

56/2002

MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ

VARHAISERITYISKASVATUKSESSA:

Kasvun kansio yhteistyövälineenä esi- ja alkuopetuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Varhaiskasvatuksen yksikkö

Jyväskylän yliopisto

Merja Kaukolahti

TIIVISTELMÄ

Tämän työn tavoitteena oli tarkastella moniammatillisen yhteistyötiimin sekä kahden erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempien käsityksiä esi- ja alkuopetuksen kehittämistyöstä varhaiserityiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tarkoituksena oli luoda erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllinen ja lapsen kehityksen kannalta johdonmukainen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Keinoina tähän käytettiin moniammatillisen tiimityön tehostamista sekä rakentamalla yhteistyönä lapsen kasvun kansio, joka tukee lapsen kasvua ja itsetuntoa ja on yhtenä osa-alueena mietittäessä uusia lapsilähtöisiä yhteistyömuotoja koulun ja päiväkodin välillä.

Aineisto koostui yhteistyötiimin sekä kahden erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempien teemahaastatteluista. Lisäksi aineiston keruussa apuna käytettiin kyselylomaketta, yhteistyötiimin kokousmuistioita ja lasten kasvun kansioita. Saatu aineisto käsiteltiin käyttämällä kvalitatiivisia analysointimenetelmiä.

Tutkimustulokset osoittivat yhteistyötä helpottaviksi tekijöiksi työntekijöiden toistensa työn tuntemuksen sekä yhteisen ammatillisen kielen. Yhteistyön solmukohdiksi osoittautuivat ammattilaisten ajan ja energian rajallisuuden lisäksi kahden eri oppimiskulttuurin tottumattomuus yhteiseen kehittämistyöhön. Tiedonsiirto moniammatillisessa yhteistyössä koettiin suureksi haasteeksi. Lapsen kasvun kansion rakentamisessa korostui aikuisen antama tuki ja ohjaus erityisesti nivelvaiheessa lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun. Tiedonvälittäjänä kansio sisälsi tiivistetyn kuvauksen lapsen kuntoutuksen painopistealueista ja kehityksen eri osa-alueista tuoden samalla esille lapsen henkilökohtaiset vahvuudet ja hänelle iloa tuottavat asiat. Kasvun kansion koettiin osaltaan helpottavan puheilmiasussaan vaikeasti ymmärretyksi tulevaa lasta solmimaan kontakteja ikätovereihin. Lapsen oma ääni ja persoonallisuus nousivat kasvun kansion avulla voimakkaasti esille. Vanhemmille kasvun kansio antoi toivoa ja uskoa lapsensa edistymiseen. Moniammatillisen tiimityön kehittämisessä ammattilaisten oli tiedettävä omat valtuudet ja velvollisuudet. Esimiesten antama tuki ja toimintaedellytysten luominen koettiin tärkeäksi poikkihallinnollisessa tiimityössä.

Avainsanat: varhaiserityiskasvatus, kasvun kansio, moniammatillinen tiimityö, esi- ja alkuopetus.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2. YHTEISTYÖN SUUNTALINJOJA VARHAISERITYISKASVATUKSESSA	9
2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi esi- ja alkuopetuksessa	9
2.2 Lapsen kasvuympäristöjen välinen yhteistyö	13
3. LAPSILÄHTÖISTEN YHTEISTYÖPROSESSIEN KEHITTÄMINEN ESI- JA JA ALKUOPETUKSEN VARHAISERITYISKASVATUKSESSA	19
3.1 Kasvun kansio -arviointi	19
3.2 Opetussuunnitelmayhteistyö	23
4. MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ	26
4.1 Tiimityön tunnusmerkkejä	26
4.2 Tiimityön muotoutuminen	29
4.3 Vanhempien ja eri tieteenalojen välinen yhteistyö	34
4.4 Yhteistyön ongelmia ja ratkaisumahdollisuuksia	39
5. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT	44
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
6.1 Kohderyhmä ja tutkimuksen eteneminen	45
6.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu	48
6.3 Aineiston käsittely ja analyysi	52
7. TUTKIMUSTULOKSET	54
7.1 Moniammatillista tiimityötä edistävät tekijät	54
7.2 Moniammatillista tiimityötä vaikeuttavat tekijät	57
7.3 Keinoja moniammatillisen tiimityön toteuttamiseksi	63
7.3.1 Muilta asiantuntijoilta saatujen tietojen käyttö omassa työssä	64

7.3.3 Kasvun kansion merkitys lapselle itselleen	70
7.3.4 Lapsen erilaisuuden asettamia erityispiirteitä kasvun kansion rakentamisessa	73
7.4 Moniammatillisen tiimityön kehittäminen	76
7.4.1 Lapsen kasvun kansion -toiminnan kehittäminen	77
7.4.2 Yhteistyön jatkuvuuden turvaaminen	80
8. POHDINTA	86
8.1 Tutkimuksen luotettavuus	86
8.2 Tulosten tarkastelua	91
8.3 Jatkotutkimusaiheita	95

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia moniammatilliseen tiimityöskentelyyn liittyviä kysymyksiä varhaiserityiskasvatuksessa. Tutkimuksessa pyrin selvittämään, kuinka tiimityöskentely voi auttaa erityistukea tarvitsevien lasten turvallista ja joustavaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Tämä työ on osa laajempaa kokonaisuutta. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen vuonna 1993 alkanut esi- ja alkuopetuksen kehittämishanke on ollut laajuudeltaan valtakunnallinen. Hankkeen tarkoituksena on ollut arvioida ja tehdä näkyväksi päiväkotien ja ala-asteiden opetussuunnitelmien toteutumista sekä kehittää ja arvioida opettajien välisen verkoston toimintaa ja tiedonvälitystä. Tutkimusverkostossa on ollut mukana 25 päiväkotia, 25 koulua, 60-100 opettajaa ja 5 - 8-vuotiaita lapsia 1000-20 000.

Yhteiskunnassa eletään keskellä muutosta myöskin opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä asioissa. Opetushallitus on julkaissut esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodenvaihteessa 2000. Esiopetusuudistus astui virallisesti voimaan 1.8.2001, josta alkaen kaikilla Suomen kuusivuotiailla on ollut oikeus maksuttomaan esiopetukseen vanhempien niin halutessa. Eräiksi keskeisiksi asioiksi uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ovat nousseet lapsilähtöisyys (lapsen oikeudet ja näkökulma) sekä erityistukea vaativien lasten oikeudet. Lisäksi korostetaan varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen muodostaman, johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden tärkeyttä lapsen suotuisalle kehitykselle. Valitessani tutkimusaihetta kiinnostuin aiheen ajankohtaisuuden lisäksi siitä, että esiopetusuudistukseen liittyy vielä paljon avoimeksi jääviä kysymyksiä. Olen työssäni erityislastentarhanopettajana tehnyt pitkään yhteistyötä koulun ja usean eri ammattiryhmiä edustavan henkilön kanssa lasten hoitoon, opetukseen ja

varhaiskuntoutukseen liittyvissä asioissa. Kiinnostavaksi on noussut kysymys siitä, kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää niin että lapsen oppimisprosessi voi jatkua luontevasti päiväkodista kouluun. Olen pohtinut myös yhteistyöhön liittyviä taustatekijöitä ja tämän vuoksi toteutin tutkimuksen siten, että siinä ilmenee eri tilanteissa olevien henkilöiden näkökulmia. Millään tavoin väheksymättä lasten omia näkemyksiä tutkimus oli kuitenkin rajattava aikuisten käsitysten tarkasteluun, jotta tutkimus ei laajenisi liian paljon. Opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten yhteistyön sujuvuus korostuu varsinkin tehtäessä työtä erityistukea vaativien lasten parissa.

Varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta esi- ja alkuopetuksen välillä ei ole selkeitä rajoja. Tällä työllä pyrin selvittämään, mitkä tekijät hankaloittavat ja edistävät yhteistä työtehtävää lasten kasvatuksen ja opetuksen parissa. Koulun ja päivähoidon jatkuvuus edellyttää yhteistä kiinnostusta lasten oppimiseen. Jatkuvuus toteutuu luokan- ja lastentarhanopettajien, erityisopettajien sekä muiden ammattilaisten vahvuuksien, osaamisen ja asiantuntemuksen yhdistämisellä. Samalla halusin tuoda esille sen, kuinka paljon päivähoidolla ja koululla on jo nyt yhteisiä tavoitteita lasten kohtaamisessa. Edellä esitetyssä kehittämishankkeessa eri ammattikuntaa edustavat henkilöt miettivät yhdessä konkreettisia välineitä ja keinoja keskinäisen yhteistyön sujuvuuden parantamiseksi. Opettajien pedagogista ajattelua ja oman työn kehittämistä on tutkittu yleensä erikseen lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulmasta (esim. Korhonen 1989; Rusanen 1995; Patrikainen 1997). Tämän työn tarkoituksena on painottaa päiväkodin ja koulun välisen vastavuoroisen suunnittelun ja toiminnan tärkeyttä jo yhteistyön alkuvaiheesta lähtien.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kontekstuaalisuus, moniammatillinen yhteistyö, varhaiserityiskasvatus, kasvun kansio sekä esi- ja alkuopetus. Kontekstuaalisen kasvun mallissa kasvatus nähdään vuorovaikutusprosessina kaikkien niiden kesken, jotka osallistuvat lapsen elämään. Oppimista tapahtuu sekä lasten ja aikuisten että lasten keskinäisen vuorovaikutuksen seurauksena ja yhteistoiminnan tuloksena. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä esi- ja alkuopetusikäisten lasten parissa työskenteleviä eri alojen ammattilaisia, jotka itseohjautuvasti ja yhteisvastuullisesti toistensa erilaisia tietoja ja taitoja hyödyntäen suorittavat yhteistä työkokonaisuutta. Varhaiserityiskasvatukseen kuuluva erityispäivähoito on puolestaan osa päivähoitoa. Erityispäivähoidon tehtävä on vastata

lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja tukea hänen kehitystään pedagogisin keinoin ja tarvittaessa erityisten päivähoitollisten tukitoimenpiteiden avulla. Esiopetus on pääsääntöisesti vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista annettavaa suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta. Alkuopetuksella tarkoitetaan yleensä peruskoulun 1. ja 2. luokan opetusta.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa käsittelemäni aluksi varhaiserityiskasvatusta osana esi- ja alkuopetusta. Tämän jälkeen tarkastelen lapsen kasvuympäristöjen välistä yhteistyötä. Painopiste on lapsen siirtymävaiheessa päiväkodista kouluun. Kehittämishanke sekä valtakunnallisella tasolla että tapaustutkimustasolla perustuu suurelta osin esi- ja alkuopetusikäisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten tiimityöskentelylle. Yhteistyö varhaiserityiskasvatuksessa on työskentelyä kaikkien niiden tahojen kanssa, jotka ovat vaikuttamassa lapsen ja heidän perheidensä hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi tarkastelen lapsilähtöisten yhteistyöprosessien kehittämistä varhaiserityiskasvatuksessa. Yhteistyön kehittämisen välineinä ovat päivähoiton ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyö, lasten kasvun kansiot sekä moniammatillinen tiimityö. Tiimityötä analysoin tiimityön muotoutumisen, lasten vanhempien ja eri tieteenalojen välisen yhteistyön sekä tiimityön pulmakohdienten ja niihin mahdollisesti löytyvien ratkaisujen avulla.

Tutkimuksen empiirisen aineiston olen kerännyt verkostossa mukana olevien henkilöiden kautta. Tutustuin kahden erityistukea tarvitsevan lapsen kanssa työskentelevän moniammatillisen tiimin kehittämistoimintaan esi- ja alkuopetuksen niveltämisvaiheessa. Tiimin tavoitteena oli luoda kahden erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllinen ja turvallinen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Keinoina tähän käytettiin moniammatillisen yhteistyön tiivistämistä sekä rakentamalla yhteistyössä sellainen lapsen kasvun kansio, joka tukee lapsen kasvua ja itsetuntoa ja on yhtenä osa-alueena mietittäessä uusia lapsilähtöisiä yhteistyömuotoja koulun ja päiväkodin välillä. Tutkimusmenetelmänä ovat teemahaastattelut ja etukäteen lähetetty kirjallinen kysely lapsen kasvun kansion tavoitteista ja merkityksestä eri henkilöille. Lisäksi kysyin näiden kahden erityistukea tarvitsevan lapsen vanhemmilta heidän kokemuksiaan yhteistyöstä eri ammattilaisten kanssa sekä kasvun kansio -toiminnasta. Käytössäni oli lisäksi lasten kasvun kansiot, tiimin kokospöytäkirjat ja omat muistiinpanot niistä tiimin kokouksista, joihin itse osallistuin. Tutkimus on laadullinen

tutkimus, jolloin pyrin fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti saamaan selville asiantuntijoiden käsityksiä moniammatillisen tiimityön toteuttamisen keinoista ja yhteistyökäytäntöjen kehittämisestä.

2. YHTEISTYÖN SUUNTALINJOJA VARHAISERITYISKASVATUKSESSA

2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi esi- ja alkuopetuksessa

Esiopetus on ollut koko 1990-luvun haasteena varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. Esiopetukseen, varhaiskasvatukseen ja toisaalta myöskin alkuopetukseen liittyvissä käsitteissä ja määrittelyissä on ollut kirjavaa käytäntöä riippuen siitä, kuka tai mikä taho käsitteen määrittelyn on tehnyt. Esiopetus on virallisena käsitteenä uusi. Vasta perusopetuslaki (1998) mainitsee esiopetuksen lakitasolla ensimmäistä kertaa. Perusopetuslaissa todetaan, että esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sen tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä.

Opetushallituksen julkaisemassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) esiopetus määritellään opetuksiksi, jota annetaan oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Esiopetus osana varhaiskasvatusta ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Näin ollen todetaan, että esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Hujala, Puroila, Haapakoski-Parrila ja Nivala (1998, 1-3) tähdentävät sitä, että varhaiskasvatus perustuu tieteelliseen tietoon lapsuuden erityisluonteesta, lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Varhaiskasvatuksen päämääränä on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä vaikuttajana. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hoiva ja oppimisen tukeminen ovat toisiinsa integroituneina. Educare-mallin mukaan varhaislapsuuden pedagogiikka (education) ja sosiaalipalvelu

perheille (care giving) niveltävät toisiinsa. Varhaiskasvatuksen keskeinen toteuttaja on perheen ohella päivähoitojärjestelmä. Suomalainen päivähoito osana perhe-, sosiaali-, koulutus- ja työvoimapolitiikkaa on kansainvälisesti tarkasteltuna korkeatasoinen. Päivähoitolaki antaa subjektiivisen oikeuden jokaiselle lapselle varhaiskasvatukseen päivähoito-organisaatiossa.

