Relto-toiminta itäisessä, kaakkoisessa ja läntisessä sosiaalikeskuksessa lukuvuonna 1996-1997. Väkiraportti. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja C5.
- Takala, M. & Keso, P. 1999. Relto-toiminta Helsingissä 1996 - 1999. Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkodissa. Loppuraportti. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja B6.
- Tapola, S. (toim.) 2003. Varhaisen tuen työmuotoja kehittämässä. Positiivisen diskriminaation hankekokonaisuuden väkiraportti 2002. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto, selvityksiä 7.
- Tapola - Tuohikumpu, S. 2005. Positiivisella diskriminaatiolla varhaista tukea. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston positiivisen diskriminaation hankekokonaisuuden 2001 - 2004 loppuraportti. Helsinki: SOCCAn ja Heikki Waris instituutin julkaisuja 3.

- Tauriainen, L. 1992. Perheen tarpeiden kohtaaminen ja vammaisen lapsen kehityksen tukeminen ekokulttuurisen teorian näkökulmasta. Teoksessa: L. Alanen & P. Kähkönen (toim.) *Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen*. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 3, 69 – 81.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167 – 196.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174 – 190.
- Valtioneuvoston periaatepäätös 2002. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72.
- Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatustutkimuksen kehittämisestä. 2009. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 28.
- Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatus ja kansainvälinen tilanne -jaoksen raportti. 2007. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 6.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 297.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. *Acta Universitatis Ouluensis. Medica D* 794.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 291–303.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Viitala, R., Kekkonen, M & Paavola, A. 2008. Perhekeskustoiminnan kehittäminen. PERHE-hankkeen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä, 12.
- Viitala, K. 2002. Etsimässä erityispäivähoito. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoiton nykytilanne ja hallinnollinen ohjaus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B10.

- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Yliopistopaino.
- Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. *Kasvatus* 39 (1), 63 – 71
- Vlachou, A. & Barton, L. 1994. Inclusive education: teachers and the changing culture of schooling. *British Journal of Special education* 21 (3), 105–107.
- Vlachou, A. 2004. Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education* 8 (1), 3–21.
- Välimäki, L & Järvi, S 2005 Vertaishaastattelu ja dialoginen vertaisprosessi, kirjassa: Riitta Seppänen-Järvelä (toim.) Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. *Stakes. FinSoc Arviointiraportteja* 2.
- Weisner, T.S. 2002. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45, 275 – 281.
- Weisner, T.S., Coots, J.J., Bernheimer, L.B., ja Arzubiaga, A. 1997. The ecocultural family interview manual. The Ecocultural Scale Project.
- Weisner, T.S. & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining, differences, and applied implications. Teoksessa: M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 108, 11 – 25.
- Wolery, M. & Wilbers, J.S. 1994 Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. Teoksessa: M. Wolery & J. S. Wilbers (toim.) *Including children with special needs in early childhood programs. Washington: NAYEC Research into Practice Series* 6, 1 – 22.
- Unesco. 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä.

Painamattomat lähteet:

- Askola – Vehviläinen, S. Kevät 1999: Päiväkotitoiminnan kehittäminen päiväkotitöissä ja Sörkassa v. 1998. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto: Keskinen sosiaalikeskus.
- Askola-Vehviläinen, S. 2009. Käytäntötutkimuksen tieto täydentämään kokemuspääomaa. Osoitteessa: www.socca.fi/tiedotuslehti/kolumni.html. Luettu 6.8.2009.
- Björk-Åkersson, E. 2008. Universal principles for ECI. Luentomateriaali 9.6.2008. Jönköping:
- Hätönen, H. (kokoaja) 1992. Kelton työ eilen, tänään, huomenna. Yhteenveto kiertävien erityislastentarhanopettajien koulutuksessa tuotetuista osanottajien aineistoista. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsingin kaupunki. Päivähoidon tilastot vuosilta 1999 – 2006.
- Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Erityispäivähoidon projektiryhmän muistiot 2001–2002.
- Helsingin kaupunki. Päivähoidon vastuualue, Erityispäivähoidon iltapäiväseminaarien materiaalit 2007–2009.

- Helsingin kaupunki. Sosiaalilautakunta. Kokousmuistio 25.5.2000
- Helsingin kaupunki. Sosiaalilautakunta. Keskinen sosiaali- ja terveysjaosto. Kokousmuistiot 1.6.1998 ja 29.6.2000.
- Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Keskinen sosiaalikeskus. SAT -työryhmän muistiot 1999–2000.
- Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Päivähoidon vastuualue. Keskiset päivähoitoalueet. Muistiot aluetyöntekijöiden perjantaipalavereista 20.9.2000–26.5.2006.
- Jormakka, P. 1989. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työ: työmenetelmät ja niiden käyttö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Jormakka, P. 2005. Matkalla ja muutoksessa. Helsingin Keskisen sosiaalikeskuksen erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoidon kehittäminen vuosina 1998–2002. Sähköinen materiaali 11.8.2005.
- Kaakkoinen sosiaalikeskus. Lasten päivähoitotoimisto. Raportti 31.10.1996. Erityispäivähoidon projekti päiväkotikiukaan Puuskakulmassa 1.8.1995–31.5.1996. Helsingin kaupunki: Sosiaalivirasto
- Rimpelä, M. 2006. Kehitysyhteisöt ja peruspalvelut lapsen hyvinvoinnin tukijana. Perhehankkeen verkostokokous 17.8.2006. (luettu 20.8.2008)
- Satka, M. 2008. Suomessa on siirrytty huolenpidosta lasten kontrolliin. Sunnuntaidebatti 7.12.2008. Helsingin Sanomat.
- Solantaus, T. 2010. Käytännön, tutkimuksen ja päätöksenteon kolmio palvelujen uudistamisessa. Seminaariesitelmä. Kaste-seminaari 5.10.2010. www.videonet.fi/thl/201005/4/ Luettu ja kuunneltu 17.2.2011
- VIRSTANPYLVÄITÄ v. 1998 – 2006. Keskisen sosiaalikeskuksen ja keskisten päivähoitoalueiden erityispäivähoidon historiaa. Yhteenvetänyt kelto Päivi Jormakka 2006.

LIITTEET

Liite1

Asennekyselyn tulokset vuosina 1998 ja 2006 luokiteltuna asenneulottuvuuksiin (mukaellen Moberg 1998)

Oikeus ja tasa-arvo:	lähes/täysin samaa mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Kaikille yhteinen päivähoito on oikeudenmukaista, tavoittelemisen arvoista	76,4	88,4	4,0	4,2
Kaikkien lasten sosiaalisen kehityksen kannalta on hyvä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset ovat samoissa ryhmissä	71,4	86,5	3,8	4,3
Toiset lapset kiusaavat ja hyljeksivät erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, jos he ovat samoissa ryhmissä	16,7 (70,2 % eri mieltä)	11,5 (77 % eri mieltä)	2,2	1,9
Tavallisessa päiväkodissa oleminen edistää erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen itsetunnon kehitystä	66	77	3,8	4,1
Lapset eivät leimaannu, jos he ovat samoissa ryhmässä	56,6	65,4	3,4	3,6

Häiritsevyyden sieto:	lähes/täysin samaa mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sijoittaminen vie aikaa ryhmän muilta lapsilta	73,8	46,1	3,9	3
Erityisryhmiä tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille lapsille	69,2	50	4,0	3,5
Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen sijoittaminen tavalliseen ryhmään laskee päivähoiton laatua	16,7 (64,2 % eri mieltä)	7,7 (84,6 % eri mieltä)	2,2	1,7

Peruspäivähoidon kasvatushenkilöstön taitoihin luottaminen:	lähes/täysin samaa mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Tavallisen päivähoiton työntekijät pystyvät kohtaamaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten yksilölliset tarpeet yhteisissä päivähoitoryhmissä	38,5	65,3	2,9	4
Vain erityiskoulutetut erityisopettajat kykenevät tehokkaasti hoitamaan ja kasvattamaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia	33	11,5	2,8	2,1

Peruspäivähoidon resursseihin luottaminen:	lähes/täysin samaa mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Kaikki lapset saavat laadukasta päivähoitoa tavallisessa päivähoitossa	60,2	61,5	3,4	3,6
Tavallisessa päivähoitossa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa, jotta kaikkien lasten yksilölliset tarpeet voitaisiin kohdata	11,8 % (80,1 % eri mieltä)	11,5 % (69,3 % eri mieltä)	1,9	2,1

Vaikeimmin vammaisten vastaanotto:	lähes/ täysin samaa mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Vaikeasti vammaisten tulisi olla päivähoitossa omis- sa ryhmissään	49,8	19,2	3,2	2,6
On oikein vaatia tavallisen päivähoiton työntekijöitä hyväksymään vaikeasti vammaisen lapsi omaan ryhmäänsä	30,4	53,8	2,8	3,6

"Erityisyyden" yksilöllisyys vs. kontekstuaalisuus:	lähes / täysin sama mieltä %		keskiarvo	
	1998	2006	1998	2006
Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve voidaan määri- tellä lapsen yksilöllisten ominaisuuksien perusteella	85,1	65,4	4,3	3,6
Päiväkotiryhmän tapa toimia ja päiväkodin toiminta- kulttuuri on usein syynä lapsen häiriökäyttäytymi- seen	5,9 (79,7 % eri mieltä)	15,4 (61,5 % eri mieltä)	1,9	2,3
On oikein pitää kaikkien yhteistä päivähoitoa tavoitel- tavana vaikka se vaatisi työntekijöiltä ponnistuksia ja toimintamuotojen uudelleenarviointia	63,8	73,1	3,7	4,1
Asenteet erilaisuutta kohtaan ovat suurempi este kuin resurssien vähäisyys	25,4 (53 % eri mieltä)	30,8 (30,8% eri mieltä)	2,6	3,1