Osa päivähoidossa olevista lapsista tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatusta. Erityispäivähoito on osa päiväkotikasvatusta, jolloin lapsi on joko tavallisessa päiväkotiryhmässä, integroidussa erityisryhmässä tai erityisryhmässä. Lapsen määrittelemisen erityistä tukea tarvitseva lapsi edellyttää sitä koskevan esityksen tekemistä vanhempien suostumuksella asiantuntijalausunnan pohjalta. Päivähoidon kuntoutus- tai lausuntotyöryhmä yleensä päättää, onko lapsi erityisen tuen tarpeessa ja suosittelee tarvittavat tukitoimet (esim. ryhmäkoon pienentäminen, erityisryhmä, avustaja). Suositusten pohjalta tehdään virkamiespäätös. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat hyvin erilainen ja moninainen ryhmä lapsia. Lasten fyysisessä, psyykkisessä tai sosiaalisessa kehityksessä on seikkoja, joiden takia he tarvitsevat päivähoidossa erityisiä hoidollisia, kasvatuksellisia tai opetuksellisia toimenpiteitä. Tällaisia lapsia ovat esimerkiksi puhe- ja hahmotushäiriöiset lapset, tarkkaavaisuushäiriöiset, vammaiset, kuten kehitys-, aisti- ja liikuntavammaiset, sosiaalis-emotionaalisesti häiriintyneet lapset sekä pitkäaikaissairaajat lapset, esimerkiksi astmaatit. Erityistukea tarvitsevat lapset eivät muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää ja myöskin yksilökohtaiset erot heidän välillään ovat suuret. Lapsen ja perheen kannalta on tärkeää, että kuntoutus, tutkimus ja hoitoverkosto toimii joustavasti ja yhteistyötä tehden niin, että lapsi saa tarvitsemansa tuen ja avun silloin, kun hän sitä tarvitsee. (Pihlaja & Svärd 1996, 96; Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2001.)

Määttä ja Lummilahti (1996, 95) toteavat, että suomalaisessa kielenkäytössä ei ole vakiintunut yhtä selkeää termiä kuvaamaan kaikkea sitä toimintaa, jolla pyritään takaamaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen myönteinen kasvu. Kuntoutuksessa puhutaan lääkinnällisestä ja kasvatuksellisesta kuntoutuksesta, jolloin kasvatuksellisella kuntoutuksella tarkoitetaan lähinnä päivähoidon erityisjärjestelyjä ja erityispäivähoitoa. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *varhaiserityiskasvatus* kuvaamaan kaikkea sitä hoitoa, opetusta ja kuntoutusta, joka on suunnattu alle kouluikäisille erityistä tukea tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen. Varhaiserityiskasvatuksen piiriin kuuluvat

myös ne oppivelvollisuusikäiset lapset, jotka käyttävät varhaiserityiskasvatustalvueluita. USA:ssa vastaava käsite on ”early childhood special education”, ”early intervention” tai ”special education” (Odom & Karnes 1988, 1, 5).

Päivähoitolain tultua voimaan vuonna 1973 paranivat myös vammaisten ja muiden erityistukea tarvitsevien lasten mahdollisuudet saada päivähoidon piirissä tarvitsemaansa opetusta ja kuntoutusta. Päivähoitolaki raamittaa yhteiskunnan lapselle ja perheelle tarjoamat varhaiserityiskasvatuksen työmuodot ja palvelut. Varsinaisesti lainsäädännössä on vain muutama erityispäivähoitoon ja kasvatukseen viittaava maininta koskien lausuntoa, henkilöstön mitoitusta, lasten lukumäärää sekä kuntoutussuunnitelmaa. Asetuksessa lasten päivähoidosta todetaan, että otettaessa erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoitoon, on hänelle hankittava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto (239/73, 2§).

Kuntoutussuunnitelmasta mainitaan: ”erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon ja koulutoimen kanssa” (1119/1985, 7a§). Lainsäädäntö ei kuitenkaan määrittele kuntoutussuunnitelman sisältöä, rakennetta tai toteutusta. Vaikeasti vammaisen lapsen oppivelvollisuus alkaa jo kuusivuotiaana ja kestää yksitoista vuotta erityisopetuksessa ja siihen kuuluu enintään kaksivuotinen esiaste. (Peruskoululaki 476/1983.)

Opetushallituksen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan ne lapset, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös lapset, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä tai joiden perusopetuksen aloittamista on siirretty vuotta myöhemmäksi.

Esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetus ja kuntoutus tapahtuu tehostetussa yhteistyössä lapsen huoltajan ja mahdollisten kuntouttajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan moniammatillisesti yhdessä lapsen huoltajan kanssa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Siihen kirjataan kuvaus lapsen vahvuuksista, tukea tarvitsevista osa-alueista, tuki- ja kuntoutuspalveluista sekä

opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet, menetelmät ja kehityksen seuranta. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan toimivan moniammatillisen tiimityön merkitystä varhaiserityiskasvatuksessa myös siten, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen perusopetukseen tulisi tapahtua aina yhteistyössä huoltajien, esiopetuksesta ja alkuopetuksesta vastaavan henkilökunnan sekä muiden asiantuntijoiden kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17.)

Hallahan ja Kaufman (1994, 71) korostavat varhaisen intervention merkitystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuloksettaalle kuntoutukselle. Varhainen interventio tukee lasta ja perhettä ja auttaa osaltaan ehkäisemään vammoista tai häiriöistä johtuvien lisäongelmien syntymistä. Lapsen vammaisuus diagnosoidaan varhaisessa vaiheessa silloin, kun kyseessä on selvä fyysinen vajavuus, kehityshäiriö tai monivammaisuus. Toimivaa, hyvin koordinoitunutta ammattilaisten yhteistyötä tarvitaan myös silloin, kun on tehtävä aikainen diagnoosi ja kuntoutussuunnitelma lapsille, joiden poikkeavuus ei ole ulkoisesti heti havaittavaa (esim. viivästynyt puheen kehitys, hahmotushäiriöiset lapset tai lapset, joilla on pulmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa).

Myös Suomessa erityispedagogiikan asiantuntijat ovat havainneet varhaisvuosien kuntoutuksen yhteyden pienempään avun tarpeeseen aikuisiässä. Koska erityispäivähoidon piirissä olevat lapset ovat samanaikaisesti usean eri asiantuntijatahon asiakkaina, on oleellista hyödyntää tiimi- ja verkostotyöskentelyä kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin päästään paremmin sekä asiakasystävällisiin että pitkällä tähtäyksellä myös taloudellisiin ratkaisuihin. (Pihlaja ym. 1996, 93.)

Viime aikoina tehdyt tutkimukset osoittavat, että varsinkin erityispäivähoidon toimintaresurssit ovat olleet kunnissa niukat. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus teetti kuntakyselynä selvityksen ”Päivähoidon syrjällä - erityispäivähoito 1997”, joka ilmestyi elokuussa 1998 (Pihlaja 1998). Selvitys kattoi noin 80 maassamme päivähoidossa olevista lapsista. Tutkimuksessa todettiin, että 1990-luvulla yhteiskunnan rakennemuutoksen ja taloudellisen laman vaikutuksia lasten hyvinvointiin päivähoidossa ei ole tarpeeksi tutkittu. Selvityksessä määriteltiin myös erityispäivähoidon kolme suurinta ongelmaa kunnissa (n = 191). Suurin ongelma oli liian vähän erityiskasvatuksen virkoja, josta oli 120 mainintaa (63 % vastauksista). Lisäksi tuotiin esille avustavan henkilöstön vähäisyys sekä määrärahojen ja erityiskasvatukseen liittyvä tiedon puute. (Pihlaja 1998, 56.)

Edellä mainitun valtakunnallisen tutkimuksen (1998) mukaan 7,5 % päivähoitoikäisistä tarvitsee erityistukea. Lasten yleisimmät pulmat olivat kielen kehityksen vaikeudet (29 %), sosiaalisemotionaaliset pulmat (14 %), yleisen kehityksen viive (13 %) sekä krooniset sairaudet ja allergiat (13 %). Varhaiserityiskasvatusta pätevän henkilöstön tarjoamana ei ole riittävästi. Erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa työskenteleville henkilöille ei ole myöskään riittävästi saatavilla muiden asiantuntijoiden tukea esimerkiksi konsultaation tai työnohjauksen muodossa. Valtaosa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on integroitu tavallisiin päiväkotiryhmiin ilman tukitoimia. Kuntakysely osoitti, että lasten erityisen tuen tarve on jätetty päivähoiton suunnitelmissa ja resurssoinnissa liian vähäiselle huomiolle. Vain 33,5 % kunnista oli pienentänyt lapsiryhmän lukumäärää tai lisännyt henkilökuntaa lapsiryhmiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat hyvin erilaisessa asemassa asuinpaikastaan riippuen. Pienissä kunnissa on hyvin vähän virallista varhaiserityiskasvatuksen tukiverkosta (päiväkodin erityisryhmiä, erityispäivähoidon työryhmää tai erityiskoulutettua päivähoiton henkilöstöä). Eräänä haasteena lapsi- ja perhetyössä onkin eri sektoreiden välisen moniammatillisen työn kehittäminen. Tämä kehittämistyö voisi ilmetä esimerkiksi sellaisen kunnallisen tukiverkon luomisessa, jossa on varhaiserityiskasvatukseen liittyvää laaja-alaista osaamista ja tämän osaamisen asianmukaista koordinoitua. (Pihlaja 1998, 64-66.)

2.2 Lapsen kasvuympäristöjen välinen yhteistyö

Yhteistyön välttämättömyyden ovat havainneet nykyisin useimmat esi- ja alkuopetuksen tehtävissä työskentelevät ammattilaiset. Päivähoidon kentällä tiimityö on jo pitkään ollut tapa työskennellä, mutta se kuitenkin rajoittuu usein päiväkodin sisäiseksi ja vanhempien kanssa tehtäväksi yhteistyöksi. Lapsen elämään läheisesti liittyvät organisaatiot ja työyhteisöt (esim. koulun ala-aste, neuvola, kirjasto) ovat jääneet usein täysin vieraisiksi (Riihelä 1996, 61-63). Myös kouluissa traditionaalinen yksintyöskentely on muuttumassa opettajien keskuudessa vähitellen kollegiaalisuudeksi ja yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi. Tätä asiaa ovat vauhdittaneet päätäntävällän delegointi kouluille ja opetus suunnitelmaudistusten haasteet 1990-luvulla.

Helakorpi, Juuti ja Niemi (1996, 128-133) ovat tarkastelleet tiimityötä ja opettajan roolin muutosta. He toteavat, että tiimityö ja yhteistoimintakulttuuri vaatii opettajilta uutta ammattitaitoa. Opettamaan oppiminen on monivaiheinen ja kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa oppija konstruoi tiedolliset, taidolliset ja omaa minää koskevat olettamukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissa. Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa miettii syitä, miksi koulun ja opettajien on vaikea muuttaa perinteisiä toimintatapojaan. Käsitteet opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista siirtyvät sosialisointiprosessin kautta uudelle opettajapolvelle. Konstruktivistisen tulkinnan mukaan opettajien on arvioitava uudelleen omat käytännöt ja rutiinit, jotka ovat ohjanneet heidän työskentelyään. (Helakorpi ym. 1996, 126-128.)

Hujala-Huttunen ja Nivala (1996, 30-31) toteavat kasvatustieteen ekologisen orientaation merkitsevän lapsen kasvun ymmärtämistä kontekstuaalisena lapsen ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutussuhteena. Kontekstuaalinen lähestymistapa ottaa myös huomioon kaikki ne ympäristöelementit ja ympäristöjen väliset suhteet, jotka epäsuorasti vaikuttavat lapsen kasvu-ympäristöön. Yhteistyön merkitys lapsen elämässä vaikuttavien instituutioiden ja hänelle tärkeiden ihmisten kesken korostuvat kontekstuaalisessa kasvatusteoriassa. Toiminta aikuisten tasolla merkitsee kasvattajien 1) tiedon ja ymmärryksen lisäämistä lasten kasvun mahdollisuuksista ja ongelmista. Se merkitsee 2) aikuisten odotusten ja asenteiden tiedostamista ja tällöin arvioinnin lähtökohtana tulee olla lapsen kyvyt ja käyttäytyminen eikä aikuisten määrittelemien systeemien vaatimukset. Toiminta aikuisen tasolla merkitsee niinkään 3) uuden, entistä laaja-alaisemman kasvattajaroolin omaksumista, jossa kasvatusta nähdään eri tahojen yhteistyöprosessiksi.

Rosenkoetter, Whaley, Hains ja Pierce (2001, 3-15) ovat tutkineet erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiansa siirtymävaiheita eri toimintaympäristöjen välillä Yhdysvalloissa. Näiden lasten elämässä on lukuisia eri siirtymävaiheita, kuten esimerkiksi kotiin palaaminen sairaalasta tutkimusjakson jälkeen, vaihdokset eri terapioiden välillä, siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen tai yleisopetuksesta erityisopetukseen. Tutkijat suosittelevat kehittämään näissä siirtymävaiheissa tehokkaita yhtenäisiä valtakunnallisia käytäntöjä, jotka toisivat jatkuvuutta ja turvallisuutta lasten elämään. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulisi mahdollisuuksien mukaan sijoittaa lähikouluun tai lastentarhaan (päiväkotiin) muiden lasten pariin myöntämällä samalla

toimintaan riittävästi voimavaroja. Empiiristä tutkimusta siirtymävaiheiden käytännöistä ja niiden vaikutuksista lapsiin, vanhempiin ja alan ammattilaisiin tulisi tutkijoiden mielestä riittävästi tukea sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla.

Rosenkoetter ym. (2001, 3-15) kehottavat jatkamaan sellaisten menettelytapojen kehittämistä, jotka kokoavat siirtymätilanteeseen osallistuvat henkilöt yhteen jakamaan keskenään oman tietämyksensä ja tekemään yhteispäätöksiä. Samalla voidaan vahvistaa moniammatillista päätöksentekomallia. Ongelmia varhaiserityis-kasvatuksessa syntyy helposti määrärahojen ja resurssien ollessa niukat. Ristiriitoja syntyy tutkijoiden mukaan myös silloin, mikäli lasten siirtymävaiheita suunnittelevilla henkilöillä on kovin erilaiset odotukset esimerkiksi perheiden osallistumisen asteesta ja opetustoiminnan riittävän arvioinnin laadusta. Pulmia voi ilmetä lisäksi silloin, mikäli avainhenkilöt eivät ole ymmärtäneet ”pehmeän” siirtymävaiheen tärkeyttä erityistä tukea tarvitsevien pienten lasten vanhemmille. Rosenkoetterin ym. (2001) tekemällä tutkimuksella on yhtymäkohtia myös Suomessa tehtyyn valtakunnalliseen kuntakyselyyn erityispäivähoidon tilanteesta (Pihlaja 1998), jossa ilmeni varhaiserityiskasvatuksen resurssien vähäisyys, huoli erityistä tukea tarvitsevien lasten epätasa-arvoisesta tilanteesta sekä myöskin toimivan moniammatillisen yhteistyön kehittämisen tarve.

Niinikuru ja Pässilä (1995, 17, 29) esittelevät oman näkemyksensä nykyaikaisesta esi- ja alkuopetuksesta, joka käsittää 4 - 8-vuotiaitten lasten yksilöllisen kasvamisen ja oppimisen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin laajalla ammattikirjolla varustetuissa työtiimeissä. Työtiimillä he tarkoittavat luokanopettajan, lastentarhanopettajan, päivähoitajan, avustajan sekä erityisopettajan muodostamaa työyhteisliittymää, joka säännöllisesti työskentelee lapsiryhmän kanssa. Työn suunnittelussa hyödynnetään koko tiimin asiantuntemus, vaikkakin he kaikki eivät päivittäin ole paikalla yhtä ryhmää kohden. Tämä edellyttää laajaa, pohtivaa täydennyskoulutusta lastentarhanopettajille ja luokanopettajille siitä, mitä mahdollisuuksia ja tavoitteita 5 - 8-vuotiaitten esi- ja alkuopetus voisi olla. Lisäksi edellytetään sellaista työympäristöä, jossa päivittäinen yhteistyö on mahdollista niin tiimin ammattilaisille kuin tiimin vastuulla oleville lapsillekin. Yhteistyölle koulun ja kodin kanssa pyritään heti alussa luomaan vahva pohja.

Takala ja Aunio (2001, 261-272) ovat tarkastelleet viime aikoina varhaiserityiskasvatuksessa esille nousutta inklusion periaatetta ja todenneet, ettei sen

määrittely ole aivan yksinkertaista. Yhtenä pääajatuksena inklusiossa on, että sen on kohdistuttava mukana olevan instituution kaikkiin rakenteisiin, ajattelu- ja työskentelytapoihin sekä arvoihin. Käytännössä inklusio on sitä, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen sinne, missä hän luonnollisestikin on. Lasta ei kuljeteta palvelujen piiriin, vaan ne tuodaan lapsen luo ja opetus siellä muokataan lapsen tarpeita vastaavaksi. Inklusio asettaakin uusia vaatimuksia moniammatilliselle tiimityölle, mikäli erityisopetus halutaan sulattaa joustavaksi osaksi yleisopetusta. Tutkijat arvioivat, ettei Suomen kouluissa ja päivähoitopaikoissa vielä olla kovin inklusiivisissa toimintamalleissa.

Takala ym. (2001, 261-272) ovat tutkineet vuosien 1996-1999 aikana kokeiluja, joissa 14 tavalliseen päiväkotiin annettiin ylimääräiseksi henkilöresurssiksi erityislastentarhanopettaja (elto). Hänestä on käytetty nimitystä relto. Relton työn tarkoitus on olla osa inklusiivista varhaiserityisopetusta, jonka avulla ehkäistään tulevia kehityksen pulmia. Relton työssä oli suoraa ja epäsuoraa erityispedagogista toimintaa. Suora vaikutus oli lähinnä lasten kanssa toimimista lasten kielellisen, sosiaalis-emotionaalisen ja motorisen kehityksen tukemisessa. Epäsuora vaikutus oli aikuisten kanssa käydyt pedagogiset keskustelut ja ohjaus. Tutkijat totesivat, että relto-malli on yksi uusi tapa työskennellä varhaiserityiskasvatuksessa kuitenkin niin, ettei se ole päiväkodin erityisryhmiä korvaava vaan täydentävä malli.

Christoffersson, Andersson ja Wahlgren (1990, 26, 28) ovat tarkastelleet Ruotsissa päivähoitoa ja koulua erottavaa erilaista perinnettä ja toiminta-ajatusta. Koulu painottaa tiedollista oppimista, mikä voi myös johtaa lasten tarpeiden laiminlyöntiin. Päivähoito painottaa hoivaa ja huolenpitoa, mikä ei taas aina ota huomioon lasten kognitiivisia tarpeita. Kirjoittajien kuvaamassa lastenkoulussa (barnskola) yhdistyvät koulun ja päiväkodin myönteiset piirteet. Tällä onkin selviä yhtymäkohtia Niinikurun ym. (1995) esittelemään pienten lasten kouluun. Myös ruotsalaisessa mallissa lapset ovat 15 - 20 lapsen ryhmissä ja lastentarhanopettajat yhdessä luokanopettajien kanssa vastaavat ryhmästä. Lapsilla on mahdollisuus koulupäivän jälkeiseen päivähoitoon samoissa tiloissa. Lastenkoulussa läheinen yhteistyö on välttämätöntä ja kahden kulttuurin välinen ero arkityössä vähitellen häviää.

Tarkasteltaessa EU-maiden varhaiskasvatusta on yleistä, että sitä tarjotaan 3-vuotiaasta alkaen ja varsinkin Ranskassa ja Hollannissa varhaiskasvatus on osa

kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Lastentarhoilla ei ole samaa työvoimapolitiittista luonnetta kuin Suomessa. Esikouluopetuksen sijasta joissakin jäsenvaltioissa oppivelvollisuusikä on aikaistettu lasten siirtyessä kouluun jo 4-vuotiaina. Belgiassa ja Alankomaissa on toteutettu täydellinen integraatio. Koulunkäynnin voi aloittaa jo 4-vuotiaana ja 5-vuotiaille se on pakollista. Lapset ovat tässä integroidussa koulussa 12-vuotiaiksi saakka. Alankomaissa opettajankoulutus on yhteistä ala-asteen, keskiasteen ja esikoulun opettajille. Kokemukset integraatiosta vaihtelevat sen mukaisesti, mikä taho asiaa tarkastelee. Esimerkiksi hallinto näkee joustavuuden lisääntyneen, mutta esikoulunopettajien mielestä esiopetuksesta on tullut liian koulumaista. Esiopetuksesta vastaavat opettajat kokivat, että muodollinen peruskouluympäristö ei ole tyydyttävä ratkaisu pienten lasten kannalta katsottuna, mikäli samalla ei ole lisätty henkilökuntaa ja annettu käyttöön väljemmät opetussuunnitelmat. Yhteistä EU-maissa on se, että yli kolmevuotiaat lapset nähdään oppimiskykyisinä ja oppimishaluisina, jolloin heille pyritään järjestämään sellaiset palvelut, joissa on selvä opetuksellinen sisältö ja koulutettu henkilökunta. (Christoffersson ym.1990; Malaty 1997, 59, Lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet 1996, 18.)

Dahlberg ja Taguchi (1996, 27-30) ovat tutkineet ruotsalaista päivähoidon ja koulun erilaista historiallista perinnettä. Yhteistyökäytäntöjen löytäminen ei ole helppoa. Siihen tarvitaan oman ammatin kriittistä reflektiota, yhteistä arvoperustaa ja halua muuttaa nykyistä pedagogista käytäntöä siihen suuntaan, johon yhteiskunnallinen muutos ja yhdessä pohditut ja esille tuodut lapsi-, oppimis- ja opettamisnäkökymykset antavat aiheita. Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset ja ilmiöiden monimutkaisuus sekä informaatioyhteiskunta asettavat omat vaatimuksensa opettamiselle ja oppimiselle. Näkymättömien ilmiöiden näkyväksi tekeminen voisi olla eräs yhteinen tehtävä kaikille opetustehtävää suorittaville henkilöille. Perusehto pedagogiselle dialogille aikuisten ja lasten sekä eri opettajakoulutusta edustaville opettajille on toisen ihmisen kunnioitus ja hyvä itsetunto sekä halu tutkia asioita ja niiden välisiä syysuhteita. Oman työn dokumentoinnin avulla tehdään arkityötä näkyväksi ja se auttaa näkemään myös aikuisten omaa sekä lasten oppimisprosesseja. Dokumentoinnin avulla eri instituutiot välittävät tietoa toiselle osapuolelle omasta työskentelystään ja se voisi olla eräs väline viralliselle dialogille koulun ja päivähoidon välillä. Näin syntyy mahdollisuus solmia yhteen teoriaa ja käytäntöä.

Vaikka yhteistyöllä on varhaiserityiskasvatuksen moniammatillisessa työskentelyssä keskeinen rooli, siitä ei kuitenkaan sellaisenaan synny vielä moniammatillista osaamista. Karila ja Nummenmaa (2001, 147) painottavat sitä, että moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat tärkeitä toiminnan edellytyksiä. Tämä yksinomaan ei kuitenkaan riitä. Lisäksi tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista eli niistä perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa sekä osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua ja osaamisen johtamista.

3 LAPSILÄHTÖISTEN YHTEISTYÖPROSESSIEN KEHITTÄMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN VARHAISERITYISKASVATUKSESSA

3.1 Kasvun kansio -arviointi

Viime vuosina on varsinkin Yhdysvalloissa kehitelty lapsilähtöisiä ja ekologisia arviointimenetelmiä tilanteisiin, joissa erityistä tukea tarvitseva lapsi on integroitu esimerkiksi avustajan kanssa tavalliseen luokkaan tai lapsiryhmään. Ekologiset arviointimenetelmät painottavat kehityksellisesti sopivaa ympäristöä, jossa arvostetaan lapsen leikkiä sekä aikuisen tekemää yksilöllistä interventiota lapsen kehityksen tukemiseksi siten, että lapsi itse on aktiivinen ja kokee onnistumisen tunteita. Lapsiseurannan, tavoitteiden, opetusohjelman ja toimintojen yhteensovittamisella pyritään interventio-ohjelmasta saadun hyödyn maksimointiin. Ekologinen arviointi antaa tietoa ympäristön muuttujista, jotka liittyvät lapsen käyttäytymiseen sekä niistä taidoista, joita lapsi tarvitsee tietyissä tilanteissa. Lapsen vertaisryhmä on tärkeä samoin kuin se, että lapsen vanhemmat näkevät tavoitteet merkityksellisinä ja käytetyt menetelmät suosivat lapsen omaa oppimistyyliä. Aikuisten yhteistyö saakin uusia haasteita ekologisessa arvioinnissa. (Haney & Cavallaro 1996, 66-71.)

Varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijat ovat perinteisesti tottuneet keräämään tietoja opetuksestaan testaus-opetus-testaus -syklin mukaan. On kuitenkin huomattu, että olennaista on auttaa oppilaita ymmärtämään oppimisen elinikäisen prosessin merkitys sekä auttaa lasta oppimaan oppimisen taitoja. Tämä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden ja ohjaavien aikuisten kesken. Eräänä lapsilähtöisenä arviontikeinona voidaan pitää *portfolio-arviointia*, jolloin yleisesti käytetty, erityistukea

tarvitsevien lasten testaukseen perustuva arviointi saa tuekseen lapsen tekemän ja yhdessä opettajan kanssa lapsen töistä valitseman aineiston. Työt valitaan siten, että ne havainnollistavat lapsen kasvua tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Tällöin korostuu lapsen ja opettajan välinen yhteistyö sekä myöskin yhdessä oppiminen. Tämä on eräs keino, jolla saadaan myös lapselle itselleen näkyväksi hänen kehittyisensä ja oppimisprosessinsa. Painotetaan sitä, mitä lapsi jo osaa tehdä eikä sitä, mitä hän ei osaa. Näin voidaan myös vahvistaa lapsen myönteisen itsetunnon kehittymistä. Portfolio edistää kommunikointia lapsen edistymisestä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Se vähentää arviointikielen mystiikkaa käyttämällä ekologisesti pätevää aineistoa painottaen oppimisprosessia eikä testausta. Portfolio sopii hyvin yhteen konsultaation ja yhteistyöstrategioiden kanssa, joita on suunniteltu edistämään yhteydenpitoa erityis- ja yleisopetuksen kanssa. (Wesson & King 1996, 44-48.)

Varhaiskasvatuksessa käytetään portfolioista usein nimitystä *kasvun kansio*. Kasvun kansio on lapsen oma kansio, joka kertoo hänen kasvustaan, kehittyisestään ja oppimisesta sekä samalla tallentaa pitkällä aikavälillä muistoja erilaisista koetuista asioista, toiminnasta ja tapahtumista. Oleellisena osana kasvun kansion sisältöä kuuluu myös aikuisen kirjallinen raportointi lapsen edistymisestä erilaisissa havainnointitilanteissa. Lapsi itse otetaan mukaan oman oppimisen ja kehittyisensä arviointiin. Kasvun kansion kerääminen ei tulisi olla sattumanvaraista töiden tallentamista, vaan systemaattista, tiettyjen työnäytteiden keräämistä säännöllisin väliajoin. Näin kerättyä aineistoa voidaan käyttää mielekkäästi lapsen edistymisen arviointiin. Kansioiden tarkoituksena on helpottaa kasvattajia seuraamaan yksittäisen lapsen edistymistä ja suunnittelemaan tavoitteita yksityiskohtaisesti vanhempien ja päivähoiton väliseen yhteistyöhön pohjautuen. Samalla kasvun kansiolla pyritään tukemaan lapsen itsetuntoa ja kehittämään hänen itsearviointin ja oppimisen taitojaan. (Paulson, Paulson & Meyer 1991, 60-63.)

Linnakylä (1994, 10) tarkoittaa portfolioilla sellaisten oppimistehtävien, tapahtumien ja merkittävien kokemusten kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti lapsen kasvua ja oppimista. Lapsi osallistuu aktiivisesti oman portfolionsa kokoamiseen valitsemalla siihen näytetöitä perustellen valintojaan. Portfolioon sisältyy myös oppimisympäristön ja -prosessin kuvaus sekä lapsen

omakohtaista oman oppimisen arviointia. Myös tässä tutkimuksessa kasvun kansio/portfolio määritellään edellä esitetyn näkemyksen mukaisesti.

Esi- ja alkuopetuksessa toimivien portfolioiden käyttöön liittyviä suomalaisia tutkimuksia on niukasti saatavilla. Kankaanranta (1998) tutki lapsen näkökulmasta katsottuna päiväkotia kasvu- ja oppimisympäristönä sekä sillan rakentamista koulun ja päiväkodin välille käyttäen tähän apuna lasten kasvun kansioita. Tutkimuksen mukaan portfolio toiminta osoittautui lapsilähtöiseksi mahdollisuudeksi dokumentoida ja tehdä näkyväksi lasten merkittäviä kokemuksia ja ajatuksia. Lasten ajatusten esille tuleminen ja niiden kunnioittaminen tuki lasten itsetunnon vahvistumista, joka ilmeni heidän lisääntyneenä tietoisuutena omasta oppimisestaan. Lisäksi tulosten mukaan portfolio loi jatkuvuutta opetukseen päiväkodin ja koulun välille. (Kankaanranta 1998, 107-108.)

Planting (2001) tutki sitä, kuinka paljon alkuopettajat käyttävät työssään portfolioa opetus- ja arviointimenetelmänä. Kyselyyn vastasi 126 Suomen pääkaupunkiseudulla toimivaa alkuopettajaa. Tuloksissa ilmeni, että portfolioa käyttävien opettajien joukko on pieni suhteessa muiden opetus- ja arviointimenetelmien käyttäjiin. Kyselyyn vastanneista alkuopettajista 20 % käytti portfolioa jonkin verran tai melko paljon opetusmenetelmänä. Portfolioa opetus- tai arviointimenetelmänä käyttävät opettajat käyttävät tilastollisesti merkitsevästi enemmän myös ryhmä- ja projektitöitä sekä oppilaan itsearviointia verrattuna portfolioa käyttämättömiin alkuopettajiin. Suurimmaksi ongelmaksi koettiin ajanpuute ja portfolion käyttökoulutuksen riittämättömyys. Portfolioa käyttämättömät opettajat ilmaisivat halukkuutensa sen käyttöön, mikäli saisivat siihen lisää koulutusta. Hyvä tuki portfoliotyöskentelyyn tutkimuksen mukaan saatiin silloin, kun koko koulu oli siihen sitoutunut.

Niikko (2000, 23, 29) tähdentää portfolio-toiminnan yhteyttä konstruktivistiseen oppimiseen. Konstruktivistinen oppimisenäkemyksen puolesta liittyy Deweyn pedagogiikkaan, jolloin oppiminen ja opetus nähdään ankkuroituneena oppijan kokemuksiin ja hänen arkitodellisuuteensa. Portfoliotyöskentely tekee näkyväksi lapsen oppimisympäristössä vallitsevan kulttuurin. Hujala ym. (1998, 99-100) toteaa osalle opettajista olevan selvää, miten hyödyntää arvioinnin tuloksia käytännön toiminnassa. He käyttävät monenlaisia tiedonkeruumenetelmiä erilaisissa konteksteissa ja osaavat yhdistää mielekkäästi keräämänsä tiedon. He ymmärtävät lasten itsearvioinnin tärkeyden

ja toteuttavat portfolio-arviointia yhdessä lasten kanssa. Toiset opettajat taas kokevat portfolio-arvioinnin vain lisäävän työtä muistiinpanojen tekemisen kautta. He ajattelevat kerättyjen tuotosten olevan mukavia muistoja lapselle itselleen, mutta eivät niinkään osaa hyödyntää niitä arvioinnin tukena. Portfolio-arviointi olisi kytkettävä laajemmin varhaiskasvatuksen teoreettiseen taustaan, jolloin se ei jää vai ohimeneväksi muotiasiaksi.