Liite 2

Toiminta, interventiot ja tutkijan rooli

<p>Interventio / toiminta Tutkijan rooli</p>
<p>1.6.1998 – 31.12.2000 Seuranta, arviointi ja tuki –työryhmä (SAT –työryhmä) Tutkija laati keskustelumuistiot, jotka lähetettiin sosiaalikeskuksen toimistopäälliköille ja johtajalle sekä päiväkotien johtajille ja osallistuu työryhmän keskusteluihin tuoden sinne sekä tutkimuksen näkökulman että käytännön työntekijän (alueellinen elto) näkökulman oman kokemuksen ja alueellisten kyselyjen kautta tutkija – toimija ja toimija - tutkija</p>
<p>Alue-eltojen perjantaipalaverit 29.9.2000 – 26.4.2002 ja kehittämispäivät vuosina 2001 – 2005 Tutkija laati perjantaipalaverien asialistat ja muistiot. Lisäksi tutkimustiedon tuominen, työajanseurannan toteutumisen arviointi sekä keskustelu työskentelystä päiväkodeissa sekä kehittämispäivien suunnittelu sekä muistioiden kirjaaminen. toimija – tutkija ja tutkija - toimija</p>
<p>Osaamisen jakaminen tutkimusalueella - osaamisverkostossa Elo- syyskuu 1998 ”Inklusiotietoiskut” (16 kertaa, osallistujina 227 päivähoidon työntekijää) Tutkija esitteli inklusio ja lähipäiväkotiajattelua (tutkimustietoa ja käytännön kokemuksia) sekä alueen päivähoitoryhmässä ja sosiaali- ja terveystieteiden kokouksessa (1.6.1998) sovittuja toimintatapoja. Asennekyselyn tekeminen tietoiskujen yhteydessä Tutkija laati marraskuussa 1998 päivähoidon henkilöstön vahvuusalueiden pohjalta tekemänsä kyselyn pohjalta resurssihenkilölistan. 10.5.1999 lista laajenee koko varhaiskasvatusta käsitteleväksi mm. laatukonsultit mukaan. Loka-marraskuu 1998 tutkija kokoaa uusimpia erityispedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia, kirjoja, opinnäytteitä lainattaviksi päivähoitoyksiköihin (lista kirjoista päiväkodeihin). Tutkijan tehtävänä oli osaamiskeskusten, -verkoston toiminnan koordinointi, koulutusten ja tapaamisten suunnittelu, tapaamisten järjestäminen ja dokumentointi päiväkodeille jaettavaksi. Organisaatiomuutoksen jälkeen osaamisverkostotoiminta eriytyi osittain kahdelle päivähoitoalueelle. Tutkija työskentelee vuodesta 2004 lähtien toisella päivähoitoalueella, jossa osaamisen jakaminen on jalkautunut päivähoitoyksiköiden kehittämistilaisuuksiin. Lisäksi alueella on ollut yhteisiä koulutustilaisuuksia havainnointi- ja arviointiosaamisen kehittämiseksi sekä lasten osallisuuden kehittämiseksi päiväkodeissa. Tutkijan tehtävänä oli osaamisen jakamisen koordinointi ja tutkimustiedon tuominen. tutkija - toimija</p>
<p>Foorumit ja keskustelutilaisuudet 17.3.1999 Päivähoitofoorumi I ja 14.4.1999 Päivähoitofoorumi II Foorumeissa tutkija esitteli alueen päivähoitohenkilöstön näkemyksiä inklusiosta ja sen vaikutuksista työtapoihin vuosien 1998 ja 1999 kyselyjen perusteella sekä inklusiivista kasvatusta käsitteleviä tutkimuksia. Keskustelun kirjaaminen ja muistion jakaminen päiväkodeihin. 31.5.1999 Muutoksen mahdollisuudet ja uhkat -keskustelutilaisuus päivähoidon henkilöstölle ja luottamusmielille. Tilaisuudessa tutkija esitteli päivähoitoalueella tehtyjen kyselyjen (asennekysely 1998 ja toimintakulttuuri-kysely 1999) tuloksia sekä erityispäivähoidossa tapahtuneita muutoksia. 24.8.1999 Kaikille yhteinen päivähoito – integraatio / inklusio tutkimuksissa ja käytännössä – keskustelu neljän päiväkodin lasten vanhemmille. Kävin aiheesta arkikeskustelua vanhempien kanssa heidän tuodessa tai hakies- sa lapsiaan päiväkodeista, kyselyjen tulokset olivat vanhempien ilmoitustauluilla. Keskustelutilaisuuteen osallistui 2 vanhempaa. 13.10.2000 Lähipäiväkotimallin esittelyä yhteistyökumppaneille päivähoitossa, sosiaalityössä, vammaisneuvolassa, sairaanhoitopiirissä, perheneuvolassa ja opetusvirastossa alue-eltojen työhuoneen avoimien ovien tilaisuudessa. Keskustelua yhteistyökumppaneiden kanssa, postereiden (alueen linjaukset ja käytössä olevat lomakkeet) esittelyä yhdessä muiden alue-eltojen kanssa. 10.5.2001 Erityispäivähoidon uudelleen järjestäminen Helsingissä sekä alueellinen toiminta Keskeisen sosiaali-</p>

keskuksen päivähoitossa –tilaisuus vanhemmille. Keskustelutilaisuudessa esittelin vanhemmille tehtyjen kyselyjen tuloksia.

11.8.2005 Tutkimusaikomusten ja alueellisista kokemuksesta laaditun yhteenvedon esittely päivähoiton vastuualueen toimijoille (päivähoidon aluepäälliköt, päiväkotien henkilöstö ja alue-eltot, kehittämiskonsultit ja suunnittelijat. ”Matkalla ja muutoksessa” – yhteenvedon ja tutkimussuunnitelman esittely sekä toimintatutkimukseen ja avoimeen keskusteluun sitoutumisen periaatteet.

tutkija - toimija

Johtoryhmä ja esimieskokoukset

28.2.2001 Sosiaalikeskuksen johtoryhmän väliarviointi päivähoiton toimintamallista

Valmistelutyö eli henkilöstölle ja alue-eltoille tehtyjen kyselyjen ja työajanseurannan välyhteenvedo johtoryhmän päätöksenteon pohjaksi.

Marraskuu 2001 Keskustelut aiheena: ”Alueellisen ja lähipäiväkotimallin kehittäminen” jokaisessa päivähoiton alueryhmässä (yhteensä 6 keskustelua, mukana päiväkotien johtajat ja varajohtajia, alueellinen erityislastentarhanopettaja ja tutkija mukana jokaisessa). Tutkijana olin mukana jokaisessa keskustelussa tuoden niihin alueellisen näkökulman. Ennen alueryhmien kokouksia tein kyselyn henkilöstölle sekä alustavan yhteenvedon alue-eltojen työajan seurannasta, näiden esille tuominen keskustelussa. Tapaamisten dokumentointi ja yhteenvedojen lähettäminen osallistujille.

toimija - tutkija

Kahden päivähoitoalueen yhteiset kehittämistapaamiset

8.5.2003 Kuntouttava varhaiskasvatus Keski-Suomen sosiaalikeskuksen päivähoitossa: kokemuksia, hyviä käytäntöjä, työn solmukohtia – teematapaaminen. Tapaamisessa esittelin alueellisten erityislastentarhanopettajien työajanseurannan tuloksia sekä henkilöstölle tehdyn kyselyn yhteenvedoja. Tilaisuudessa oli jaossa yhteenvedo henkilöstölle tehdystä kyselystä sekä luettelo osaamisverkoston tiloissa olevista lainattavista kirjoista. Kirjasin ja lähetin yhteenvedon tapaamisesta ja luettelo osaamiskeskuksen kirjoista sekä koontitaulukon (vanhempien, henkilöstön ja alue-elton työnjako) päiväkoteihin..

28.10.2004 Erityispäivähoidon iltapäivä, johon osallistuvat molempien päivähoitoalueiden aluepäälliköt, päiväkodinjohtajia sekä alueen vasu-ohjaaja. Aiheena erityinen tuki alueen päivähoitossa alkavassa varhaiskasvatussuunnitelma prosessissa. Tapaamisen keskusteluun osallistuminen, yhteenvedon kirjoittaminen ja jakelu päiväkoteihin.

2.2.2006 Keski-Suomen päivähoitoalueiden yhteinen Päivähoidon startti-iltapäivä. Aiheena erityisen tuen käytännöt sekä erityinen tuki varhaiskasvatussuunnitelma prosessissa. Luennoitsijana: Erityinen tuki varhaiskasvatussuunnitelma prosessissa, alueen näkökulma

toimija - tutkija

Kahden päivähoitoalueen aluepäälliköiden, keltojen ja alue-eltojen tapaamiset

20.8.2002, 30.9.2002, 27.1.2003, 10.3.2003, 11.4.2003, 11.9.2003, 4.11.2003, 16.12.2003, 26.2.2004, 26.4.2004, 3.5.2004, 27.8.2004, 24.9.2004, 4.2.2005, 11.4.2005, 16.5.2005, 16.8.2005 ja 19.10.2005

Tapaamisten tarkoituksena oli keskustelu yhtenäisistä linjauksista liittyen lasten lisäresurssin arvioimiseen muuttuneessa organisaatiossa, tapaamisissa mm. mietittiin yhteisesti perusteluja tavanomaista suurempaan yksilölliseen lisäresurssiin (tukitoimikerroin yli 3 tai avustaja ryhmään). Tutkija osallistuu kokouksiin kelton ammattiroolissa keskustellen sekä toimien sihteerinä, joka kirjoittaa kokousmuistiot ja jakaa ne osallistujille.

toimija (tutkija)

Liite 3 Työajanseurantalomakkeet

Lomake 1 - Lokakuu 2000

ALUE-ELTON / ERITYISPÄIVÄHOIDON OHJAAJAN TYÖN SEURANTA

Työn jakautuminen eri työtehtävien kesken:

klo	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
7-8					
8-9					
9-10					
10-11					
11-12					
12-13					
13-14					
14-15					
15-16					
16-17					
17-18					
18-19					
19-20					

Ensimmäinen työajan seuranta on kahden vkn pituinen alkaen 16.10.2000 ja loppuen 27.10.2000. Tämän jälkeen voit seurata työtäsi yhden viikon kuukaudessa. Merkitse työajan seurantaan päivämäärät, jolloin olet työtäsi seurannut.

Tähän voit merkitä työtehtävät seuraavin numeroin:

Lasten kanssa tehtävä työ:

1. Pienryhmäohjaus
2. Yksilöohjaus
3. Samanaikaisopetus
4. Muu

Aikuisten kanssa tehtävä työ:

5. Vanhempien kanssa
6. Pk:n / pph:n aikuisten kanssa
7. Muiden yhteistyökumppaneiden kanssa
8. Osallistuin yhteisneuvotteluun, jossa mukana:
9. Muu

10. Muu työ (suunnittelu, materiaalin valmistaminen/etsiminen, tiedon hankinta, koulutukseen osallistuminen, koulutuksen vetäminen, dokumentointi..)

Työn sisällöt voit kuvata ja eritellä seuraavalle paperille! Kuvaile tähän työsi sisällöt

Erittele tekemäsi työn sisältöjä niin tarkasti kuin mahdollista ja käytä omaa kieltäsi työn sisältöjen kuvaamiseen (ei pelkkää "ammattislangia"!)

maanantai
tiistai

keskiviikko
torstai

perjantai

Miten haluat kuvata tätä työviikkoa yleisesti: Oliko se tyypillinen työviikkosi? Oliko siinä jotain tyypillisestä poikkeavaa? Muu asia työviikon työajan jakautumisessa ja/ tai työn sisällöissä, jota pidät tärkeänä:

yhteenvedo työajan jakautumisesta (vko/kokonaistuntimäärä:)

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ | 7. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ | 8. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ | 9. _____ |

10. _____, josta * suunnittelu _____ * materiaalin / tiedon hankinta _____

* koulutus-osallistujana _____ * koulutus - vetäjänä _____ * matkat _____ * muu _____

LIITE 3 jatkuu: työajanseurantalomakkeet

versio II alkaen marraskuu 2000

ALUE-ELTON / ERITYISPÄIVÄHOIDON OHJAAJAN TYÖN SEURANTA

Työn jakautuminen eri työtehtävien kesken:

klo	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
7-8					
8-9					
9-10					
10-11					
11-12					
12-13					
13-14					
14-15					
15-16					
16-17					
17-18					
18-19					
19-20					

Seuraat työtäsi yhden viikon kuukaudessa. Merkitse työajan seurantaan päivämäärät, jolloin olet työtäsi seurannut.