Suurimpana esteenä yksittäisten lasten kehityksen seuraamiselle ja arvioinnille varhaiskasvattajat ovat kokeneet ajan puutteen ja lapsiryhmien suuren koon Parrila-Haapakosken (1998) tekemän tutkimuksen mukaan. Samansuuntainen tulos ilmeni myös Kankaanrannan (1998) ja Plantingin (2001) tutkimuksissa. Kankaanranta (1998, 111) havaitsi tutkimuksessaan sen, että huolimatta portfolioon liittyvistä myönteisistä kokemuksista opettajat kokivat ongelmallisena portfolioiden kokoamisen vaivalloisuuden ja aikaavievyyden. Lisäksi opettajia on askarruttanut lapsen osuus valittaessa töitä portfolioon. Olennaista onkin se, että vastuu valinnoista annetaan lapselle itselleen siten, että aikuinen ohjaa lasta vähitellen yhä omaehtoisempaan omien merkittävien kokemusten, kasvun ja oppimisen pohdintaan. Tutkimuksessa ilmeni, että lasten osuus ja valmiudet töiden valokointiin ja itsearviointiin ovat vahvistuneet sitä mukaa, mitä kauemmin lapset ovat portfolioitaan tehneet.

Hujala ym. (1998, 100) tähdentävät sitä, että portfolioihin liittyvän tunteen ajanpuutteesta pitäisi vähentyä, mikäli kasvattajat sisäistävät konstruktivistisen näkemyksen omaan rooliinsa kasvattajana. Kasvattajan tärkeänä tehtävänä on lapsen kasvuympäristön suunnitteleminen siten, että se tukee lapsen oppimisprosessin jatkuvuutta ja mahdollistaa lapsen omaehtoisen ja mielekkään toiminnan sekä aloitteellisuuden. Näin kasvattajilla on enemmän aikaa ohjata ja seurata lapsen kehitystä.

Hakkarainen (2002, 268) toteaa, että lapsiryhmän oman toiminnan ja oppimisen itsearviointi edellyttää yhteisesti sovittuja sääntöjä ja lasten keskenään kehittelemiä työskentelyn kriteerejä. Olennaista on siirtää lapsiryhmälle lisää vastuuta työskentelystään. Aikuisten tärkeä tehtävä on lapsikohtainen toiminnan havainnointi ja systemaattinen kirjaaminen sekä pedagoginen dokumentointi erityisesti leikki-ilanteissa. Leikki paljastaa sen, miten lapset ajattelevat ja mitä he pohtivat keskenään.

Konstruktivistinen varhaiskasvatus asettaakin uudenlaisia vaatimuksia varhaiskasvattajan ammatilliselle roolille.

3.2 Opetussuunnitelmayhteistyö

Ruotsissa integroitiin vuonna 1998 kuusivuotiaiden esiopetusluokat, perusopetus ja vapaa-ajantoiminta. Uudistuksen tarkoituksena oli rikastuttaa koulutyötä siten, että esiopetus-pedagogiikka tulisi peruskouluun leikkeineen ja oppiminen tapahtuisi leikinomaisen tutkimisen myötä. Tavoitteena oli myös se, että esikoulun, peruskoulun ja vapaa-ajan henkilökunta muodostavat yhteisen työryhmän. Ekholm (2001) tutki artikkelissaan Ruotsin esikoulu-uudistuksen seurauksia. Hän havaitsi, että Ruotsin Skolverket (opetushallitus) ilmoitti esikoulu-uudistuksen antaneen pohjan hallinnolliselle integraatiolle, mutta toiminnallinen yhdistyminen on vielä hyvin keskeneräinen. Pahimpia puutteita todettiin olevan esikoulutyön koulumaisuus sekä henkilökunnan tiedonpuute niin opetussuunnitelmien sisällöistä kuin uudistuksen tarkoituksesta. Ongelmallista olivat myös moniammatillisen yhteistyön vähäisyys sekä henkilöstön vaihtuvuus, jotka häirtasivat toiminnan yhteistä suunnittelua. (Ekholm 2001, 32-33.)

Myös Suomessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on lähdetty rakentamaan aloitusvaiheessa lähinnä rakenteellisin ja hallinnollisin järjestelyin. 1990-luvulla on kuitenkin pyritty jo pääsemään pedagogisiin ja menetelmällisiin pohdintoihin koulun ja päiväkodin yhteistyössä. (Kankaanranta 1998.) Erityisesti niissä tilanteissa, jolloin päiväkotiki ja koulu (yleensä ala-aste) sijaitsevat fyysisesti samoissa tiloissa, on joissakin työyhteisöissä lähdetty laatimaan esiopetuksen ja perusopetuksen 1.-2. vuosiluokkien opetussuunnitelmaa yhteistyössä päiväkotihenkilöstön ja alkuopetushenkilöstön kesken. Opetussuunnitelmatyön avulla pyritään turvaamaan pedagoginen ja sisällöllinen jatkumo varhaiskasvatuksesta kouluun. Poikosen (1999) tekemän tutkimuksen mukaan oli tarkoituksena tarkastella opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien, fyysisesti samoissa tiloissa työskentelevien päiväkotihenkilöstön ja alkuopetushenkilöstön, näkökulmasta opetussuunnitelmaprosessin merkitystä kollegiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja ammatillisuuden kehittymiselle. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteinen opetussuunnitelmaprosessi madalsi päivähoiton ja alkuopetuksen yhteistyön

kynnystä, koska keskustelujen kautta on opittu tuntemaan toisten työtä ja löydetty yhteistä kieltä. Lisäksi tulokset osoittivat, että opetussuunnitelmaprosessi voi tukea yhteisöä ja sen toimintaa oppimisen suuntaan, jolloin sillä on mahdollista kehittyä oppivaksi yhteisöksi. Kuitenkin tuloksissa todettiin, että muutoksen aikaansaaminen on hidasta. Opetussuunnitelman kehittäminen edellyttää yhteisöltä jatkuvaa yhdessä keskustelua ja arviointia opetussuunnitelman toteutumisesta sekä kollegiaalista tukea nykyistä enemmän.

Edellä kuvattuun tulokseen yhtyvät myös Karila ym. (2001, 32), jotka oman tutkimuksen tulosten pohjalta painottavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn kielellisen hallinnan merkitystä. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelmatyöskentely on edellyttänyt kyvykkyyttä kuvata ja perustella omia näkökantoja kielellisesti. Päiväkotityötä analysoitaessa on kuitenkin havaittu työn perusteiden ja prosessien kielellisen ja kirjallisen tuottamisen kulttuurin ohuus, mikä heijastuu siten, että kielellistä hallintaa vaativat työtehtävät usein koetaan vaikeina. Myös tässä tutkimuksessa mukana ollut moniammatillinen yhteistyötiimi on todennut poikkihallinnollisen yhteistyön ja uusien työtapojen omaksumisen vaativan aikaa, kokeiluja ja riittävästi yhteisiä keskusteluja.

Pääkaupunkiseudun kunnista esimerkiksi Vantaalla on jo usean vuoden kokemus suunnitelmallisesta yhteistyöstä päivähoiton ja alkuopetuksen välillä. Vantaalle valmistui esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 1994. Siinä määriteltiin puitteet esiopetuksen kehittämiseksi ja alkuopetuksen kanssa tehtävälle yhteistyölle 5-8-vuotiaiden lasten osalta. Opetussuunnitelmassa päivähoiton arki, arvot sekä oppimiskäsitykset ja yhteistyökäytännöt tehdään dokumentoinnin ja kirjaamisen kautta näkyväksi ja samalla myös muiden arvioitavaksi. Vantaan kaupunginhallitus päätti 1998, että varhaiskasvatus toteutetaan sosiaali- ja terveystoimen sekä sivistystoimen yhteistyömallina. Yhteistyön edistämiseksi päivähoiton ja koulun välillä on suunnitelma, jonka toteutumista seurataan sekä sosiaali- että terveystoimikunnassa että opetuslautakunnassa. Päivähoiton ja koulun välisen yhteistyön edistyminen on auttanut oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä varhaiskasvatuksessa. Vuoropuhelu ja käytännön toiminta koulun ja päivähoiton välillä on raportin mukaan lisääntynyt, joskaan se ei ole vielä koko kaupunkia kattavaa. Muutamissa, jo useita vuosia jatkuneissa koulun ja päivähoiton yhteistyömalleissa, yhteistyö on selvästi vaikuttanut lasten joustavaan

siirtymiseen päivähoidosta kouluun. Parhaiten yksilöllistä oppimista on voitu edistää yhteistyömalleissa, joissa päiväkodin ja koulun opettaja työskentelevät työparina. Näin perhe ja lapsi kokevat koulun aloituksen joustavana ja turvallisena. (Tossavainen ym. 1999, 19.)

Lapset pystyvät oppimaan omaan tahtiinsa, kun tieto lapsen osaamisesta ja mahdollisista oppimisvaikeuksista siirtyvät päiväkodista kouluun. Näin lapsella on mahdollisuus oppia asioita silloin, kun hän on niistä kiinnostunut ja hänellä on kehitykselliset oppimisen edellytykset. Tilanteesta hyötyvät ennen kaikkea hitaat oppijat, joilla on vuosi enemmän aikaa opetella esi- ja alkuopetuksen asioita. Kun luokassa on kaksi aikuista, voidaan oppimistilanteissa tehdä joustavasti erilaisia ryhmäjakoja siten, että jokainen lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia oppijana. (Tossavainen ym. 1999, 17.)

4. MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ

4.1 Tiimityön tunnusmerkkejä

Ryhmistä ja tiimeistä puhutaan ja kirjoitetaan nykyisin paljon. Tiimejä perustellaan mahdollisuuksilla parantaa laatua ja tuottavuutta, innovaation lisäämisen ja jatkuvan oppimisen tarpeella sekä tiimien kyvyllä ennakoida ja ratkoa nopeasti häiriöitä. Suurimmat edistysaskeleet tiimien kehittämisessä on otettu liike- ja talouselämän alueilla. Tällä vuosikymmenellä on virinnyt uusi keskustelu myös terveydenhuollon ja koulujen moniammatillisista tiimeistä sekä Suomessa että maailmalla. (Engeström 1994, 124, 125.) Kynnys tiimi-nimen käyttämiseen on kuitenkin matala, ja sen käyttö onkin vähitellen yleistynyt tarkoittamaan mitä tahansa työskentelyryhmää ja työjärjestelyjä. Tiimi-käsitteen käyttäminen ei vielä kerro sitä, millaisesta ja minkä tasoisesta ryhmästä on kysymys. (Heikkilä & Heikkilä 1997, 259.)

Tiimi käsitteenä merkitsee hyvin erilaisia asioita eri ihmisille. Yhteistyön kehittäminen asiakkaiden tarpeiden palvelemiseksi edellyttää eri tiimityyppien käsitteenmäärittelyä (Katzenbach ym. 1993, 57; Helakorpi ym. 1996, 80; Ovreit 1995, 119). Asiakkaalla voidaan ymmärtää laajoja eri ihmisryhmiä alkaen kaupalliselta alalta ja päätyen sosiaali- ja terveysalan sekä koulutuksen asiakasryhmiin. Nämä määritelmät eroavat toisistaan sen suhteen, minkälaisista ryhmistä puhutaan ja minkä tasoisia ilmiöitä tarkastellaan. Katzenbachin ym. (1993, 57) mukaan tiimit ja suoritukset ovat väistämättä sidoksissa toisiinsa. Näin ilmenee yritysmaailman arvoperusta, jolloin myös tiimityö yhdistetään tuottavuuden parantamiseen. Tässä asiassa tiimityö nähdään eri tavalla koulu- ja päiväkotityössä, jossa painotetaan erittäin paljon tiimityön

prosessia, eikä vain tuloksia. Katzenbach ym. (1993, 57) ovat päätyneet seuraavaan tiimin määritelmään:

"Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään, suoritustavoitteeseen ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan."

Katzenbach ym. (1993, 57) tarkentavat tiimin määrittelyä selvittämällä, että tiimin koko voi olla 2-25 henkilöä, vaikka suuri osa tiimeistä on alle 10 henkilöä. Pystyäkseen rakentamaan vuorovaikutukseen ryhmä ei saa olla liian iso, koska se ei voi heidän mukaansa muodostua todelliseksi tiimiksi. Tiimit tarvitsevat erilaisia taitoja, joista he pitävät oleellisimpina:

- * teknistä ja toiminnallista asiantuntemusta
- * ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä
- * vuorovaikutustaitoja.

Ovretveit (1995, 98,119) on esitellyt erilaisia tiimityön muotoja sosiaali- ja terveysalalla. Eräs tärkeä tiimin muoto on *avohuollon moniammatillinen tiimi*. Tällä Ovretveit (1995, 94) tarkoittaa pientä ryhmää henkilöitä, jotka yleensä edustavat eri ammattiryhmiä tai organisaatioita. He ovat yhteydessä toisiinsa saavuttaakseen yhteisen päämäärän, joka on asiakkaan tai asiakasväestön tarpeisiin vastaaminen. Moniammatillinen tiimitoiminta kuvastaa hyvin myös päivähoidon työskentelytapaa, jossa useat eri ammattiryhmät pyrkivät yhteistyössä vastaamaan asiakkaiden (lähinnä lapset ja heidän perheensä) tarpeisiin. Nämä ovat sekä kasvatuksellisia, opetuksellisia ja työvoimapoliittisia tarpeita. Moniammatillisuus ja tiimityö korostuvat erityispäivähoidon varhaiskuntoutuksellisissa tavoitteissa ja toimintatavoissa. Näin ollen tässä tutkimuksessa tiimillä tarkoitetaan moniammatillista, eri organisaatiota edustavaa pientä ryhmää.

Pirnes (1994, 18) tutkiessaan 52 tiimiä kymmenessä yrityksessä on päätenyt seuraavaan tiimin määritelmään:

"Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka itsejohtoisesti yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa".

Pirnes korostaa itseohjautuvuutta ja itsejohtoisuutta erittäin oleellisina tiimitoiminnan tunnusmerkkeinä. Liittäessään näihin tunnusmerkkeihin myös tiimijäsenten erilaisuuden

kokemisen myönteisenä voimavarana Pirnes asettaa tiimille korkeampia odotuksia kuin Ovretveit, joka painottaa tiimin yhteistä päämäärää asiakkaiden tarpeiden täyttämiseksi. Yhteisvastuullisuus ei Pirnesin mukaan poista yksilön vastuuta, vaan päinvastoin korostaa sitä. Yhteistyö ei tarkoita yksilöllisten työsuoritusten poisjättämistä, mutta se velvoittaa näkemään yksilösuoritukset osina kokonaisuutta. Työkokonaisuus tarkoittaa tiimin jäsenten kykyjen ja valmiuksien rajoissa mahdollisimman laajaa ja rikasta tehtävien valikoimaa. Yhteisillä pelisäännöillä tarkoitetaan yhteisiä sopimuksia periaatteista, joiden mukaan ihmiset toimivat tiimissä. Pirnesin määritelmän mukainen tiimi on kehittyneempi kuin perinteiset työryhmät koska se hyödyntää ryhmän jäsenten erilaisuutta. Erilaisuudella tarkoitetaan ammattitaidon erilaisuuden lisäksi myös tiimin jäsenten kykyjen, taipumusten ja persoonallisuuden piirteiden erilaisuutta. Pirnesin kehittämä tiimimääritelmä korostaa väljää tehtäväkokonaisuutta, monimuotoisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä ja hyödyntämistä valittaessa tiimiin ihmisiä. Tämän avulla toivotaan pääsevän luovaan ja tuloksia tuottavaan toimintaan. (Pirnes 1994, 19.)