Tähän voit merkitä työtehtävät seuraavin numeroin:

Lasten kanssa tehtävä työ:

1. Pienryhmäohjaus

2. Yksilöohjaus

3. Samanaikaisopetus /havainnointi/
muu lapsiryhmässä työskentely

7. Muu työ (suunnittelu, materiaalin valmistaminen/etsiminen, tiedon hankinta, koulutukseen osallistuminen, koulutuksen vetäminen, dokumentointi, matkat paikasta toiseen..)

Aikuisten kanssa tehtävä työ:

4. Vanhempien kanssa, sisältää neuvottelut,
joissa vanhemmat mukana

5. Pk:n / phh:n aikuisten kanssa

6. Muiden yhteiskumppaneiden kanssa,
sisältää neuvottelut, joissa vanhemmat eivät
ole mukana

Työn sisällöt voit kuvata ja eritellä seuraavalle paperille!

Kuvaile tähän työsi sisällöt:

Erittele tekemäsi työn sisältöjä niin tarkasti kuin mahdollista ja käytä omaa kieltäsi työn sisältöjen kuvaamiseen (ei pelkkää "ammattislangia"!)

Maanantai
tiistai

keskiviikko
torstai

perjantai

Miten haluat kuvata tätä työviikkoa yleisesti: Oliko se tyypillinen työviikkosi? Oliko siinä jotain tyypillisestä poikkeavaa? Muu asia työviikon työajan jakautumisessa ja/tai työn sisällöissä, jota pidät tärkeänä:

yhteenveto työajan jakautumisesta (vko/kokonaistuntimäärä: _____)

1. _____ 4. _____ 7. _____, josta suunnittelu _____, dokumentointi _____

2. _____ 5. _____ Koulutus - osallistujana _____, Koulutus - vetäjänä _____

3. _____ 6. _____ Materiaalin / tiedon hankinta _____, Muu _____

LIITE 3 jatkuu: työajanseurantalomakkeet

versio III alkaen syyskuu 2001

ALUE-ELTON / ERITYISPÄIVÄHOIDON OHJAAJAN / KELTON TYÖN SEURANTA

Seuraamme työtämme yhden viikon kuukaudessa. Työajanseurantaviikot syksyllä 2001 ovat seuraavat:

Vko 38	17. - 21.9.2001
Vko 41	8.-12.10.2001
Vko 45	5.-9.11.2001 ja
Vko 50	10. - 14.12.2001

Työtehtävät voit eritellä seuraavin numeroin:

Lasten kanssa tehtävä työ:

1. Pienryhmäohjaus
2. Yksilöohjaus
3. Samanaikaisopetus / havainnointi / Muu lapsiryhmässä työskentely

Aikuisten kanssa tehtävä työ:

4. Vanhempien kanssa, sisältää neuvottelut, joissa vanhemmat mukana
5. Pk:n / pph:n / lp:n aikuisten kanssa
6. Muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, sisältää neuvottelut, joissa vanhemmat eivät ole mukana (tapaamiset, puhelinkeskustelut)

Muu työ

7. Työn suunnittelu, materiaalin valmistaminen/ etsiminen, tiedon hankinta, dokumentointi
8. Koulutukseen osallistuminen
9. Koulutuksen vetäminen, työnohjaus tai konsultaatio muualla kuin omalla alueella
10. Matkat paikasta toiseen

Erittele työn sisällöt päiväkohtaisesti:

Esim: jos maanantai aamuna olet klo 8 -8.45 koko lapsiryhmän kanssa aamupalalla ja eri toimintoihin jakautumisessa kohtaan klo / työmuoto laitat: 8-8.45 / 3. Jos klo 8.45-10 toimit pienryhmän kanssa esim. jumpassa, leikkiryhmässä tai kielipajassa, merkintäsi em. kohdassa on : 8.45 - 10 / 1. Seuraavaksi jos matkustat toiseen päiväkotiin keskustelemaan vanhempien kanssa lapsen toiminta- ja kuntoutussuunnitelmasta, merkintäsi ovat 10-10-15 / 10 ja 10.15 - 11.15 / 4. Jos sitten pidät ruokatunnin niin työn sisällöistä ei tule merkintää tähän, koska sehän on vapaata aikaa. Jos kuitenkin syöt lasten kanssa ryhmässä, merkintäsi on klo 11.15- 11.45 / 3, jne.....).

Kuvaile tarkkaan työsi sisältöjä. Tämä on tärkeää, koska jokainen meistä toimii omalla tavallansa ja näin voimme oppia toisiltamme ja kehittää työtämme!

Klo/työmuoto	Maanantai

Klo/työmuoto	Tiistai

Klo/työmuoto	Keskiviikko

Klo/työmuoto	Torstai

Klo/työmuoto	Perjantai

Miten haluat kuvata tätä työviikkoa yleisesti:

yhteenveto työajan jakautumisesta:(vko/kokonaistyötuntimäärä: _____)

- | | | | |
|----------|----------|----------|-----------|
| 1. _____ | 4. _____ | 7. _____ | 10. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ | 8. _____ | |
| 3. _____ | 6. _____ | 9. _____ | |

Liite 4

Tilastot työajan seurannasta: ajankäyttö

Työajan seuranta: 13 viikon työaika tunteina

tunteina / koko seuranta-aika	hlö 1	hlö 2	hlö 3	hlö 5	hlö 6	kaikki
1. Samanaikaisohjaus						673,67
Samanaikaisopetus	63,66	66,09	79,83	81,58	78,59	369,75
Mukana päivittäisissä tilanteissa	33,65	44,42	57,09	37,5	28,42	201,09
Havainnointi ryhmätilanteessa	15	9	31,5	20,83	26,5	102,83
2. Pienryhmäohjaus	56,92	98,24	53,75	49,5	33,91	292,32
3. Yksilöohjaus	31,33	9,92	9,75	50,25	15,91	117,16
4. Valmistelutyö	49,67	4,99	29,27	25,92	14,42	124,27
5. Lapseen liittyvät keskustelut						244,17
Vanhempien kanssa	52,59	39,75	38,08	35,83	13,75	180
Ilman vanhempia	25,75	9,09	10,5	10,33	8,5	64,17
6. Keskustelut henkilöstön kanssa						359,47
Ryhmän henkilöstön kanssa	65,5	31,41	41,17	60,91	45,33	244,32
Pk:n suunnittelukokouksissa	19,33	14,99	15,17	11,25	21,08	81,82
Päivittäiset sopimukset	7,58	5,16	1,92	15,17	3,5	33,33
7. Osaamisressurssina toimiminen	44,83	105,1	45,25	35	49,08	279,26
8a. Oman työn suunnittelu	17,5	8	35,08	37,08	94,58	192,24
8b. Toimistyö ja matkat	20,33	49,56	38,31	39,59	43,17	190,96
13 viikon työaika, seurattu aika tunteina	503,65	495,72	486,67	510,74	476,74	2473,52

Työajan seuranta: Työaika henkilöittäin tunteina / viikko:

tunteina / keskimäärin viikko	hlö 1	hlö 2	hlö 3	hlö 5	hlö 6	kaikki
1. Samanaikaisohjaus	8,64	9,18	13,06	10,78	10,27	51,82
Samanaikaisopetus	4,9	5,08	6,14	6,28	6,04	28,4
Mukana päivittäisissä tilanteissa	2,59	3,4	4,4	2,9	2,19	15,47
Havainnointi ryhmätilanteessa	1,15	0,7	2,42	1,6	2,04	7,91
2. Pienryhmäohjaus	4,38	7,56	4,13	3,8	2,6	22,49
8. Yksilöohjaus	2,41	0,76	0,75	3,87	1,22	9,01
9. Valmistelutyö	3,82	0,38	2,25	1,99	1,11	9,56
10. Lapseen liittyvät keskustelut	6,02	3,76	3,74	3,55	1,71	18,79
Vanhempien kanssa	4,04	3,06	2,93	2,76	1,06	13,85
Ilman vanhempia	1,98	0,7	0,81	0,79	0,65	4,94
11. Keskustelut henkilöstön kanssa	7,11	3,97	4,49	6,72	5,38	27,65
Ryhmän henkilöstön kanssa	5,04	2,42	3,17	4,69	3,49	18,79
Pk:n suunnittelukokouksissa	1,49	1,15	1,17	0,86	1,62	6,29
päivittäiset sopimukset	0,58	0,4	0,15	1,17	0,27	2,56
12. Osaamisressurssina toimiminen	3,45	8,08	3,48	2,69	3,78	21,48
8a. Oman työn suunnittelu	1,35	0,6	2,7	2,85	7,28	14,79
8b. Toimistyö ja matkat	1,56	3,8	2,95	3,04	3,32	14,69
viikkotyöaika henkilöittäin ja kaikki viikkotyöaika keskimäärin	38,74	38,1	37,45	39,29	36,67	190,25 / 38,05

Liite 4 (jatkuu)

Työajanseuranta: Työaika henkilöittäin % viikossa

%	hlö 1	hlö 2	hlö 3	hlö 5	hlö 6	kaikki
1. Samanaikaisohjaus	22,3	24,1	32,6	27,4	28	27,2
Samanaikaisopetus	12,6	13,3	16,4	16	16,5	14,9
Mukana päivittäisissä tilanteissa	6,7	9	11,7	7,3	6	8,1
Havainnointi ryhmätilanteessa	3	1,8	6,5	4,1	5,5	4,2
2. Pienryhmäohjaus	11,3	19,8	11	9,7	7,1	11,8
3. Yksilöohjaus	6,2	2	2	9,8	3,3	4,7
4. Valmistelutyö	9,9	1	6	5,1	3	5
5. Lapseen liittyvät keskustelut	15,5	9,8	10	9	4,7	9,9
Vanhempien kanssa	10,4	8	7,8	7	2,9	7,3
Ilman vanhempia	5,1	1,8	2,2	2	1,8	2,6
6. Keskustelut henkilöstön kanssa	18,3	10,3	12	16,1	14,6	14,5
Ryhmän henkilöstön kanssa	13	6,3	8,5	11,9	9,5	9,9
Pk:n suunnittelukokouksissa	3,8	3	3,1	2,2	4,4	3,3
Päivittäiset sopimukset	1,5	1	0,4	3	0,7	1,3
7. Osaamisressurssina toimiminen	8,9	21,2	9,3	6,9	10,3	11,3
8a. Oman työn suunnittelu	3,5	1,6	7,2	7,3	19,8	7,8
8b. Toimistyö ja matkat	4	10	7,9	7,8	9,1	7,7
yhteensä %	99,9	99,8	100	99,9	99,9	99,9