Tarkasteltaessa Pirnesin määritelmää tiimityöstä voi sitä selvästi toisaalta myös soveltaa myös esi- ja alkuopetuksen henkilöstön keskuudessa käytettyyn tiimityön periaatteisiin, koska määritelmä on riittävän laaja-alainen ja siinä korostuvat tiimityön keskeiset tunnusmerkit. Näitä keskeisiä tunnusmerkkejä ovat tämän työn kannalta ammattitaidon erilaisuuden hyödyntäminen, tiimin itseohjautuvuus, yksilösuoritusten näkeminen osana tiimin työkokonaisuutta sekä yhdessä sovitut työtavat pyrittäessä yhteisiin tavoitteisiin. Pirnesin käsitys tiimityöstä vastaa myös tämän tutkimuksen määritelmää tiimityöstä.

Jauhiainen ja Eskola (1994, 37) eivät käytä tiimi-nimitystä, vaan he korvaavat sen käsitteillä ryhmä ja ryhmäilmiö. He kuvaavat ryhmää tiettyä tarkoitusta varten perustetuksi järjestelmäksi, mikä sitoo sen jäsenet yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan ja ryhmä kehittyy, kun tietoisuus yhteisestä tavoitteesta lisääntyy. Ryhmäilmiö, ryhmän olemus muodostuu heidän mukaansa yksilöllisistä, ympäristöstä tulevista ja ryhmädynamiikan tuottamista vaikutteista ryhmätilanteeseen.

Yhteenvetona edellä esitetyistä tiimien määrittelyistä voi todeta sen, että tiimien kohdalla korostetaan selkeästi määritettyä tavoitetta tai tehtävää ja sitä, että tiimi kootaan tietoisesti tämän tehtävän suorittamista varten, jolloin tarvitaan usean eri alueen asiantuntemusta. Tiimien yhteydessä korostuu myös vuorovaikutus,

osallistuminen, vastuullisuus ja oppimaan oppiminen. Määritelmät kuvaavat usein hyvin toimivaa ryhmää eli ne ilmentävät ikään kuin ryhmän ihannetilaa.

4.2 Tiimityön muotoutuminen

Tiimiorganisaatioon siirtyminen ei tapahdu äkkiä yhdellä päätöksellä tai sopimuksella. Tiimin rakentumisen hitaus voi aiheuttaa turhautumia, jotka saattavat johtaa jopa tiimityön päättymiseen. Voi kulua useita vuosia ennenkuin on päästy toivottuun tilanteeseen. Kaikenlaisten ryhmien kohdalla on puhuttava oppimisesta. Kun ryhmä tai tiimi perustetaan, se harvoin osaa heti alussa toimia ryhmänä. Kaikissa ryhmissä on kysymys siitä, että suostutaan yhteistyöhön ja sen opetteluun. Eräs hankaluus, joka tiimityösovellutuksissa on tehty onkin se, että tiimityöhön ei valmenneta vaan oletetaan, että kaikki osaavat ryhmätyön. (Helakorpi ym. 1996, 84, 88.)

Ryhmässä työskentelyn etujen lisäksi on hyvä kuitenkin muistaa se, että tiimityö on vain eräs tapa organisoida työn tekemistä. Tiimityöskentelyä tutkineet kirjoittajat toteavat, että tiimityö ei automaattisesti takaa korkeampaa ammattitaitoa, itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta. Yksilö- ja parityöskentely puoltaa edelleen paikkaansa tietyissä työtehtävissä (ks. Ovretveit 1995, 171; Senge 1990, 24; Katzenbach ym. 1993, 37).

Jauhiaisen ym. (1994) mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on ensimmäinen merkki ryhmän muodostumisesta. Vuorovaikutus on kuitenkin tilannesidonnaista ja muuttaa jatkuvasti muotoaan. Vuorovaikutukseen osallistuja pyrkii merkkien eli symbolien avulla viestittämään omia aikomuksiaan, joita ymmärtääkseen toisten on otettava hänen roolinsa ja katsottava asiaa hänen näkökulmastaan. Tämä puolestaan edellyttää tulkintaa, merkitysten antamista. Ihmiset eivät reagoi vuorovaikutustilanteessa toistensa tekoihin vaan niiden tulkittuihin merkityksiin. (Jauhainen ym. 1994, 69, 76; Ovretveit 1995, 256.)

Useissa eri lähteissä (ks. esim. Heikkilä ym. 1997, 265; Helakorpi ym. 1996, 86; Pirnes 1945, 45) on lainattu Katzenbachin ym. (1993) analyysiä silloin, kun on kuvattu tiimien ja ryhmien kehitysvaiheita. Katzenbach ym. (1993, 14-15) erottavat selkeästi toisistaan työryhmä- ja tiimikäsitteen. Ryhmästä tulee heidän mukaansa todellinen tiimi kurinalaisen toiminnan kautta. Ryhmän jäsenet muovaavat yhteiset päämäärät, sopivat

toiminnan tavoitteista, kehittävät yhteiset toimintatavat, kehittävät ammatillisia taitojaan korkeatasoisiksi ja pitävät itseään yhteisvastuullisina toiminnan tuloksista.

Tiimi kehittyy yhteistyöhön kasvavaksi ryhmäksi tiettyjen prosessien kautta. Siinä on viisi eri kehitysvaihetta. *Työryhmä* on usein irrallinen ryhmä, jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa vaihtaakseen tietoja, näkökantoja ja menettelytapoja tavoitteena auttaa kutakin jäsentä suoriutumaan oman vastuualueen tehtävistä. Jäsenet toimivat irrallisina kukin omaa tehtäväänsä tehden. *Näennäistiimin* suoritus on heikompi kuin työryhmän. Ryhmältä puuttuu yhteinen päämäärä ja tavoitteet eikä se ole kiinnostunut jäsenten voimavarojen hyödyntämisestä eikä riskien ottamisesta. *Potentiaalinen tiimi* saa enemmän aikaa ja se pyrkii parantamaan suorituksiaan, mutta päämäärät, tavoitteet ja työtulokset tulisi selkiinnyttää ja yhteistä toimintamallia pitäisi noudattaa kurinalaisemmin. Yhteisvastuullisuus ei ole vielä jatkuvaa. Tälle tasolle pääsevät kirjoittajien ajatusten mukaan monet nykyiset tiimit eri työyhteisöissä ja organisaatioissa. *Todellinen tiimi* pääsee hyviin tuloksiin, koska sen jäsenet ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin ja toimintamalleihin. Yhteisvastuullisuus ilmenee jäsenten toisiaan täydentävien taitojen hyödyntämisellä yhteiseksi hyväksi. *Huipputiimi* on korkeatasoisten suoritusten lisäksi kiinnostunut jäsentensä henkilökohtaisesta kasvusta ja menestyksestä. Sitoutuminen vie tiimiä suorituskäyrällä eteenpäin, ja se on hyvä esikuva todellisille ja potentiaalisille tiimeille. (Katzenbach ym. 107.) Myös kouluissa ja päiväkodeissa työyhteisön tiimien muodostuminen yhteistoimintakykyisiksi on usein pitkän kehityksen tulosta ja siksi edellä mainitut prosessit ovat yhteneviä hyvin monenlaisissa organisaatioissa. Harvoin kuitenkaan tämä kehitysprosessi on lineaarinen, vaan välillä tapahtuu selviä taantumisvaiheita (ks. esim. Himberg 1996, 17).

Senge (1990) korostaa tiimien muotoutumisprosessissa yhteisesti jaettua visiota ja tavoitteita sekä henkilökohtaista ammatillista osaamista, koska lahjakkaat tiimit muodostuvat lahjakkaista yksilöistä. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan on lisäksi tiedettävä se, *miten* tehdään laadukasta yhteistyötä. Hän väittää, että yksilöllinen oppiminen on eri asia kuin organisaation oppiminen. Organisaatioiden tiimioppimisessa on kolme oleellista seikkaa, joiden oppiminen edellyttää Sengen mukaan runsaasti harjoittelua. Ensinnäkin on kyettävä monimuotoisten ja monimutkaisten asioiden sisäiseen ajatteluun. Toiseksi tarvitaan kykyä innovatiiviseen koordinoituun toimintaan.

Kolmanneksi on huomioitava myös toisten tiimien jäsenten roolit. Tarvitaan kykyä sekä dialogiin että keskusteluun. Keskusteluissa esitellään eri mielipiteitä ja niitä myös tarvittaessa puolustetaan etsittäessä parasta ratkaisua päätöksentekotilanteessa. Dialogin avulla puolestaan keskustellaan vapaasti monimuotoisista asioista ja kuunnellaan syvällisesti toisten ajatuksia. Dialogissa ryhmä tutkii asioita useasta eri näkökulmasta. Dialogissa päästään yksilöllistä ymmärrystä laajemmalle tasolle eikä sen avulla ole tarkoitus voittaa jonkun toisen henkilön mielipiteitä. Sen avulla avautuu mahdollisuus tarkastella ajatusten kollektiivista luonnetta ja näin muotoutuneen prosessin yhteisvaikutus usein ylittää sen, mihin yksilö kykenisi omin voimin yksinään. Dialogi ja keskustelu täydentävät toisiaan, mutta useat tiimit eivät erota niitä toisistaan, eivätkä tällöin pysty niiden joustavaan käyttämiseen. (Senge 1990, 236-243.)

Tiimityön käynnistäminen merkitsee usein suurta muutosta työyksikön toimintakulttuurissa, sillä silloin siirrytään yksilöpainotteisesta toimintatavasta yhteistoiminnalliseen toimintatapaan. Toimintakulttuurin muutos on Saralan ja Saralan (1996, 160) mukaan jopa 2-5 vuoden oppimisprosessi, jota tulee johtaa tietoisesti hallittuna muutosprosessina. Hallitun muutosprosessin tärkeä osuus on koulutus, jonka avulla opetellaan tiimityön menetelmiä ja luodaan yhteistä näkemystä. Muutosprosessia, jonka avulla organisaation toimintakulttuuria muutetaan yksilötyöstä enemmän yhteistyöpainotteiseksi, voidaan havainnollistaa seuraavilla toteuttamisvaiheilla:

1. muutosperustan luominen,
2. menetelmällisen koulutuksen antaminen kaikille osallistujille,
3. tiimityön organisointi, jolla tarkoitetaan tukihenkilöverkon rakentamista ja tiimityön seurannan ja tukitoimien suunnittelua,
4. tiedon siirto, tiedottamiseen ja tietokantoihin liittyvät järjestelyt,
5. itse työhön liittyvän osaamisen kehittäminen koulutuksen avulla sekä
6. varautumaan hiipuvan toiminnan elvyttämiseen.

Mezirowin (1995) näkemykset oppimisesta ovat tärkeitä myöskin tiimioppimisen kannalta katsottuna. Hänen mukaansa oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tiettyjen kokemusten merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Se, mitä havaitsemme ja ajattelemme määräytyy Mezirowin mukaan voimakkaasti

viitekehystenämme toimivista odotustottumuksista, josta käsin tapamme tulkita kokemuksiamme jäsentyy. Uudistavassa oppimisessa tapahtuu niiden ennako-oletusten uudelleen arviointia, jolle uskomuksemme perustuvat sekä tällaisen uudelleenarvioinnin tuloksena olevan uudistuneen merkitysperspektiivin tarjoamiin oivalluksiin perustuva toiminta. Merkitysperspektiivillä Mezirow tarkoittaa niiden olettamusten kokonaisuutta, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys puolestaan muodostuu. (Mezirow 1995, 8,17, 35.)

Patrikainen (1997, 242-244) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajien pedagogisessa ajattelussa esiintyvää ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä. Tutkimukseen osallistui 14 luokanopettajaa 13 koulussa. Tutkimustuloksissa saatiin näkyviin kunkin opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä kuvaavat kategoriat. Näistä kategorioista muodostetun käsitejärjestelmän toisena dimensiona oli ”suorituspainotteinen pedagogiikka” ja toisena ”humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka.” Tutkimustulosten mukaan opettajuus on monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet - ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset - ovat yhteenkietoutuneita. Opettajat ovat eri vaiheessa ammatillisessa kehittyneisyydessään, joka näyttää kulkevan objektivistis-behavioristisesta kognitivistis-konstruktivistiseen näkemykseen. Tällöin kognitivistis-konstruktivistinen ajattelu sisältää myös objektivistis-behavioristisen ajattelun. Opettajuus kehittyy Patrikaisen mukaan dimensionaalisesti siten, että ensin tapahtuu kypsymistä ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän liittyy oivallus tiedon käytön/prosessoinnin ja opetusmenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Tämän oivalluksen jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua reflektioivaksi, metakognitiotaan käyttäväksi, oman ajattelun ja toiminnan haltijaksi. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajien koulutuksen laadullinen taso ei ole yksin riittänyt takaamaan opettajuuden laadullista edistymistä. Opettajan oman elämänhallinnan taidot sekä suhde itseen ja muihin ovat ratkaisevan tärkeitä. Myös näiden taitojen kehittämisen tulisi olla opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisältönä. (Patrikainen 1997, 242-244.)

Patrikaisen esille tuomat tutkimustulokset antavat rakennusaineita myös tiimityöskentelylle ja yhdessä oppimiselle. Tiimin on mahdollista rakentaa pienoiskoossa postmoderni, erilaisuutta sietävä maailma ja samalla tiimin jäsenille

tarjoutuu ikään kuin sivutuotteena mahdollisuus kasvaa ihmisenä moninaisuutta kestäen ja ristiriitojen keskeltä rakentavia ratkaisuja etsien. Tällöin tiimityöskentely tarjoaa hyvät kasvun mahdollisuudet muutosagenteiksi kasvaville henkilöille. (Heikkilä ym. 1997, 270.)

Tiimin johtajan rooli on erittäin merkityksellinen tiimityön muotoutumisessa. Katzenbach ym. (1993, 60) toteavat tiimin vetäjällä olevan ratkaiseva vaikutus siihen, kypsyykö potentiaalinen tiimi todelliseksi tai jopa huipputiimiksi. Hyvältä tiiminvetäjältä edellytetään, että hän pitää yhdessä valittuja päämääriä, tavoitteita ja toimintamallia relevantteina ja mielekkäinä. Pirnes (1994, 58-59) tähdentää, että johtamistapa tiimiorganisaatiossa ei voi olla autoritaarinen. Tiimiorganisaatioon liittyvä valtuuttava johtaminen luokin paineita organisaatiossa ylöspäin, kun tulosjohtaminen puolestaan luo niitä alaspäin. Valtuuttavan johtamisen lisäksi toinen haaste tulevaisuuden tiimiorganisaation johtajalle on kyky merkitysten johtamiseen. Merkitysten johtaminen on kykyä koota toisiinsa löyhästi liittyvät ryhmät ja yksilöt yhteistyöhön yhteisten päämäärien hyväksi. Johtajuuteen liittyvät haasteet ovat samantyyppisiä myös päivähoidon ja koululaitoksen toimintakulttuureissa, joihin kohdistuu lisääntyvässä määrin uusia paineita ja odotuksia. Varsinkin poikkihallinnollisessa kehittämistyössä aloitteleva tiimi tarvitsee johdon ohjausta sekä vastuu- ja valtasuhteiden määrittelyä (Ankkuri-Ikonen 1997, 15-23).

Nivala (2001, 109-117) on tutkinut suomalaista päiväkodin johtajuutta. Haastattelutuloksista ilmeni, että päiväkotien johtajista 92 (n=105) oli sitä mieltä, että päiväkotiei voi toimia laadullisesti hyvin ilman johtajuutta. He perustelivat mielipidettään sillä, että päiväkodin tiimit tarvitsevat työnsä selkiyttämiseksi vetäjän, vastuuhenkilön tai tiennäyttäjän. Nivala on tutkimuksissaan havainnut ongelmalliseksi sen, että kasvatusorganisaatioiden johtajuustarkastelut ovat pitkälle perustuneet liike-elämästä kopioituihin johtajuusmalleihin. Tällöin kasvatusalan, kuten esimerkiksi päiväkotien ja koulujen, johtajuusmalleilta on jäänyt puuttumaan oma identiteetti.

Karila ym. (2001, 8, 44, 145) ovat analysoineet neljän päiväkodin moniammatillisen henkilökunnan (n = 71) työ- ja kasvatuskulttuuria sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajattelu- ja toimintatapoja vuosien 1999 - 2000 aikana. Tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää moniammatillisen päiväkodin toimintakulttuuria ja kehittää sitä työssäoppimisen ja reflektiivisen kehittämisen avulla

kohti moniammatillista varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Tutkimustuloksien pohjalta nousi esille kolme kysymystä, joihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota kehitettäessä moniammatillista toimintakulttuuria nimenomaan päiväkotiympäristössä. Ne ovat päiväkotihenkilöstön melko yksilöllisesti painottunut työorientaatio (työhön liittyvä perusasennoituminen), tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun ja joskus jopa olematon aika yhteisiin keskusteluihin ja neuvotteluihin työtovereiden kanssa. Tutkijat painottavat, että moniammatillisen toimintakulttuurin muotoutuminen ja kehittyminen ei ole oletettavaa ilman muutoksia näissä seikoissa.

Tiimityöskentelyn kehittämiseen myös varhaiserityiskasvatuksessa on varattava erityisesti alkuvaiheessa paljon aikaa yhteiseen keskusteluun, suunnitteluun, yhteisten tavoitteiden löytämiseen ja tiimin jäsenten vahvuuksien tunnistamiseen. Vaikeuksia voi syntyä erilaisten pedagogisten näkökulmien vuoksi sekä tärkeän ja vähemmän tärkeän tiedon painotuseroista. Tiimityö vaatii voimakasta solidaarisuutta ja hyvää työmoraalia, jota voidaan helpottaa alaan liittyvällä koulutuksella. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 163.)

4.3 Vanhempien ja eri tieteenalojen välinen yhteistyö

Erityistukea tarvitsevien lasten kuntoutuksen tuloksellisuuteen vaikuttaa paljon se, miten hyvin vanhemmat, päiväkoti ja koulu eli lapsen sosiaalinen ympäristö saadaan kytkettyä kuntoutukseen. Tiivis yhteistyö lapsen sosiaalisen ympäristön kanssa on tärkeää, jotta kuntoutuksen tulokset yleistyisivät kuntoutusryhmän ulkopuolelle. Vasta näin saadaan vähennettyä todellisia sosiaalisia haittoja. (Nieminen 1999, 58.) Holistisen mallin mukaan lapsen kehitys on seurausta lapsen ja hänen ympäristönsä välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tässä tutkimuksessa mukana olleet henkilöt toimivat holistisen mallin mukaan, koska he halusivat moniammatillisesti kehittää omia yhteistyökäytäntöjään erityisesti sinä vaiheessa, kun erityistukea tarvitseva lapsi siirtyy päivähoidosta alkuopetukseen.

Lasten vanhemmat muodostavat päivähoidon henkilöstön tärkeimmän yhteistyötahon. Vanhempien roolin korostuminen ilmenee myös opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2000 esimerkiksi laadittaessa lapselle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Tilanteessa, jossa lapsen jo päivähoidon

aloittaessa tiedetään tarvitsevan tukitoimenpiteitä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi, päivähoidon henkilöstön osuus hyvän yhteistyön aloittajana ja edistäjänä on oleellinen. Vanhemmilla ja lapsella on usein takanaan laaja verkko erityis- ja muita työntekijöitä (katso liite 1). Vanhempien halu yhteistyön tekemiseen vaihtelee riippuen aiemmista kokemuksista tai perheen tilanteesta. Yhteistyötä toteutetaan tällöin vanhempien ehdoilla kuitenkin pyrkien siihen, että vanhemmat osallistuvat lapsen kuntoutukseen ja oppimisvalmiuksien edistämiseen. Kasvatusvastuun säilyminen perheessä on yhteistyön lähtökohta. (Tossavainen 1999, 15-16.)

Määttä (1999, 38) painottaa vanhempien äänen esille tuomista lasten varhaiserityiskasvatuksessa, jotta ammattilaisten ja yhteiskunnan tuki kohdistuisi perheen kannalta olennaisiin tarpeisiin. Määttä käyttää käsitettä vanhempien valtaistuminen, jolla hän tarkoittaa vanhempien mahdollisuuksia vaikuttaa olosuhteisiin ja saavuttaa itse asettamiaan päämääriä lapsen ja perheen suhteen. Tämä merkitsee varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisten kannalta sitä, että vanhemmilla on oikeus määrittellä yhteistyöhön osallistumisen laatu ja laajuus oman jaksamisensa ja mahdollisuuksien mukaan.

Ekologisen ajattelun mukaan alan ammattilaisten ja vanhempien kiinnostuksen kohteena on lapsen kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristön laatu. Näin ollen työntekijä ei ole enää professionaalisen tradition mukaan ainoa tiedon hallitsija. Myös vanhemmista tulee tällöin tiedon tuottajia. Vammaisuuden ja kehityksen poikkeamien medikalisoituminen on Määttän (1999, 135-138) mukaan ohjannut ammattilaisia liikaa arvostamaan lapselle tarjotun terapian tai erityisopetuksen tärkeyttä. Määttä painottaakin lapsen arjen kuntouttavaa merkitystä, jolloin vanhemmat pyrkivät organisoimaan arkipäivän rutiinit lapsen kehitystä tukeviksi ja perheen kannalta mahdollisimman toimiviksi. Tähän he tarvitsevat alan ammattilaisten asiantuntemusta. Asianmukaisen konsultaation toteuttamiseksi ammattilaisten on tunnettava sekä lapsen arkipäivän rutiinit että ne pelisäännöt, jotka ohjaavat näitä rutiineja. Yhteinen vastuu lapsesta tarkoittaa sitä, että kunnioitetaan perheen valintoja, joihin vanhemmat ovat päätyneet kuultuaan eri asiantuntijoita. Ammattilaisten vastuuta on huolehtia omasta asiantuntemuksesta ja välittää vanhemmille kaikki se tieto ja taito, jota lapsesta on käytettävissä.

Vaikka päivähoitossa ja koulussa arvostetaan yhteistyötä vanhempien kanssa, se ei kuitenkaan aina suju ongelmitta vanhempien ja opettajien käsitysten mukaan (Määttä 1996, 505). Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARHE-projektissa kehitettiin varhaiserityiskasvatuksen alueelle uusia toimintamalleja, joiden tavoitteena oli vanhempien osallistuminen tasavertaisena työryhmän työskentelyyn sekä moniammatillisten yhteistyömallien kehittäminen. Yhteisenä välineenä käytettiin SPECS:ä (System to Plan Early Childhood Services), joka on alunperin yhdysvaltalainen vammaisten ja riskilasten arviointi- ja palvelujen suunnittelumenetelmä. Kokeilussa todettiin merkittäväksi sekä vanhempien että muiden työntekijöiden kanssa käyty yhteinen keskustelu, erilaisten näkökulmien esille tuominen ja yhteinen päätöksenteko sekä näihin asioihin liittyvä koulutus ja ohjaus. Koulutuksen keskeisiä aiheita olivat yli ammatillisten rajojen tehtävä työryhmätyöskentely, ongelmanratkaisukyky, neuvottelutaito, kommunikaatiotaidot ja oman työn arviointi. (Määttä 1996, 508; Pietiläinen 1997, 17.)

Launis (1994, 259) on tutkimuksessaan osoittanut perusterveydenhuollon asiantuntijoiden traditionaalisen yksintyöskentelymallin siirtyvän helposti uusiksi tarkoitettuihin yhteistyötilanteisiin. Tutkimuksessa ilmeni, että perinteisillä ammattiryhmillä, kuten lääkäreillä ja terveydenhoitajilla oli enemmän yksilölliseen ja eriytyneeseen asiantuntijatyön malliin liittyviä yhteistyön käsityksiä kuin erityistyöntekijöillä. Vaikka tiimityön malli hahmotettiin visioissa innostuneesti, vanhan ja uuden toiminnan välisten ristiriitojen ylittäminen osoittautui arkityössä erittäin vaikeaksi. Launin tutkimuksen tulokset tukevat Katzenbachin ym.(1993) ja Ovretveitin (1995) näkemyksiä yksintyöskentelykulttuurin voimasta ja ammattiin sosiaalistumisesta, mitkä heijastuvat tiimityöskentelyyn.

Yhteistyö perheiden ja eri tieteenalojen kanssa muotoutuu käytetyn työskentelymallin mukaan. Leskinen (1999, 33) esittelee Mcgonigelin, Woodruffin ja Rosman-Milliganin (1994) kehittämät kolme erilaista työryhmämallia varhaiserityiskasvatuksessa: monitieteinen työryhmä, tieteidenvälinen työryhmä ja poikkitieteellinen työryhmä.

1) *Monitieteinen ryhmä* perustuu oletukselle, että eri alojen palveluja tuotetaan toisistaan riippumatta. Eri alojen edustajat työskentelevät rinnakkain mutta toisistaan erillään ja he arvioivat lasta vain omalla erityisalallaan ja laativat oman suunnitelman

lapselle. Tämä voi johtaa pirstaleiseen palveluiden tuottamiseen ja ammattilaisilla on diagnoosin tehtyään melko vähän tekemistä varsinaisen kuntoutuksen kanssa. Monitieteisessä työryhmässä vanhempien rooli on passiivinen. He tapaavat asiantuntijat erikseen eivätkä osallistu lapsensa arviointiin. Arvioinnin ensisijaisena kohteena on lapsen vamma ja sen diagnosointi, mikä määrittää pääsyn erikoispalveluiden piiriin, kuten kuntoutukseen. (Leskinen 1999, 33.) Tämä työryhmämalli muistuttaa yhdysvaltalaisen tutkijoiden Cobenin, Thomasin, Sattlerin ja Morsinkin (1997, 428) esittämää konsultaatiomallia (consultation) mietittäessä miten tukea erityisoppilaiden oppimista kouluuyhteisössä. Konsultaatiossa on läsnä vähintään kolme henkilöä: konsultti, välittäjä ja konsultaation kohde, joista konsultilla on yksinomistus tietoon ja vastuu sen välittämisestä muille. Konsultti on alansa asiantuntija, esimerkiksi psykologi, lääkäri tai erityisopettaja. Välittäjä on esimerkiksi luokanopettaja tai lastentarhanopettaja, jonka ryhmässä on erityistä kasvatusta ja opetusta tarvitseva lapsi.

2) *Tieteidenvälisessä työryhmätyöskentelyssä* vuorovaikutus eri työntekijäryhmien välillä on tiiviimpää kuin monitieteisessä mallissa. Ryhmä tapaa toisensa säännöllisesti ja keskustelelee asiakkaiden tilanteesta. Ammatilliset tieteenalarajat ovat selkeät, vaikka omat havainnot lapsen ja perheen tilanteesta jaetaan ryhmän kesken. Arvioinnit ja toimenpide-ehdotukset ovat tieteenalakohtaiset, mutta ne kootaan yhdeksi suunnitelmaksi. Suunnitelman toimeenpanovastuu on tieteenalakohtainen. Perhe on joissakin tapauksissa mukana työryhmän jäsenenä ja työskentelee koko ryhmän kanssa. On myös mahdollista, että perhe ei ole ryhmän jäsenenä ja tapaa ainoastaan kuntoutustyöryhmän edustajan, joka vastaa perheelle tiedottamisesta. (Leskinen 1999, 34.) Tätä mallia voisi kuvastaa Cobenin ym. (1997, 428) esittämä kuvaus yhteistyötä tekevästä ryhmästä (collaboration), jolla on jaettu vastuu asiantuntijoiden ja/tai vanhempien kanssa siitä, että lapsi saa tarvittavia tukitoimia.

3) *Poikkitieteellisessä työryhmätyöskentelyssä* asiantuntijat ja vanhemmat ovat tasavertaisessa asemassa, koska kaikkien panos tarvitaan yhteisen ja yhtenäisen palvelun toteutukseen. Tavoitteena on koordinoitu lapsen ja perheen tukeminen siten, että perheen määrittämiin tarpeisiin vastataan. (Leskinen 1999, 34.) Työskentelytapa on tehokas, mutta asettaa korkeita vaatimuksia kommunikaatiolle ja yhteistyölle. Lapsen kannalta tämä malli merkitsee pirstaleisuuden poistamista, palveluiden jatkuvuutta ja holistista kasvatustoimintaa. Tätä työryhmämallia voisi kuvata Cobenin ym. (1997, 430)

mukaan vuorovaikutukselliseksi tiimipohjaiseksi työskentelyksi (interactive team), jota kuvaa tiimin jäsenten keskinäinen pyrkimys saada aikaan oppilaalle paras mahdollinen opetusohjelma. Oma tietämys jaetaan tiimin muiden jäsenten kanssa tasaveroisessa suhteessa. Vuorovaikutuksellinen tiimi painottaa oppilaan omia vahvuuksia, opettajien tärkeyttä sekä vanhempien ja ammattilaisten yhteistyötä. Tiimin jäsenmäärä ja koostumus vaihtelee ongelman vaikeuden ja prosessin vaiheen suhteen.

Näillä erityisopetukseen liittyvillä työryhmämalleilla on yhtymäkohtia esimerkiksi Katzenbachin ym. (1993, 107) ajatuksiin siitä, kuinka työryhmä kehittyy yhteistyöhön tiettyjen prosessien kautta. Edellä esitetty vuorovaikutuksellinen tiimi muistuttaakin läheisesti Katzenbachin ym. kuvailemaa todellisen ja korkeatasoisen tiimin luonnetta, vaikka viimeksi mainitut ryhmät on esitetty yritysmaailman näkökulmasta käsin. Tämän tutkimuksen yhteistyötiimissä oli samankaltaisia tunnusmerkkejä kuin poikkitieteellisessä työryhmämallissa ja vuorovaikutuksellisessa tiimissä, koska yhteistyötiimin jäsenet olivat toisistaan riippuvaisia ja he olivat valmiita jakamaan oman tietämyksensä muiden jäsenten kanssa. Tiimillä oli pyrkimyksenä antaa erityistukea tarvitsevalle lapselle turvallinen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen, jolloin lapsen yksilöllinen kehitystausta otetaan huomioon tärkeässä nivelvaiheessa. Kuitenkin vanhempien osuus jäi yhteistyötiimin työskentelyssä hyvin vähäiseksi. Vanhempien osuus on oleellinen varsinkin silloin, kun tehdään lasta ja perhettä koskevia päätöksiä sekä poikkitieteellisen työryhmätyöskentelyn että vuorovaikutuksellisen tiimityön mallin mukaan.