Liite 5**Työajanseurantaan osallistuminen henkilöittäin**

Henkilö 1	13 viikkoa
Henkilö 2	13 viikkoa
Henkilö 3	13 viikkoa
Henkilö 4	5 viikkoa (10/00 – 1/01)
Henkilö 5 (yhdistetty hlö 5 ja 10)	9 viikkoa(10/00 – 5/01) ja 4 viikkoa (9/01 – 12/01) yht. 13 viikkoa
Henkilö 6	13 viikkoa
Henkilö 7	4 viikkoa (2/01 – 5/01)
Henkilö 8	4 viikkoa (9/01 – 12/01)
Henkilö 9	1 viikko (10/01)
Henkilö 11	2 viikkoa (10/01- 11/01)
henkilöitä yht. 11	työajanseurantaa yhteensä 81 viikkoa

Liite 6

Päiväkotien hoito- ja kasvatushenkilöstölle tehtyjen kyselyjen kysymykset ja vastaajien määrä

1. kysely:

Arviointi alueellisen elton työstä ajalta elokuu 1998 – maaliskuu 1999

Kysymykset:

- Mitä hyvää ja käyttökelpoista?
- Mitä puutteita tai uudelleen arvioitavaa?
- muuta

Vastaajat: Neljän päiväkodin kuusi työryhmää sekä alueen pk-johtajien kokous

2. kysely

Arviointi Kallion alueella toimivan elton työstä ajalta huhtikuu 1999 – maaliskuu 2000

- Mitä hyvää ja käyttökelpoista?
- Mitä puutteita tai uudelleen arvioitavaa?
- Muuta
- Miten erityislapsien oleminen ryhmässä on käytännössä sujunut?

Vastaajat: Kuuden päiväkodin tiimien vastaukset sekä alueen pk-johtajien kokous

3. kysely

Alueryhmien arviot kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidon järjestämisen mallista marras-joulukuu 2000

Mallia arvioitiin päiväkotien tiimeissä ja sitten pk-johtajat vievät omien tiimiensä arviot keskuspäiväkotialueen johtajien kokoukseen, josta sitten laadittiin yhteenveto.

Vastaajat: 5 alueryhmää (pk-johtajien kokous) ja kuudennen alueryhmän 5 päiväkotia erikseen (kaikki tutkimusalueen päivähoidon alueryhmät)

4. kysely

Alppiharjun – Kallion päiväkodeissa tehdyn aluetyön arviointi loka-marraskuu 2001

Kysymykset:

Mitä hyvää ja käyttökelpoista löydätte elton työstä?

Mitä puutteita tai uudelleen arvioitavaa näette elton työssä?

Miten mielestänne erityisen tuen tarpeessa olevien lasten oleminen ryhmässä on käytännössä sujunut?

Miten olette kokeneet ”lapsen yksilöllisen tuen tarpeen arviointi” neuvottelut? Miten em. kaavaketta ja keskusteluja mielestänne voisi kehittää?

Muuta: kommentteja, kehittämissesityksiä, kritiikkiä, ideoita

Vastaajat: Alueen kaikki 11 päiväkotia

5. kysely

Kehittämissesityksiä ja arviointia aluetyöstä 11.4.2002

Kysymykset:

Miten aluetyö ja aluetyöntekijät työnsä tekijöinä näyttäytyvät päiväkodin arjessa?

Mitä tekisit toisin, mitä kehittäisit eteenpäin?

Aluetyön / aluetyöntekijöiden päiväkodeissa tekemän työn vaikuttavuus lapsen kannalta, henkilökunnan kannalta, vanhempien kannalta?

Mitä aluetyöntekijöiden pitäisi tehdä: lapsiryhmissä työskentelyä, pedagogista ohjausta, koulutusta, konsultaatiota, työryhmiin osallistumista, paperityötä ja miten paljon mitäänkin?

Aluetyöhön liittyvät pulmat: mitä ne mielestänne ovat?

Vastaajat: 12 päiväkotia ja 1 leikkiapuisto

Liite 6 (jatkuu)

6. kysely

Kuntouttavan varhaiskasvatuksen kysely päivähoitoalueilla 8.5.2003 foorumia varten

Kysymykset:

1. Tukitoimien riittävyys, sujuvuus ja vaikuttavuus lapsen sekä ryhmän työntekijöiden kannalta
2. Resurssoinnin arviointi ja määrä sekä aluetyöntekijöiden, ryhmän työntekijöiden ja ulkopuolisten terapeuttien / kuntouttajien työnjaon sujuvuus ja vaikuttavuus
3. Oman osaamisesi kehittyminen erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa: mitä olet oppinut, millaista tietoa / taitoa / koulutusta / aluetyöntekijöiden pedagogista ohjausta tarvitset lisää.

Vastaajat: 41, joista 20 päiväkodin/leikkipuiston työntekijät yhdessä, 14 pk ryhmän työntekijät yhdessä, 7 päiväkodin / leikkipuiston työntekijä yksin

7. kysely

Kysely molempien päivähoitoalueiden henkilökunnalle 19.3.2004

Kysymykset:

1. Miten tukitoimet ovat riittäneet, sujuneet ja vaikuttaneet lapsen sekä ryhmän työntekijöiden kannalta?
2. Miten resurssoinnin arviointi on sujunut? Ovatko arviointikeskustelut mielestänne toimineet ja miten niitä pitäisi kehittää?
3. Miten arjen työnjako toimii? yhteistyön sujuminen, hyvät asiat / pulmatilanteet / ratkaisuehdotuksia.
4. Oman osaamisesi kehittyminen tukea tarvitsevien lasten asioissa: mitä olet oppinut. Millaista tietoa / taitoa / koulutusta / pedagogista ohjausta tarvitset lisää? Millä tavoin osaamisverkoston koulutukset, tapaamiset ja tutustumiskäynnit ovat mielestäsi toimineet?
5. Hyvää ja huonoa sekä kehittämisesityksiä! Sana on vapaa!

Vastaajat: 24 vastausta, joista: 16 päiväkodin työntekijät yhdessä, 3 päiväkodin /leikkipuiston työntekijä yksin, 1 päiväkodin työntekijät yhdessä aluetyöntekijän kanssa, 4 ei tietoa vastaajasta

8. kysely

Kysely molempien päivähoitoalueiden henkilökunnalle 24.11.2005

Kysymykset:

1. Miten tukitoimet ovat sujuneet ja vaikuttaneet lapsen sekä ryhmän työntekijöiden kannalta? (esim. tukitoimikertoimen vaikutus, avustajan työskentely ryhmässä, aluetyöntekijän viikoittaisen läsnäolon määrä ja toimintatapa, ulkopuoliset terapiat / kuntoutukset, miten ja minkä verran saatu tietoa osaamisverkoston tai muiden koulutusten kautta; yhteistyö kelton kanssa mm)
2. Miten tukitoimien arviointi on sujunut? Miten arviointikeskusteluja mielestänne pitäisi kehittää? Esitys tukitoimesta Efficaan käytännön toimivuus?
3. Miten arjen työnjako toimii? yhteistyön sujuminen, hyvät asiat / pulmatilanteet / ratkaisuehdotuksia;
4. Mikä toimintatavassa on säilyttämisenarvoista ajatellen tulevaisuutta? kehittämisesityksiä ja vapaata kommentointia.

Vastaajat: 26 vastaajaa: 9 päiväkodin työntekijät yhdessä, 12 päiväkotiryhmän työntekijät yhdessä, 3 päiväkodin työntekijä yksin, 1 muu, 1 ei vastaajatietoja

Liite 7**Alue-eltoille tehtyjen kyselyjen kysymykset ja vastaajien määrä:**

Kysymykset :

1. Oman työaikani jakautuminen eri työmuotojen kesken:
2. Työn hyvät puolet - työn huonot puolet oman tämänhetkisen kokemuksen valossa:
3. Oman resurssin ja ajan riittävyys (oma resurssi ajan riittävyyden lisäksi voi tarkoittaa mm. taitoja, osaamista - mitä on löytynyt, mitä pitäisi kohentaa)
4. Työn kehittämisen solmukohdat - eli mikä tuntuisi nyt oleelliselta, jotta alueellinen työ voisi kehittyä -resursseissa, asenteissa, koulutuksessa tms.
5. Mielestäni oleellista ottaa huomioon arvioinnissa

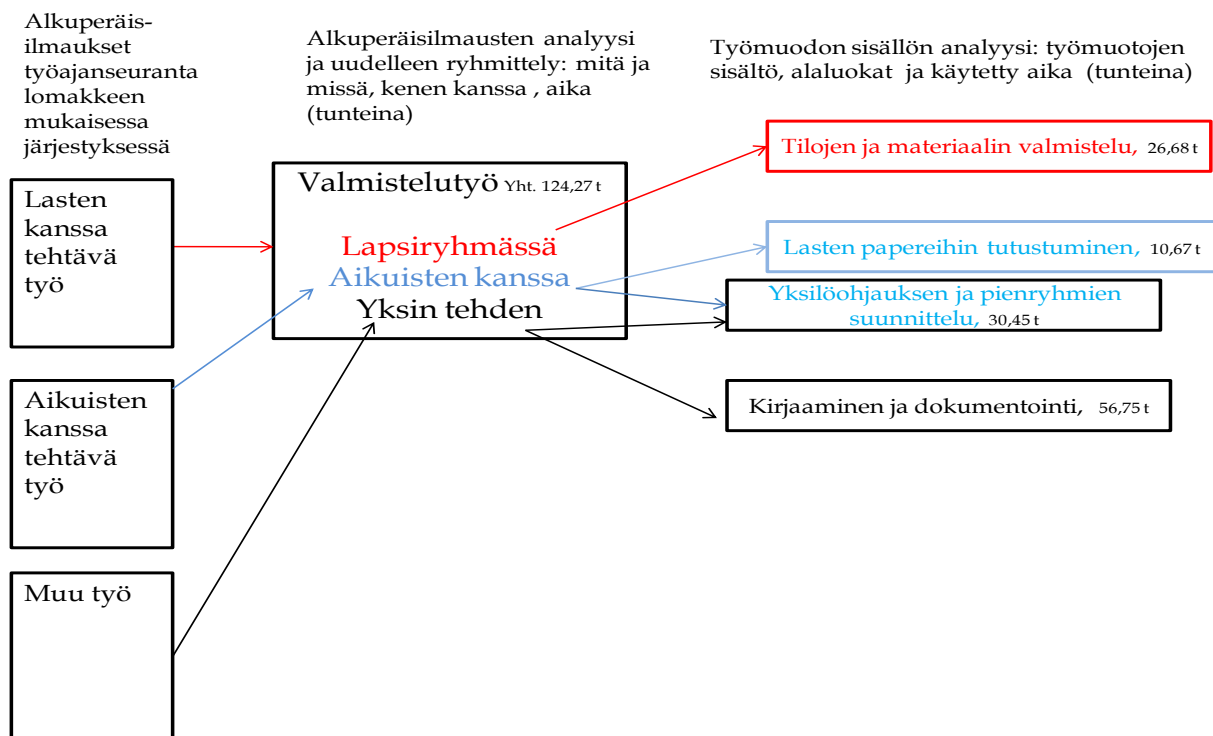
2001 vastaajia 6

2006 vastaajia 9 (vastaajina myös 2 keltoa, mutta heidän vastauksensa eivät ole mukana tutkimuksen aineistossa)