Erityisesti 1990-luvulla on sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyönä kehitetty uusia toimintamalleja pienten lasten ongelmien varhaiseen havaitsemiseen ja niihin puuttumiseen. Eräänä tehokkaana toimintamuotona esimerkiksi Vantaalla ovat alueelliset moniammatilliset kuntoutustyöryhmät, joihin kuuluvat lääkäri, psykologi, puheterapeutti, fysio- ja toimintaterapeutti, kuntoutussihteeri sekä päivähoiton edustaja (kiertävä erityislastentarhanopettaja). Kuntoutustyöryhmässä käsitellään lapsen tutkimusohjantaan liittyviä asioita. Työryhmän jäsen esittelee vanhempien luvalla lapsen asioita ryhmässä. Moniammatillinen työryhmä arvioi kuulemansa perusteella jatkotoimenpiteiden tarpeen ja luonteen. Päivähoidosta tutkimuksiin ohjattavien lasten tutkimusohjantaprosessi on työryhmän myötä nopeutunut ja selkiintynyt. (Tossavainen ym. 1999, 16.)

Opettajien uudet opetus- ja kasvatukseen menetelmät lasten varhaiserityiskasvatuksessa heijastuvat nopeasti lapsien ja heidän vanhempiansa elämään. Erityisopettajat ovat Yhdysvalloissa pohtineet lapsilähtöisyyden ja opettajalähtöisyyden välistä ristiriitaa. Useat erityisopettajat kannattavat erityislasten kuntoutuksessa aikuisen laatimaa tiukkaa struktuuria ja opetusta, jotta lapset oppisivat heiltä puuttuvia taitoja ja tietoja. Samalla kuitenkin monet opettajat haluaisivat käyttää ohjausmenetelmiä, jotka sallivat erityislapsen opetusohjelman liittyvän luontevasti lapsen omaehtoiseen toimintaan opettajan rohkaistaessa ja tukiessa lasta. Koska nykyisin pyritään toteuttamaan integraatiota erityisopetuksessa entistä enemmän, tämä teema askarruttaa paljon myös yleisopetuksen opettajia. Kysymys lapsilähtöisyyden ja aikuislähtöisyyden välisestä suhteesta liittyy myös siihen, miten siirtymävaihe eri oppimisympäristöihin olisi turvallinen erityistukea tarvitseville lapsille ja heidän vanhemmilleen. (Hallahan ym. 1994, 75-76.)

4.4 Yhteistyön ongelmia ja ratkaisumahdollisuuksia

Useat tiimityöskentelyä tutkineet kirjoittavat toteavat moniammatillisen tiimin sisältävän aina jäsenten välisiä eroavaisuuksia, jotka voivat selvittämättöminä asioina johtaa ryhmää hajottaviin konflikteihin (esim. Engeström 1994, 135; Heikkilä ym. 1997, 312; Katzenbach ym. 1993, 170; Ovretveit 1995, 205; Senge 1990, 249). Mikäli tiimin jäsenten välisiä eroja ei tunnusteta ja pohdita yhdessä, tuhlataan tilaisuus käyttää jäsenten monipuolisia tietoja ja taitoja asiakkaiden hyväksi. Samalla jäsenet menettävät tilaisuuden itsensä kehittämiseen. (Ovretveit 1995, 205.)

Tiimejä kohtaan tunnetaan toisinaan selvää vastustusta, jotka johtuvat eri syistä. Kaikki ihmiset eivät usko, että tiimit suoriutuvat tehtävistä yksilöitä paremmin. Jo tiimisanan suosio houkuttelee sen epätäsmälliseen käyttöön. Mikä tahansa yhdessä työskentelevä ryhmä ei ole tiimi ja kielteiset kokemukset näistä heikentävät luottamusta tiimityöhön. Monet ihmiset jopa pelkäävät tiimissä työskentelyä ja suhtautuvat siihen varauksellisesti. He työskentelevät mieluiten yksin ja pitävät tiimiajastusta liian epävarmana ja aikaavievänä. Sitoutumista kartetaan, mikäli se näyttää epävarmalta. Useat eivät vain pidä ajatuksesta, että pitäisi luottaa toisiin, kuunnella vastakkaisia käsityksiä ja kärsiä muiden tekemistä virheistä. Vastustus johtuu ehkä myös siitä, että

yhteiskunta korostaa yksilöä ja yksilön vastuuta ja tiimeissä tarvitaan yksilövastuun lisäksi myös yhteisvastuuta. (Katzenbach ym. 1993, 33-36.)

Ovretveit (1995, 226) tuo esille sen, että koulutus muokkaa ihmisten asenteita ja arvoja ja näin se vaikuttaa myös siihen, miten eri ammattiryhmät ymmärtävät asiakkaiden tarpeita. Ammatillinen sosiaalistumien ja kulttuuri ovat voimakkaita ja ne juurruttavat yksilöön oman eettisen käsityksensä ja maailmankatsomuksen. Ovretveit esittää myös kiintoisan mielipiteensä siitä, että ammatit vetävät puoleensa tietyn maailmankatsomuksen omaavia ihmisiä. Ratkaisu tähän ei ole erilaisuuden kieltämien tai tästä johtuvien ongelmien selittäminen persoonallisuuksista johtuviksi. Haasteena onkin erojen hyödyntäminen asiakkaan ja tiimin jäsenen voimanlähteeksi ja eduksi (Ovretveit 1995, 207; Parker 1994, 139; Pirnes 1994, 54).

Viestinnän merkitys korostuu tiimityössä. Vuoropuhelu on tärkeää kehitettäessä asiakaslähtöistä toimintaa. Siinä tiimin jäsen antaa asiakkaalle mahdollisuuden tehdä tietoon perustuvia päätöksiä omasta tulevaisuudestaan. Myös tiimin on tiedettävä, mitä asiakkaat haluavat ja tarvitsevat. Tiimin jäsenille asiakkaiden lisääntynyt mukanaolo merkitsee vuoropuhelun lisäksi ammattikäytäntöjen ja valtasuhteiden muuttamista, eivätkä nämä muutokset ole aina helppoja. Asiakaslähtöisyyteen pyrkiminen merkitsee sitäkin, että joutuu ottamaan kantaa vaikeisiin filosofisiin kysymyksiin, kuten millä tavoin ihmiset ovat vastuussa sosiaalisista ongelmistaan, sairauksistaan tai vammoistaan. Pitääkö heidän ottaa vastuu myös sairaina ja vammautuneina? Palvelun pitäisi aina kuitenkin vastata asiakkaan päätöksentekokykyä ja vastuullisuutta aina kun se on mahdollista. (Ovretveit 1995, 237-240, 256.) Näitä seikkoja joudutaan pohtimaan myös päivähoidon ja koulun tahoilla, kun asiakkaana pidetään lapsia ja heidän huoltajiaan.

Vuoropuhelun ja yhteispalvelun edellyttämä luottamuksellinen suhde riippuu salassapitovelvollisuudesta. Ammatilaisiin on voitava luottaa ja salassapitovelvollisuuden rikkominen on luottamuksen pettämistä. Täydellinen ammatillinen luottamuksellisuus estää kuitenkin tiimityön eikä se useinkaan ole asiakkaan etujen mukaista. Täydellinen luottamuksellisuus estää muiden henkilöiden osallistumisen arviointiin, hoitoon ja niihin liittyviin toimenpiteisiin. Joskus tiimeissä työskentelevät ammatillaiset käyttävät luottamuksellisuutta suojellakseen omaa työtään ja autonomiaa. Tässä on tärkeää huomata luottamuksellisuuden eri lajit ja sopia, mikä

laji sopii tiimille. Asiakkaan on myös tiedettävä, minkälaisen luottamuksellisuuden tiimi tai sen yksittäinen jäsen voi taata. Aiheelliset organisaatioiden ja ammattikuntien salassapitovelvollisuutta koskevat ja asiakkaan etuja ajavat vaatimukset voidaan täyttää tiimin yhteisillä luottamuksellisuutta, tiedonsaantia ja tiedon luovuttamista koskevilla periaatteilla. (Ovretveit 1995, 241-244.) Luottamuksellisuuteen liittyvät asiat korostuvat sekä koulun erityisopetuksen että päivähoiton varhaiskuntoutuksen tiimityössä.

Tiimityössä kohdattaviin ongelmiin on useissa lähteissä kehitelty erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Ovretveitin (1995) näkemyksissä pulmien selvittämiseksi ilmenee hänen erikoistumisensa erityisesti sosiaali- ja terveysalan tiimityön kehittämiseen. Hän ehdottaa menetelmien kehittämistä, joiden avulla tiimi oppii selviytymään näkemysristiriidoista ja yhdistämään jäsentensä välisiä persoonallisuus- ja taitoeroja luovalla tavalla paremmilla päätöksentekomenetelmillä ja taitavan johtajan avulla. Virallisista päätöksentekomenetelmistä sopiminen on tarpeen jo aivan alussa tiimin aloittaessa työtään ennen turhien konfliktien puhkeamista. (Ovretveit 1995, 227.)

Katzenbach ym. (1993, 187) tarkastelevat tiimityötä Pirnesin (1994) tavoin lähinnä liike- ja talouselämän näkökulmasta käsin. Monet heidän esittämistään asioista ovat kuitenkin yleistettävissä myös opetus- ja kasvatusalaa edustaviin työyhteisöihin. Kirjoittajat toteavat, että esteet ovat osa tiimin arkipäivää, jolloin työskentely voi jumiutua paikoilleen. Jumiutuneen tiimin turhautumia ovat energisyyden tai innostuksen väheneminen, avuttomuuden ja tarkoituksettomuuden tunne sekä kyynisyys ja epäluuloisuus. Vaikeimmassa tapauksessa jumiutuneet ryhmät lakkaavat pyrkimästä tiimisuorituksiin ja muuttuvat näennäistiimeiksi.

Tyypillisiä reaktioita tiimin jumiutumiseen ovat vetäjän tai muiden tiimin jäsenten vaihtaminen, koko tiimin hajottaminen tai ilmapiirin puhdistaminen neuvonantajan avulla. Usein jää kuitenkin epäselväksi, liittyvätkö nämä toimet mitenkään tiimisuorituksiin. Vaikka saataisiin uusi vetäjä tai uusi jäsen, tiimin on silti itse löydettävä ulospääsy lukkiintuneesta tilanteesta. Analysoitaessa tiimin toimintaa, löytyy useita esteitä, kuten hämärtnyt päämäärä, kriittisiä taitovajauksia, riittämätöntä tai epätasaista sitoutumista tiimisuorituksiin ja myöskin puutteellisia vetäjän taitoja. (Katzenbach ym. 1993, 175-182.) Kirjoittajat ovat kokemustensa perusteella löytäneet viisi ratkaisumahdollisuutta näihin ongelmiin:

1. Palataan tiimin perusasioihin. Yksikään tiimi ei voi palata liian usein päämääränsä, toimintamallinsa ja suoritustavoitteiden pohtimiseen.
2. Tavoitellaan pieniä voittoja. Selkeät, yksinkertaiset tavoitteet sekä niiden saavuttaminen voivat nostaa tiimin ihmisten välisten ristiriitojen yläpuolelle.
3. Omaksutaan uusia tietoja ja toimintamalleja. Tuoreet tosiasiat, erilaiset näkökannat ja uusi tieto vaikuttavat merkittävästi tiimin kehitykseen.
4. Käytetään neuvonantajia ja koulutusta. Neuvonantajat tuovat tiimiin ongelmanratkaisukommunikointi-, vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja. Avun tehokkuus on riippuvainen siitä, kuinka hyvin onnistutaan kääntämään tiimin huomio ohi henkilökohtaisten tunteiden ja ristiriitojen kohti päämäärää ja suoritushaasteita. Tiimin on kyettävä myös hyödyntämään koulutuksesta saatu oppi ja tieto välittömästi omassa käytännön työssään.
5. Muutetaan tiimin kokoonpanoa. Uusi vetäjä ei muuta tilannetta ellei tiimi muuta niitä toimintatapojaan, jotka ovat johtaneet umpikujaan.

Ongelmien voittaminen yhteistyön ja yhteisen ongelmanratkaisun kautta voi johtaa toiminnan uudelleen muotoutumiseen. Joka kerta, kun potentiaalinen tiimi ylittää esteen, se vahvistuu tiiminä. Luottamus kasvaa opittaessa kehittämään yksilöllisiä ja kollektiivisiä taitoja. Ristiriitojen ratkaisussa on pohjimmiltaan kyse omien ja toisten oikeuksien yhteensovittamisesta tilanteen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Kehittyminen kypsäksi, korkean suoritustason tiimiksi edellyttää halua yhteisymmärrykseen sekä omia ja toisten oikeuksia kunnioittavaa ristiriitojen ratkaisutapaa. (Pirnes 1994, 55; Katzenbach ym. 1993, 187.)

On hyödyllistä varautua jo etukäteen ns. ryhmän päätekohtiin, jotka koskevat jossain vaiheessa kaikkia todellisia tiimejä ja huipputiimejä. Näin voidaan ennakoida mahdollisia tulevia vaikeuksia yhteistyössä. Huomiota on syytä kiinnittää varsinkin seuraaviin taitekohtiin: kun asiantuntijatiimi saa virallisen tehtävän suoritettua, kun tiimistä lähtee tai siihen tulee avainhenkilö ja kun tiimille nimetään uusi vetäjä. Teoriassa tiimi on päatekohdassa aina, kun sen kokoonpano muuttuu. Haasteena on perehdyttää uusi jäsen tiimiin hidastamatta tiimin toimintaa. Ellei tiimi tästä huolimatta anna uudelle jäsenelle mahdollisuutta kyseenalaistaa asioita ja jakaa riskejä, se sulkee

jäsenen pois tiimistä ja menettää näin suoritusmahdollisuuksia. (Katzenbach ym. 1993, 184.)

Senge (1990, 24, 251) on todennut tiimiön olevan organisaation mikrokosmoksia, joten ei ole yllättävää, että organisaation puolustuskäyttäytymisen mallit siirtyvät myös tiimien puolustuskäyttäytymisen malleiksi. Se estää vapaan (ajatus)energian virtauksen tiimissä ja näin myös yhteisen vision rakentaminen häiriintyy. Näihin seikkoihin paneutuminen puolestaan olisi eräs ratkaisumahdollisuus häiriintyneeseen tiimityöskentelyyn. Erilaisten ajattelutyylien hyödyntäminen (dialogi) olisi Kuittisen (1999) artikkelin mukaan tiimityön ydinasia. Puhuminen ja keskustelu ovat välttämättömiä, kun haetaan yhteistä näkemystä. Toisia voidaan oppia ymmärtämään paremmin, jos tunnistetaan omat automaattiset oletukset ja niitä myöskin hallitaan (vrt. Mezirow 1995).

5. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA ONGELMAT

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, kuinka moniammatillinen tiimityö voi omalta osaltaan auttaa erityistukea tarvitsevien lasten turvallista ja lasten kehityksen kannalta johdonmukaista siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Moniammatillisen tiimityön kehittäminen kohtaa samantyyppisiä haasteita varhaiserityiskasvatuksen esi- ja alkuopetuksessa. Työntekijöiltä edellytetään oman osaamisen näkyväksi tekemistä sekä työyhteisössä olevien osaamisen rajojen ylittämistä, neuvottelutaitoja ja uudenlaisia sopimuksia.