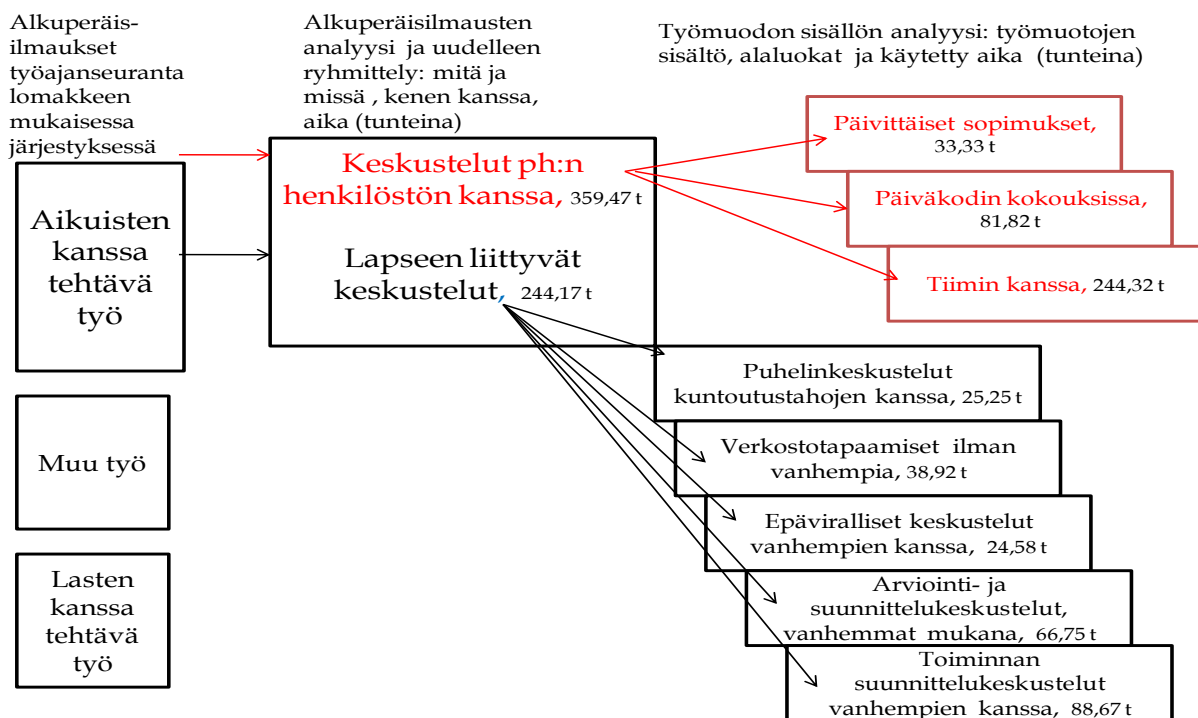
Liite 8**Sitoumukset ja lähtökohdat kehittäjänä ja toimintatutkijana:**

- Sitoutuminen inklusioon; kaikille yhteiseen päivähoitoon
- Sitoutuminen toimintatutkimukseen, joka valtauttaa työntekijöitä
- Sitoutuminen päivähoiton henkilöstön kokemuksen ja osaamisen arvostamiseen ja näkyväksi tekemiseen mm. osaamisverkoston kautta; sekä perushenkilöstö että erityislastentarhanopettajat
- Oman kokemuksen ja teoreettisen tiedon "antaminen käytäntöön" osaamisverkoston kautta
- toimintatutkijana: keräämäni tiedon ja kokemuksen välittäminen suoraan käytäntöön kehittämistyön kautta
- toimintatutkijana: Kerätyn tiedon ja kokemusten raportointi myös laajemmalle (opinnäytetyö ja sen arviointi)

Liite 9 Aineiston analyysi - työmuodot

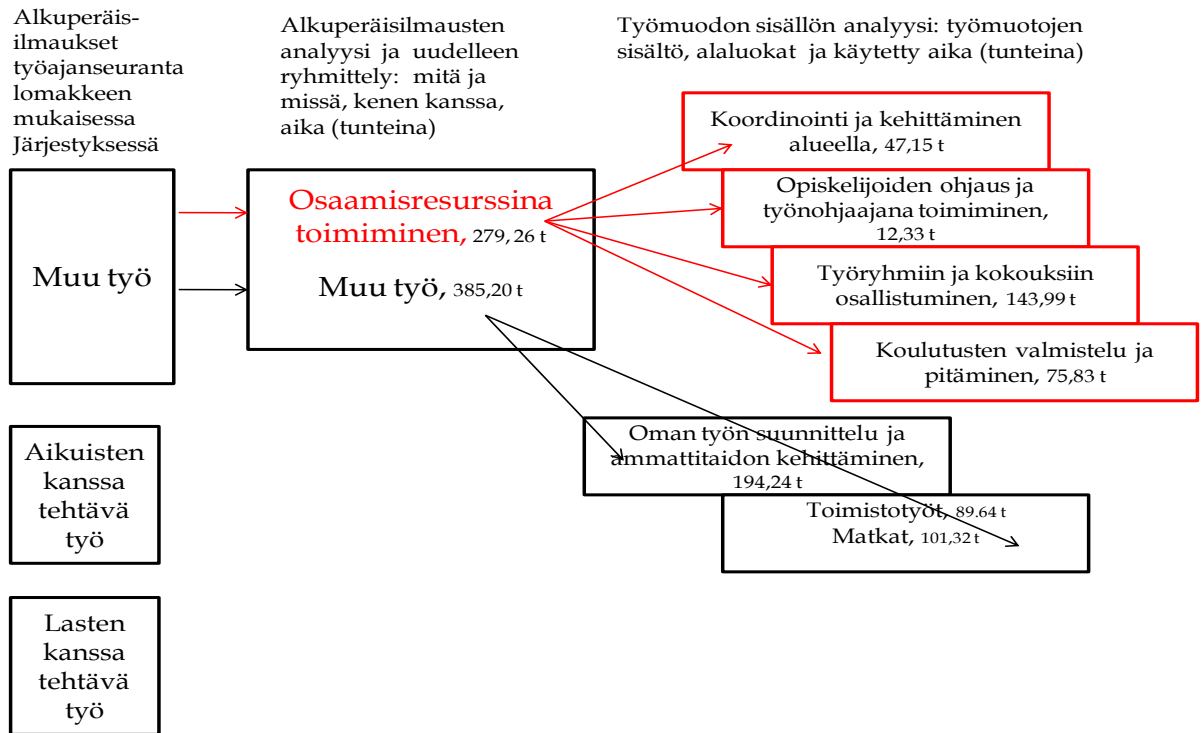


Kuvio: Valmistelutyön analyysi



Kuvio: Aikuisten kanssa tehdyn työn analyysi

Liite 9 Aineiston analyysi - työmuodot (jatkuu)



Kuvio: Muun työn analyysi

Liite 10 Yhteinen työ - analyysi

1. Alkuperäisvastaukset, joissa arvioidaan elton työtä päiväkodissa	2. Tiivistys
<p>Alueen elto työskennellyt lapsiryhmässä ja lapset ovat mieltäneet hänet hlökuntaan kuuluvaksi (Pk 3, tiimi 1, 1999)</p> <p>Hyvää se, että elto selkeästi mukana lapsiryhmässä ja tutustuu erityislapsiin eikä vain konsultoi (pk /K, 2001)</p> <p>Kukaan ei ole joutunut erilliseen asemaan - ollut rikkaus - luontevaa -kuuluu talon henkilökuntaan (pk2, tiimi 1, 1999)</p> <p>Kaikki ryhmän lapset hyötyvät. (pk /K, 2001)</p> <p>Tärkeintä mielestämme aluetyössä on se, että elto on mukana päiväkodin arjessa, jolloin hän saa aivan erilaisen kuvan lapsesta, kuin havainnoimalla lasta 1-2 tuntia yhden keran ja tekemällä yhteenvedon tästä. (Pk 1, 2002)</p> <p>Erittäin hyvää säännölliset käynnit päiväkodissa, tullut lapsille tutuksi, eikä aiheuta ryhmässä ihmettelyä, on osana pk:n arkea (k1, vast 14, 2004)</p> <p>Säännöllisyys työnohjauksellisiin tapaamisiin ja lasten arkeen osallistumiseen myös jatkossa tarvitaan (Pk 3, tiimi2, 1999)</p> <p>Säännöllisyys hyvää (näkee lapsen monenlaisissa tilanteissa) (pk /K, 2001)</p> <p>Käynneille säännöllinen rytmi esim. joka toinen viikko (alueryhmä 6, 2001)</p> <p>1. Aika on minimaalinen, aluetyöntekijöillä on myös paljon muita sitoumuksia, jonka vuoksi päiväkodissa käyminen saattaa olla epäsäännöllistä. SÄÄNNÖLLISYYTTÄ TOIMINTAAN: 2. Aluetyöntekijät voisivat olla lyhyen jakson tiiviimmin kiinni päiväkodin arjessa, 3. Olisi hyvä tietää aluetyöntekijöiden suunnittelema ”ohjelmasta” etukäteen. Aikaa enemmän lapsiin tutustumiseen ja havainnointiin. Säännöllisenä toimintana vaikutus positiivinen Henkilökunta saa uusia ideoita.Vaihtelua lapsen arkeen . Helpottaa hetkellisesti pk:n arkea yhtenä työntekijänä Ei vaikuta vanhempien elämään sen suuremmin, 4. Lapsiryhmissä työskentelyä, konsultaatioapua tarpeen mukaan (pk 5, 2002)</p> <p>Eltot oikeasti läsnä sen työjärjestyksen mukaan mikä on tehty syksyllä (Valpas 3, 2003)</p> <p>Yksilöohjauksiin, mistä aika - lapsia jotka tarvitsevat tukea 5 kpl (Pk 4, tiimi 1, 1999)</p> <p>Lapsille tarkoitettu aika kokonaan lapsille (alueryhmä 6, 2001)</p> <p>Kun henkilökuntaa puuttuu, tuntuu ettei aina ehdi antaa lapsille sitä mitä on sovittu, mutta ko. tilanteista kärsivät kaikki lapset myös. Lapsi otetaan lapsena vastaan. Yleisesti ottaen OK. Tarpeet löydetty elton avulla, joten työ selkeä. Kun tavoitteet sisäistetty, on niiden työstäminen arjessa OK. (pk /K, 2001)</p> <p>Aluetyöntekijä on lisäresurssina, mutta ei riittävästi. Joutuu joskus paikkaamaan myös puuttuvaa henkilökuntaa.(Pk 3, joht, 2002)</p> <p>Päiväkotimme kohdalta tuki on toimikautena 2003 - 2004 ollut varsin heikkoa ja satunnaista johtuen aelton vaihtumisesta.(k1,vast 8, 2004)</p> <p>Ryhmäaikaa a-eltolle enemmän, pidempijaksainen jalkautuminen ryhmään. (Vp 12, 2003)</p> <p>Lto 1: Ehkä suuri nyt viimeaikoina on vähän ollut niitä näkemyseroja, et jos vähän miettii paria vuotta taaksepäin niin on ehkä se, että on näkemyseroja siitä miten toimitaan siinä ryhmässä. On ryhmän työntekijöillä ja alue-eltolla ne on ristiriitaisia.Eli just se, että onko pelkkä pienryhmä vai onko se koko päivä se koko arkeen sitoutuminen se alue-eltton työtoteuttävä. (HR 2005)</p> <p>Lto 2: Miten hienoa olis.. (HR 2005)</p> <p>Lto 1: Itekin on varmaan toiminut niin, ettei siitä asiasta ole riittävästi puhuttu, et kissaa ei ole tavallaan nostettu pöydälle niin että siitä oltaisi keskusteltu. (HR 2005)</p> <p>Lto 1: Niin tavallaan jos ideaalisesti miettii niin tää alue-elto malli toimii aivan ihanasti silloin, kun se arki on kokonaisuudessaan huomioitu (HR 2005)</p> <p>Lto 2: mutta jos ajattelee sen erityislapsen kannaltakin, että jos se erityisopettaja vaan painottaa sitä pienryhmää, miten hyvä kokemus olisi vetää se pienryhmä aamusta iltaan. Mehän ollaan niitten omien pienryhmiemme kanssa siinähän on vielä ne ruokailut ja siinähän pienryhmän kanssa mennäänkin vessaan ja pienryhmän kanssa mennäänkin pukemaan ja siinä se ohjaus niin kuin kaiken aikaan, niin silloinhan se toteutuis todella hyvin se ajatus siitä, ja tätähän me ollaan puhuttu että on niin vähän tätä lasten kohtaamista että mikä on keino että niin kuin näissä pienryhmissä on onnistumisen kokemuk- sia että näissä pienryhmissä ollaan onnistuttu kohtaamaan lapset yksilöinä. Eli taval- laan... et miten sais onnistumaan sen pienryhmähomman niinkui kaikessa.. liikkumis- sa ja siirtymisissä. Mut käsihän se vaatii ja aikuisten samaa asennetta siihen. (HR 2005)</p>	<p>Mukana, työskentelemässä lapsiryhmässä, päiväkodin arjessa</p> <p>Osallistuminen arkeen</p> <p>Käytännön arjen työssä ja lapsiryhmässä mukana</p> <p>Työskentely lapsen kanssa</p> <p>Kukaan ei ole joutunut erilliseen asemaan</p> <p>Kaikki ryhmän lapset hyötyvät</p> <p>Tullut lapsille tutuksi, lapsille on ryhmän aikuinen</p> <p>Lapsille laatua</p> <p>Vaihtelua lapsen arkeen</p> <p>Erytyislapsille hyvä mitä enemmän asian- tuntemusta</p> <p>Lisää mahdollisuuksia toiminnalle, moni- puolistaa toimintaa</p> <p>Toiminta mahdollista pienemmissä ryh- missä</p> <p>Täsmätoiminta yksittäisten lasten ja lapsi- ryhmien kanssa</p> <p>Pienryhmätoiminta mahdollista myös ns. tavallisille lapsille, kun aikuisia enemmän</p> <p>Pienryhmätoiminta palvelee hyvin erityis- tä tukea tarvitsevia lapsia</p> <p>Lasten yksilöohjaukset elton työnä</p> <p>Eltolla vapaus toimia lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti</p> <p>Eltton asiantuntemus mukaan päivittäiseen arkityöskentelyyn</p> <p>Säännöllisyys ehtona: näkee lapsen mo- nenlaisissa tilanteissa</p> <p>Pulmat: Ajanpuute, Lapsille tarkoitettu aika saatetaan käyttää muuhun, Sijaista- minen,</p> <p>Työntekijöiden vaihtuvuus, Näkemyserot arjen työstä</p>
<p>Ylimääräinen aikuinen antaa lisää mahdollisuuksia toiminnalle.</p> <p>Lapsille laatua (Pk2, tiimi 2, 1999)</p> <p>Myös osallistunut retkiin, pelannut ulkona lasten kanssa (mikä on ollut positiivista lasten ja hk:n kannalta) (pk 4, 2002)</p>	<p>Lapsille laatua</p> <p>Lisää mahdollisuuksia toiminnalle, mah- dollistaa monipuolista toimintaa, tuo vaihtelua lapsen arkeen, helpottaa hetkel-</p>

<p>Toiminta on myös mahdollista entistä pienemmissä ryhmissä, samoin "täsmätoiminta" yksittäisten lasten tai lapsiryhmien kanssa onnistuu (Pk 3, 2000) Hyvä, että elto on käytännön työssä ja lapsiryhmässä mukana. Pienryhmät joita elto vetää hyviä. (pk /K, 2001) Lapset ovat selkeästi hyötynneet pienryhmätoiminnasta. Toiminnalle olisi "tilausta" selkeästi enemmänkin (pk ryhmän työntekijät yhdessä, K 1, 2003) Hän on vetänyt pienryhmätoimintaa ryhmän aikuisen kanssa sekä ollut mukana ryhmän toiminnassa (k1, vast 10, 2004) Aelto tukena pienryhmätoiminnassa vetäjänä 2 x /vko /pk. Silloin on hyvä juttu, kun henkilökuntaa on myös mukana, tieto - taito - kasvaa. (K1, Vastaja 13/V, pk:n työntekijät yhdessä, 2005) Pienryhmätoiminta on koettu tärkeäksi. (K4, vast 19, pk-ryhmän työntekijät yhdessä, 2005) Pienryhmätyöskentely mahdollista ja yhdessä arviointi (pk2, tiimi 1, 1999) Erityislasten yksilölliset ohjaukset suorittanut hyvin (pk 4, 2002)</p> <p>Suunnitellut yhdessä henkilökunnan kanssa pienryhmätoiminnan. (alueryhmä, 1999) Kerhotoiminta / pienryhmätoiminta mahdollistaa myös muun ryhmän jakamisen kerhoaikana (pk 1, 2000) Kerran viikossa aamupäivä talossamme, johon sisältynyt pienryhmätoiminta on palvelut hyvin erityislastemme tarpeita. (pk 8, 2002) Alue-elton antama tuki (=pienryhmä) sujunut hyvin ja lapset innostuneita => palautteen antoon olisi varattava enemmän aikaa, nyt kutistuu käytäväkeskusteluihin. (pk-ryhmän työntekijät yhdessä/Vk 11, 2003) Aelton pienryhmä ollut tarpeellinen paitsi tuentavitsijoiden kannalta myös muun ryhmän kannalta (tänä syksynä paljon uhmaikäisiä pieniä 2 -3 vuotiaita ryhmässä). Ryhmän aikuisille jäi näin enemmän aikaa huomioida muuta ryhmää sillä aikaa (K3, Vastaja 14/V, pk ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)</p>	<p>lisesti pk:n arkea yhtenä työntekijänä</p> <p>Toiminta mahdollista pienemmissä ryhmissä Täsmätoiminta yksittäisten lasten ja lapsiryhmien kanssa Pienryhmätoiminta yhdessä ryhmän aikuisen kanssa Pienryhmätoiminnan yhteinen suunnittelu ja arviointi - osaaminen lisääntyy ja sitä jaetaan</p> <p>Pienryhmätoiminta mahdollista kaikille lapsille, kun aikuisia enemmän Pienryhmätoiminta palvelee hyvin erityistä tukea tarvitsevia lapsia</p>
<p>Aluetyöntekijän tulisi tutustua toimintakauden alussa myös koko henkilökuntaan ja lapsiryhmiin ensimmäisen kuukauden aikana, näin tulisi tutuksi koko toiminta. (Vk 8, 2003) Alue-elton osallistuminen arkeen tekee tilanteista luonnollisia, keskustelut, konsultoinnit ja tuen saaminen helpompaa. (K4, vast 25/V, päiväkodin työntekijät yhdessä, 2005) Koemme aluetyöntekijän ryhmämme aikuiseksi, jonka läsnäolo viikoittain on tärkeää. Viikoittainen kanssakäyminen sekä lasten että meidän kanssa pohjustaa yhteistyötä. On helpompaa pohtia omia ajatuksiaan ja askarruttavia kysymyksiä, kun aluetyöntekijä tuntee ja tietää ryhmämme toimintatapoja ja hän osaa tuoda ryhmäämme myös oman ammattitaitonsa eli sen tuen mitä tarvitsemme. Aluetyöntekijä on osallistunut arkeemme, ohjannut säännöllisesti liikuntahetkiä (näin mahdollistunut kahden aikuisen mukanaolo) ja keskustellut, tuonut tietoa meille. Myönteinen vaikutus kaikkien kannalta. (k 1, vastaja 2, 2004) Aluetyöntekijä toimii aivan kuin yksi ryhmän työntekijä. Yhdessä suunnitellaan toimintaa, jota aluetyöntekijä toteuttaa. (K3, vast 21, 2004)</p>	<p>Tutuksi koko toiminta (lapset ja hlöstö) Tuntee ja tietää ryhmän toimintatavat Toiminnan suunnittelu yhdessä</p>
<p>Tarvitaan ulkopuolisen arviota erit.lasten tilanteesta (alueryhmä, 1999) Erityislapsille elton työskentely ryhmässä on ehdottoman hyvä asia, mitä enemmän asiantuntemusta sen parempi. Verrattuna aikaisempaan systeemiin, jossa ryhmän vähiten koulutettu henkilö= erityisavustaja toimii erityislasten kanssa on tilanne merkittävästi parantunut erityislasten kohdalta. (pk 1, 2000) Erityislasten yksilölliset tavoitteet selkeytyneet ja asettuneet osaksi omaa työtä (elton asiantuntemus mukaan päivittäiseen arkityöskentelyyn). (pk 1, 2000) Tärkeää on, että aluetyöntekijä säilyttää vapauden toimia lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, se palvelee kaikkia osapuolia parhaiten. Yhdelle lapselle sopii yhteinen tuokio kerran viikossa, toinen tarvitsee tuokioon tutumpia aikuisia, tällöin ryhmässä olo auttaa parhaiten. (pk 11, 2002)</p> <p>Elto tuntee alueensa lapset ja erityisen tuen tarpeet huomataan aikaisemmin (K5, vast 1, 2004) Alue-elton rooli erinomainen: 1 pv/vk + joustavasti saatavilla muutoinkin esim. keskusteluihin - tärkeää, että elto mukana alusta asti prosesseissa (K1, Vastaja 10/V, pk:n työntekijät yhdessä, 2005) Hyvä malli = erityisosaaja arjen tasolla ryhmä, jossa tukea tarvitaan tulee tutuksi; jos hyvin toimiva yhteistyö tuki hyvä päiväkodille; selkeyttää työtä tukea tarvitsevien kanssa; pedagoginen apu ja asiantuntemus lähellä (K4, Vastaja 8/K, pk:n työntekijät yhdessä, 2005)</p>	<p>Tutustuu erityislapsiin eikä vain konsultoi Ulkopuolisen arvio erityistä tukea tarvitsevien lasten tilanteesta Erityislapsille hyvä mitä enemmän asiantuntemusta Elton asiantuntemus mukaan päivittäiseen arkityöskentelyyn Lasten yksilölliset tavoitteet osaksi omaa työtä elton tuella Lasten yksilöohjaukset elton työnä Eltolla vapaus toimia lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti</p> <p>Hyvä malli, elto mukana prosesseissa alusta alkaen, joustavasti saatavilla, lasten tarpeet huomataan ja saadaan tuki päiväkohtiin</p> <p>Eltolla pitäisi olla aikaa ennaltaehkäisevään työhön Elto tuntee alueensa lapset, lasten tarpeet</p>

<p>Eltolla pitäisi olla enemmän aikaa ennaltaehkäisevään työhön (miten se saataisiin kirjatua näkyviin?) (vast 9, pk työntekijät yhdessä, 2005)</p>	<p>löydetty elton avulla, erityisen tuen tarpeet huomataan aikaisemmin</p>
<p>Mallityöskentely on aina paikallaan: toisaalta henkilökunta näkee miten eri tilanteissa voi toimia, ja toisaalta näkee, ettei erityislasten kanssa toimiminen ole lopulta kovin erityistä - kunhan tietää mitä tekee. (pk 6, ryhmän tiimi, 2002) Myös rinnakkain toimiminen ja opettaminen auttaa arjessa. (pk 6, ryhmän tiimi, 2002) Hyvä että on mukana arjen työssä, vuorovaikutusleikki ryhmät olleet hyviä ja henk.kunta saanut samalla käytännön oppia (pk 9, johtaja, 2002)</p> <p>Päiväkirja, johon elto on kirjannut pienryhmä toimintaansa + huomioita lapsista, on henkilökunnalle hyvä tuki ja apu seurannassa. (pk 8, 2002) Olisi kiva seurata tarkemmin, miten lasten pienryhmä toimii, sen tavoitteet? (pk 8, 2002) Konkreettista apua kaivattiin enemmän; "kädestä pitäen" -ohjausta (pk 7, 2002) Kaipaisimme enemmän mahdollisuuksia päästä seuraamaan elton toimintaa pienryhmässä (K 1, 2003) Kehittyäksemme emme tarvitse niinkään teoretietoa vaan osallistumista elton ohjaamiin tuokioihin. Kaipaisimme myös lisää käytännönläheistä koulutusta, missä eri menetelmiä harjoiteltaisiin (K12, 2003)</p>	<p>Mallityöskentely, rinnakkain toimiminen, yhdessä pienryhmien ohjaaminen osaamisen jakamisena</p> <p>Toimivia arjen menetelmiä kokemusten seurantaan ja osaamisen jakamiseen: - elton päiväkirja toiminnasta; - yhteinen työskentely tai oma aikuinen mukana seuraamassa, - käytännönläheinen koulutus, jossa menetelmiä harjoitellaan</p> <p>Hyvä malli, elto mukana prosesseissa alusta alkaen, joustavasti saatavilla, lasten tarpeet huomataan ja saadaan tuki päiväkotiin</p> <p>Eltolle aikaa ennaltaehkäisevään työhön Lasten tarpeet löydetty elton avulla, tuntee alueensa lapset, erityisen tuen tarpeet huomataan aikaisemmin</p>
<p>Ollut tukena luomassa uutta struktuuria päiväkotimme (Pk 3, tiimi1,1999) Oli etu, että elto oli mukana etukäteissuunnittelussa, ennen avustajan tuloa, että avustajaa on osattu käyttää (Pk 3, tiimi 2, 1999) Arkipäiväinen työnohjauksellisuus (pk 1, 2000) Erillisiä kokouksia ei välttämättä tarvitse järjestää, vaan elto pystyy esim. ulkoiltaessa ja kahvitauoilla antamaan pedagogisia neuvoja huolen aiheena olevista lapsista. (Pk 1, 2002) Elton tuki suunnitteluvaiheessa jo tärkeä (K3, Vastaaja 9/V, pk:n työntekijät yhdessä, 2005) Keskustelut olleet hyvin tarpeellisia (esim. lokakuun pienryhmätöiminnan päätteeksi elton + tiimin työntekijöiden kesken; tukea tarvitsevien vanhempien, elton ja yhden työntekijän palaverit) (K3,Vastaaja 14/V, pk-ryhmän työntekijät yhdessä, 2005)</p> <p>Yhteisen vuoropuhelun löytyminen vie aikaa, siksi syksyllä kun uusi tilanne (uusia lapsia), tulisi taata riittävästi aikaa yhteisten käytäntöjen ja tukitoimien löytymiseen. Tulitoimien sujuvuus: ehdottomasti myönteistä niin vanhempien kuin muiden työntekijöiden taholta ⇒ alue-elton työskentelyyn luotetaan, edellyttää päiväkodilta ja aluetyöntekijältä hyvää valmistelua toimintakauden alkaessa (pk:n työntekijä yksin/johtaja= Vk 12, 2003) Aluetyöntekijän kanssa pitäisi olla parempi tiedonkulku eli siis pieni palaveri kaikkien ryhmän työntekijöiden kanssa esim. missä mennään ja mitä sovitaan ja mistä puhutaan. (Vk 7, 2003) Toivotaan enemmän henkilökunnan kanssa suunnittelua sekä seuranta ja arviointia (alueryhmä, 1999) Kuntoutussuunnitelman teko ja "resurssikokoukset" ehdottomasti tarpeen elton kanssa (pk 1, 2000) Keskustelu helpottuu kun alue-elto käy useammin, aikaa on enemmän ⇒asia pysyy vireillä, Koko henkilöstö (ko. ryhmän aikuiset) saaneet keskusteluista tukea työskentelynsä (alueryhmä 1, 2001) Kaivataan yhteistä suunnittelua, yhteistyötä - mahdollistaa työn talossa (alueryhmä, 1999) Olisi hyvä, jos eltojen kanssa voisi enemmän keskustella yksittäisten lasten kanssa toimimisesta. Uskon, että tieto jonka saisin käyttööni päivittäisissä tilanteissa olisi hyödyllisempää kuin harvoin järjestetyt tuokiot. (pk /K, 2001) Aikaa pedagogiselle keskustelulle (alueryhmä 6, 2001) Aikaa keskusteluihin hkn kanssa on järjestynyt aina tarvittaessa. Keskusteluja on pidetty riittävän usein ja ne on koettu tärkeiksi kokonaisuuden hahmottamisen ja suunnittelun kannalta. (pk 8, 2002) Enemmän aikaa pitää pieniä keskusteluja aluetyöntekijän ja ryhmän työntekijöiden kesken esim. aamulla kun aluetyöntekijä tulee (Vk 7, 2003) Ryhmän tiimin ja aluetyöntekijän yhteinen palaveri vähintään kerran kuukaudessa (ilman lapsia). (K5, 2003) Molempien osapuolten kiire näkyy arjessa. Keskustelut ehditään käydä pikaisesti (k3,</p>	<p>Osallistuminen toiminnan suunnitteluun mahdollisimman aikaisin Arkipäiväinen työnohjauksellisuus ja mahdollisuus keskusteluun arjessa Keskustelut toiminnasta yhdessä jälkikäteen, arviointi</p> <p>Vuoropuheluun pääseminen vie aikaa ja edellyttää sekä pk:n kasvattajilta että alue-eltoilta hyvää valmistelua toimintakauden alkaessa</p> <p>Aikaa keskusteluihin: Pedagogiseen keskusteluun; lapsen kuntoutuksen ja lisäresurssin tarpeen suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin; yhteistyön ja yhdessä tekemisen suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin</p>

<p>vast 7, 2004) Pitäisi olla enemmän yhteistä tekemistä kuten tarkoitus alunperin oli esim. yhteinen suunnittelu, kerran kuussa talonkokous jolloin "kaikki" pääsevät ns. avaamaan suunsa ja kuulemaan yhteisistä linjoista (k4, Vastaaja 11/V pk:n työntekijät yhdessä, 2005) Pulmana yhteisen keskusteluaajan löytäminen aelton kanssa pk:n kiireisessä arjessa. (K3,Vastaaja 13V, pk:n työntekijät yhdessä, 2005) Aikaa, aikaa, keskusteluaikaa ei ole kovin paljon. Ryhmän aikuisten ja aelton väliset keskustelut - ristiriitojen ehkäisemiseksi. (K4, Vastaaja 8/K, pk:n työntekijät yhdessä, 2005)</p>	
<p>Työn sujuvuutta ja resurssointia arvioitu pitkän vuotta. Ryhmän lasten tarpeita katseltu, kuunneltu, myös hk:n mielipiteitä (K13, 2003) Työnjaon peruskaava on tehty kirjallisesti, mikä sujuvoittaa yhteistyötä. Johtaja on kirjoittanut toimintavuoden alussa yhteistyössä elton kanssa tämän työtehtävät paperille syyskuun kuluessa, jotta kaikki tietävät mitä on sovittu toistaiseksi. Tätä työnjakoa tarkistetaan ns. koordinaatiokokouksissa, joita nyt on tarvittu vain yksi, kevätkauden alussa. Tähän peruskaavaan on tehty muutoksia, kun on sovittu esim. keskusteluja joihin on osallistunut aelto ja ryhmän työntekijä ja lapsen vanhemmat. (pk:n työntekijät yhdessä+ johtaja = VK 1, 2003) Työnjako toimii hyvin. Aluetyöntekijä riittävän joustava yllättävienkin tilanteiden edessä.(k3, vast 4, 2004) Työnjako aluetyöntekijän kanssa on muotoutunut erittäin toimivaksi - aktiivisuus on molemminpuolista. (K3, vast 22, 2004)</p> <p>Alue-elto on toiminut joustavasti ja on pystynyt vastaamaan tarpeisiimme eri tavoin (Vk 2, 2003) Tämä moniammatillinen yhteistyö pedagogikkamme piirissä haki toiminta muotoaan aelton tultua mukaan siihen, yhteistyö "löysi" keskusteluyhteyden ja toiminta soljui luonteviin uomiinsa päiväkodin arjessa (Vk 10, 2003) Aluetyöntekijän tuki; aika, kuunteleminen, neuvominen, materiaalien hankinta & saaminen, keskustelut resurssoitavien tai muiden huolta aiheuttavien perheiden kanssa ollut erittäin tärkeää => vaikutusta koko ryhmän toimintaan & päivittäiseen rytmiin. Suurkiitos alue-eltolle! Aikataulutus = tärkeää, kun paljon tukea tarvitsevia lapsia. Pk:n on oltava valmis suunnitelmallisuuteen. (Vk 12, 2003) Elto on onnistunut yhdistämään hyvin ne odotukset, jotka meillä on aluetyöntekijälle: työskentely lasten kanssa, tuki henkilökunnalle ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. (pk 8, 2002) Yksi suurimpia hyötyjiä erityisph:n uudistuksessa on päiväkodissamme ollut ehkä se ryhmä, jossa virallisia kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevia lapsia ei ole viime vuosina ollut ja joka näin on jäänyt sivummalle muiden ryhmien tehdessä yhteistyötä eri kuntouttavien tahojen kanssa ja kasvattaessa täten osaamistaan. Ryhmän henkilökunta on käyttänyt hyväkseen eph ohjaajan säännöllisiä käyntejä ja toisinaan sopinut erillisen ajan ryhmän lasten asioiden työstämiseen. He kokivat saaneensa hyviä vinkkejä ja hyvän alkusysäyksen uusien toimintatapojen kokeilulle yksittäisten lasten osalta. (alueryhmä 5, pk 1, 2001)</p>	<p>Työnjaon yhteinen suunnittelu - lähtien lapsesta, henkilökunnan ja alue-elton tasavertaisuus</p> <p>Alue-elton joustavuus Molemminpuolinen aktiivisuus Kirjalliset sopimukset, joita yhdessä seurataan Pk:ssa oltava valmiita suunnitelmallisuuteen Säännöllisyys tapaamisiin</p>

2. Tiivistys työ lapsiryhmissä lasten ja henkilöstön kanssa	Lapset/ henkilöstö	KOKOAVA KÄSITTE
<p>Mukana, työskentelemässä lapsiryhmässä, päiväkodin arjessa Osallistuminen arkeen Käytännön arjen työssä ja lapsiryhmässä mukana Työskentely lapsen kanssa</p> <p>Kukaan ei ole joutunut erilliseen asemaan Kaikki ryhmän lapset hyötyvät</p> <p>Tullut lapsille tutuksi, lapsille ryhmän aikuinen</p> <p>Lapsille laatua Lisää mahdollisuuksia toiminnalle, mahdollistaa monipuolista toimintaa, tuo vaihtelua lapsen arkeen, helpottaa hetkellisesti pk:n arkea yhtenä työntekijänä</p> <p>Toiminta mahdollista pienemmissä ryhmissä Täsmätoiminta yksittäisten lasten ja lapsiryhmien kanssa Pienryhmätoiminta yhdessä ryhmän aikuisen kanssa</p>	lapset	<p>YHTEINEN TYÖ</p> <p>varhaiskasvatustyö päiväkodissa lasten ja henkilöstön kanssa</p>

<p>Pienryhmätoiminnan yhteinen suunnittelu ja arviointi - osaaminen lisääntyy ja sitä jaetaan</p> <p>Pienryhmätoiminta mahdollista kaikille lapsille, kun aikuisia enemmän Pienryhmätoiminta palvelee hyvin erityistä tukea tarvitsevia lapsia</p> <p>Säännöllisyys, näkee lapsen monenlaisissa tilanteissa Hyvä malli, elto mukana prosesseissa alusta alkaen, joustavasti saatavilla, lasten tarpeet huomataan ja saadaan tuki päiväkotiin</p> <p>Tutustuu erityislapsiin eikä vain konsultoi Ulkopuolisen arvio erityistä tukea tarvitsevien lasten tilanteesta Erityislapsille hyvä mitä enemmän asiantuntemusta Elton asiantuntemus mukaan päivittäiseen arkityöskentelyyn Lasten yksilölliset tavoitteet osaksi omaa työtä elton tuella Lasten yksilöohjaukset elton työnä Eltolla vapaus toimia lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti</p>		
<p>Hyvä malli, elto mukana prosesseissa alusta alkaen, joustavasti saatavilla, lasten tarpeet huomataan ja saadaan tuki päiväkotiin</p> <p>Eltolla pitäisi olla aikaa ennaltaehkäisevään työhön Elto tuntee alueensa lapset, lasten tarpeet löydetty elton avulla, erityisen tuen tarpeet huomataan aikaisemmin Mallityöskentely, rinnakkain toimiminen, yhdessä pienryhmien ohjaaminen osaamisen jakamisena</p> <p>Toimivia arjen menetelmiä kokemusten seurantaan ja osaamisen jakamiseen: - elton päiväkirja toiminnasta; - yhteinen työskentely tai oma aikuinen mukana seuraamassa, - käytännönläheinen koulutus, jossa mentelmiä harjoitellaan</p> <p>Hyvä malli, elto mukana prosesseissa alusta alkaen, joustavasti saatavilla, lasten tarpeet huomataan ja saadaan tuki päiväkotiin</p> <p>Eltolle aikaa ennaltaehkäisevään työhön Lasten tarpeet löydetty elton avulla, tuntee alueensa lapset, lasten tarpeet löydetty elton avulla, erityisen tuen tarpeet huomataan aikaisemmin Osallistuminen toiminnan suunnitteluun mahdollisimman aikaisin Arkipäiväinen työnohjauksellisuus ja mahdollisuus keskusteluun arjessa Keskustelut toiminnasta yhdessä jälkikäteen, arviointi</p> <p>Vuoropuheluun pääseminen vie aikaa ja edellyttää sekä pk:n kasvattajilta että alue-eltolta hyvää valmistelua toimintakauden alkaessa</p> <p>Aikaa keskusteluihin: Pedagogiseen keskusteluun; lapsen kuntoutuksen ja lisäresurssin tarpeen suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin; yhteistyön ja yhdessä tekemisen suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin</p> <p>Työnjaon yhteinen suunnittelu - lähtien lapsesta, henkilökunnan ja alue-elton tasavertaisuus</p> <p>Alue-elton joustavuus Molemminpuolinen aktiivisuus Kirjalliset sopimukset, joita yhdessä seurataan Pk:ssa oltava valmiita suunnitelmallisuuteen Säännöllisyys tapaamisiin</p>	henkilöstö	<p>YHTEINEN TYÖ</p> <p>varhaiskasvatustyö päiväkodissa lasten ja henkilöstön kanssa</p>

Liite 11

Alue-elton työn määrittelyä päiväkodeissa henkilöstön kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta (perjantaipalaverit 11.4.2002 ja 26.4.2002)

ALUETYÖNTEKIJÄN TYÖ:

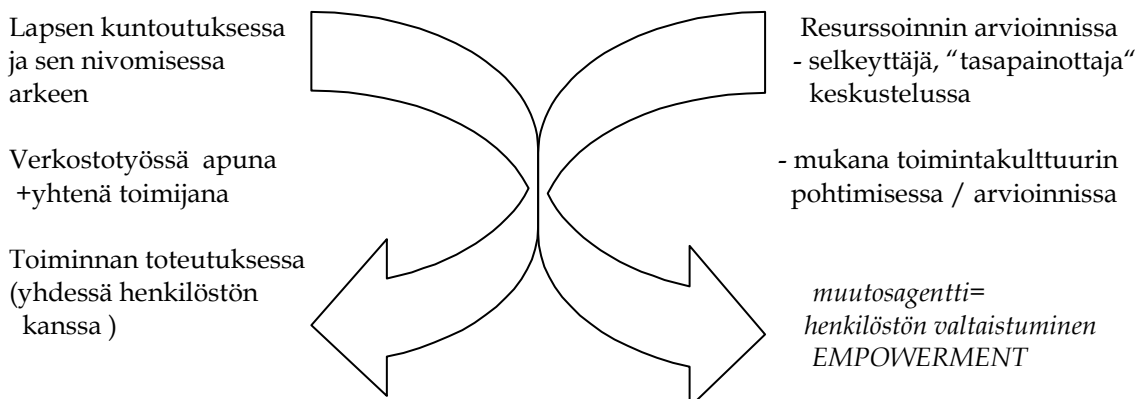
Alue-eltotyön vaikuttavuus syntyy arjessa mukanaolon ja pedagogisten keskustelujen kautta. arjen läsnäolo, joka mahdollistaa pienryhmätyöskentelyn ⇒ antaa myös omalle henkilökunnalle mahdollisuuden rauhassa toimia pienen ryhmän kanssa.

- Kun aluetyöntekijä työskentelee ryhmässä, niin tarkoituksena on aina tietotaidon siirtäminen omalle henkilökunnalle (mm. yhteiset pienryhmät aluetyöntekijä + lh/lto ja /tai yhteisesti suunnitellut työskentelytavat, joista keskustellaan ja joiden onnistumista arvioidaan
- Pedagogiset keskustelut, henkilökunnan ja/tai vanhempien huolen kuuleminen ja sopivien toimintatapojen yhteinen etsiminen ja kokeilu ⇒ vapauttaa aikuisten voimavaroja arkityöhön

Lapsen hoitoisuuskerroin on aina sidoksissa (1)päiväkodin tilanteeseen: toimintakulttuuriin, asenneilmastoon, pedagogiseen tietotaitoon - se ei siis koskaan ole vain lapsesta ja hänen tarpeistaan riippuvainen! Jos työyhteisö ei toimi tai jos asenteet ovat kielteisiä niin hoitoisuuskerroin ei ole ratkaisu, on ehkä väliaikainen helpottaja. Samoin (2) aluetyöntekijän kokemus ja ammattitaito ja kyky sen siirtämiseen päivähoiton henkilöstön tiedoiksi ja taidoiksi on merkittävää hoitoisuuskerroin määriteltäessä ja aluetyön vaikuttavuutta arvioitaessa.

PÄIVÄKODIN / RYHMÄN " TILAUS "

+ alue-elton OMA ASIANTUNTIJUUS



Tietotaidon siirtämisessä ja olemassa olevan tiedon herättelemisessä ph:n henkilöstön hallintaan / omaksi osaamiseksi (keskusteluin, "mallin" kautta, materiaalin kautta)