Tutkimuksen avulla etsitään vastauksia kolmeen pääkysymykseen ja niihin liittyviin tarkentaviin lisäkysymyksiin, jotka ovat muotoutuneet teoreettisen lähdeaineistoon tutustumisen jälkeen, tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimustulosten analysoinnin kuluessa seuraavasti:

1. Mitkä tekijät edistävät ja vaikeuttavat moniammatillista tiimityötä?
2. Mitä keinoja käytetään moniammatillisen tiimityön toteuttamiseksi?
 - 2.1 Kuinka muilta asiantuntijoilta ja lapselta saatuja tietoja käytetään omassa työssä?
 - 2.2 Mikä on kasvun kansion merkitys yhteistyön rakentumisen välineenä?
 - 2.3 Mikä on kasvun kansion merkitys lapselle?
 - 2.4 Mitä vaatimuksia lapsen erilaisuus asettaa kansion rakentamiselle?
3. Kuinka moniammatillista tiimityötä kehitetään?
 - 3.1 Millä tavoin lapsen kasvun kansio toimintaa halutaan kehittää?
 - 3.2 Miten yhteistyön jatkuvuus voidaan turvata?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kohderyhmä ja tutkimuksen eteneminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka moniammatillinen tiimityöskentely auttaa erityistukea tarvitsevia lapsia siirtymään joustavasti esiopetuksesta alkuopetukseen siten että pedagoginen jatkumo säilyy päiväkodista kouluun. Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt kuuluivat esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin erityisopetuksen työryhmään eräällä Etelä-Suomessa sijaitsevalla paikkakunnalla. Työryhmä koostui evyn (eli vammaisten lasten opetus), ehan (harjaantumisopetus), emuopetuksen (mukautettu opetus) opettajista sekä koulupsykologista ja kiertävästä erityislastentarhanopettajasta (kelto). Moniammatillisessa työryhmässä oli kuusi jäsentä. Tästä ryhmästä käytän nimitystä *yhteistyötiimi*, koska ryhmä täytti tässä tutkimuksessa käytetyn tiimin määritelmän tunnusmerkit. Tiimi suoritti työkokonaisuutta kiinteässä yhteistyössä keskenään. He olivat asettaneet työlleen selkeät tavoitteet ja itseohjautuvasti jäsenten erilaisuutta hyödyntäen he pyrkivät myös saavuttamaan työtehtävän kannalta yhteneviä arvopäämääriä.

Tämän yhteistyötiimin yleistavoitteena oli tehdä turvalliseksi ja joustavaksi erityistukea tarvitsevien lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Alkuopetus erityisluokalla olisi näin ollen luonteva jatko lapsen päiväkodissa saamalle esiopetukselle. Keinoina tähän tavoitteeseen pääsemiseksi oli tehostaa moniammatillista yhteistyötä sekä tämän yhteistyön avulla kehittää sellainen lapsen kasvun kansio, joka

tukee lapsen kasvua ja itsetuntoa ja on yhtenä osa-alueena mietittäessä uusia lapsilähtöisiä yhteistyömuotoja koulun ja päiväkodin välillä.

Käytännön toimenä valittiin syksyllä -96 esiopetukseen tulevien lasten joukosta kaksi lasta heidän vanhempiansa suostumuksella. Lapset valittiin päivähoidon puheterapeutin ja kiertävän erityislastentarhanopettajan ehdotusten mukaisesti sillä perusteella, että heidän tiedettiin aloittavan seuraavana syksynä koulunkäyntinsä erityisluokalla. Yksi lapsista oli tuleva eha-luokkalainen (Tiina) ja toinen tuleva evy-luokkalainen (Matti). Yhteistyötiimi mietti erityistukea tarvitsevan lapsen kasvun kansion muotoa ja dokumentoinnin kohteita yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Kansion työstäminen aloitettiin näillä lapsilla jo esiopetuksessa syksyllä -96 alkaen. Tavoitteena oli jatkaa saman kansion työstämistä koulussa lasten siirtyessä sinne. Lasten tulevat opettajat aloittivat käynnit päiväkodissa lasta ja henkilökuntaa tapaamassa esiopetusvuoden aikana. Yhteistyötiimissä mietittiin myös sitä, millaiset asiat ja tapahtumat päiväkodin esiopetusryhmien ja koulun välillä lisäävät erityistukea tarvitsevien lasten turvallisuutta heidän siirtyessään kouluun. Tällaisia tapahtumia oli useitakin tutkimusajankohdan aikana. Esimerkkinä tästä olivat Matin ja Tiinan päiväkotiryhmien vierailut koulun ensimmäisellä luokalla, koulun ja päiväkodin yhteiset retket ja teatteriesitykset, erityisopettajien käynnit päiväkodissa sekä Tiinan äidin kutsuminen harjaantumisloukan oppilaiden vanhempainiltaan jo koulua edeltävänä vuonna.

Tutkimusajankohtani yhteistyötiimin toiminnasta alkoi syyslukukaudella -96 ja kesti kevätlukukauden lopulle -97. Yhteistyötiimi oli aloittanut toimintansa jo kevätkaudella -96. Osallistuin tiimin kokouksiin syksyllä -96 kolme kertaa tutustuakseni ryhmän henkilöihin ja toimintatapaan. Samalla esittelin heille tutkielmani aiheen ja kysyin heidän halukkuuttaan osallistua teemahaastatteluun. Kaikki yhteistyötiimin jäsenet lupautuivat antamaan haastattelut kehittämistyöstään. Haastattelut tein kevätkaudella -97. Tähän tutkimukseen mukaan otetut kuusi yhteistyötiimin jäsentä olivat kiertävä erityislastentarhanopettaja, koulupsykologi sekä neljä erityisluokanopettajaa emu-, eha-, ja evy-opetuksesta. Haastatteluvastauksia analysoitaessa käytän heistä nimityksiä: KELTO, PSYK.,EO1, EO2, EO3 ja EO4. Kolmella opettajalla oli erityisluokanopettajan tutkinto ja yksi heistä oli koulutukseltaan

luokanopettaja. Heidän työkokemuksensa vaihteli suuresti, puolesta vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Keskimäärin työkokemusta oli noin seitsemän vuotta.

Koska halusin saada kattavamman kuvan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisesta, laajensin haastateltavien lukumäärää. Yhteistyötiimissä päiväkotia edusti vain kiertävä erityislastentarhanopettaja. Pidin tätä riittämättömänä päiväkodin kannalta katsottuna, koska kiertävä erityislastentarhanopettaja ei työskentele päivittäin niissä lapsiryhmissä, joissa kummatkin ns. case-lapset Matti ja Tiina olivat. Pyysin tutkimukseen mukaan lisäksi Matin esiopetusryhmässä toimivan lastentarhanopettajan ja päivähoidon kiertävän puheterapeutin, jotka siis eivät olleet yhteistyötiimin jäseniä. Heidän työpanoksensa ja näkemyksensä yhteistyön pedagogisessa kehittämisessä päiväkodin ja koulun välillä vaikutti mielestäni kuitenkin tärkeältä, koska heillä kummallakin oli pitkäaikainen työkokemus omalta alaltaan sekä työskentelystä erityistukea tarvitsevien lasten parissa. Tiinan ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa en pyytänyt mukaan tutkimukseen, koska hän oli juuri aloittanut työnsä ryhmän parissa henkilövaihdoksen jälkeen. Päteviä erityislastentarhanopettajia ei päiväkotiin oltu saatu.

Pidin tarpeellisena myös vanhempien näkökannan esille tuomista koulun ja päiväkodin yhteistyön rakentamisen suunnittelussa. Kokemukseni mukaan vanhemmat melko usein unohdetaan kehittämisprojekteissa, joissa heidän lapsensa on mukana. Pyysin kirjallisesti heiltä haastattelulupaa (ks. liite 4) ja he suostuivatkin tähän mielellään. Matin isä vastasi haastattelukysymyksiin äidin täydentäessä vastauksia. Tiinan äidin kanssa pidin puhelinhaastattelun aikataulujen yhteensovittamisvaikeuksien vuoksi, mikä esti henkilökohtaisen tapaamisen. Haastatteluihin vastasi näin ollen yhteensä 10 henkilöä: kuusi yhteistyötiimin jäsentä, tiimin ulkopuolelta Matin esiopetusryhmässä työskentelevä lastentarhanopettaja, päivähoidon puheterapeutti, Matin isä ja Tiinan äiti.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti yhteistyötiimin valitsemien kahden lapsen, Matin ja Tiinan taustatiedot. He olivat samassa päiväkodissa, mutta eri ryhmissä. Kumpikin lapsi oli saanut paikan integroidussa erityisryhmässä, jossa on yhteensä 12 lasta. Heistä viisi on erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän tavallisella päivähoitopaikalla olevaa lasta. **Matti** oli tutkimusta tehtäessä 6-vuotias esikoululaispoika. Matin diagnoosina oli kielen kehityksen erityisvaikeus (dysfasia) ja hän käytti puheensa tukena viittomia. Hän sai puheterapiaa päiväkodissa kerran viikossa sekä toimintaterapiaa häntä tutkivan

sairaalan järjestäminä ajankohtina. Kyseinen päiväkotitoimi oli Matin toinen hoitopaikka hänen siirtyessään sinne edellisestä päiväkodista kaksi vuotta sitten. Matin perheeseen kuuluu isä, äiti ja pikkusisar. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuodelta 2000 mukaan Matti on erityistukea tarvitseva lapsi, koska hänellä on erikoislääkärin lausunto siitä, että hänellä on oikeus saada erityistä hoitoa ja kasvatusta päiväkodin pienryhmässä. Matille oli laadittu lakiin perustuva kuntoutussuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa.

Tiina oli tutkimusta tehtäessä 7-vuotias tyttö, joka oli aloittanut oppivelvollisuutensa päiväkodin puolella. Hänen diagnoosinsa oli Downin syndrooma. Syntyessään hänellä oli lisäksi synnynnäinen sydänvika ja huomattava näön heikennys. Tiinalle tehtiin sydänleikkaus hänen ollessaan pieni vauva. Tiina on adoptiolapsi, joka tuli nykyiseen perheeseen sydänleikkauksen jälkeen kolmen kuukauden ikäisenä. Perheessä on neljä yli 10-vuotiasta omaa lasta sekä vanhemmat. Tiina on ollut samassa päiväkodissa 3-vuotiaasta saakka henkilökohtaisen avustajan kanssa. Tiinaa hoitaa ja kuntouttaa usea eri taho. Hän saa fysio-, puhe-, ja ratsastusterapiaa määräjain. Lisäksi perhe tapaa kehitysvammaliiton työntekijöitä ja sairaalan henkilökuntaa (esim. silmälääkäri) hoitoon ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuodelta 2000 mukaan myös Tiina oli erityistukea tarvitseva lapsi, koska hänellä on kehitysvammaisuuden vuoksi pidennetty oppivelvollisuus. Oppivelvollisuudestaan huolimatta hänen koululuokkaan siirtymistään oli siirretty siihen saakka, kunnes hän kahdeksanvuotiaana aloittaisi koulun harjaantumislukulla (eha-opetus). Näin ollen Tiinalla on oikeus saada tehostettua moniammatillista opetusta ja kuntoutusta päiväkodissa. Koulun erityisopettaja kävi säännöllisesti päiväkodissa antamassa Tiinalle opetusta ja ohjausta. Myös Tiinalle oli laadittu lakisääteinen kuntoutussuunnitelma.

6.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Pääasiallinen tutkimusmenetelmä oli kymmenelle henkilölle tekemäni teemahaastattelu, koska se soveltui tutkimuksen luonteeseen, jossa halusin saada selville kehittämistyössä aktiivisesti vaikuttavien ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Teemahaastattelua puolsi lisäksi se seikka, että kohdejoukko oli lukumäärältään melko

pieni eikä näin ollen tarkoin strukturoitu kyselylomake olisi todennäköisesti antanut tutkittavasta asiasta tarpeeksi laaja-alaista ja henkilökohtaista tietoa.

Haastattelu on tavallisin laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä. Siinä on piirteitä myöskin fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluvasta *intersubjektiivisuudesta*: kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua. Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka liittää tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114, 116, 127, 136.)

Fenomenografinen tutkimusote on ruotsalaisen Ference Martonin ja hänen Göteborgissa toimivan tutkijaryhmänsä kehittämä. Marton alkoi 1970-luvulla tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Tämä alue on edelleen fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde. Toinen fenomenografien kiinnostuksen kohde on eri tiedonalojen tiedonmuodostus. Fenomenografia tarkoittaa tutkimusta, joka pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. Tutkija ei etukäteen määrittele sitä vastausavaruutta, johon tutkittavien vastaukset sijoittuvat, vaan hän pyrkii ymmärtämään tutkittavia henkilöitä heidän omasta näkökulmastaan käsin. Tutkimusotteen selittävyys perustuu siihen, että ihmisten käsitysten katsotaan ohjaavan heidän toimintaansa. (Gröhn 1993, 8; Syrjälä ym. 1994, 115). Tämän tutkimuksen kannalta oli valintana fenomenografinen lähestymistapa, koska tarkoituksenani oli kuvata ja ymmärtää kasvatustieteen ammattilaisten ja lasten vanhempien käsityksiä ja kokemuksia varhaiserityiskasvatuksen esi- ja alkuopetuksen kehittämistyöstä. Etnografinen tutkimus olisi kohdistunut lähinnä yhden työyksikön tutkimiseen, johon yleensä kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jolloin aineistoa kootaan osallistuvan observaation ja haastattelujen kautta.

Fenomenografia on laadullista tutkimusta. Se on kiinnostunut niistä tavoista, kuinka ihmiset hahmottavat maailman. Tutkijalta vaaditaan tietämystä niistä asioista, joista hän tekee tulkintoja. Tutkija on itse tärkein tutkimusinstrumentti, jonka oma subjektiivinen suhde tutkittavaan asiaan mahdollistaa sen, että hän voi ymmärtää, tulkita ja jäsentää tutkittavien henkilöiden käsityksiä. (Uljens 1989, 18.) Tutkijan on

tarvittaessa tehtävä ratkaisunsa hyvin nopeasti lisäinformaation saamiseksi haastattelujen kuluessa.

Fenomenografiselle tutkimukselle läheisiä teoreettisia lähtökohtia ovat hahmopsykologia ja fenomenologia. Fenomenologia pyrkii löytämään sen, mikä on olennaista. Ihmisen kokemus tutkimuskohteena viittaa olennaiseen yhteiseen intersubjektiiiviseen merkitykseen. Fenomenologinen tutkimus kohdistuu tietoisuuden esitietoisille tasoille. Fenomenografia puolestaan pyrkii kuvaamaan todellisuuden tietyn aspektin ymmärtämisessä ilmeneviä eroja. Fenomenografia korostaa sisällön merkitystä ja sitä, kuinka eri ihmiset käsittävät saman todellisuuden. Tällöin pyritään löytämään laadullisia eroja ja yhteneväisyyksiä ihmisten käsityksistä. Fenomenografiassa tutkitaan sekä käsitteellisiä että kokemuksellisia asioita. Käsitykset ovat syntyneet aina tietyssä kontekstissa vuorovaikutusprosessin tuloksena. (Gröhn 1993, 10-12.)

Uljens (1989, 39-43) toteaa fenomenografian olevan kuvailevaa tutkimusta. Käsitysten tutkimuksessa pyritään niin sanottuihin kuvauskategorioihin, jotka edustavat tutkimustuloksina tutkittavien käsityksiä aiheesta. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tekemä tulkinta tutkittavien käsityksistä. Syrjälä ym. (1994, 127, 146) mainitsevat, että joskus kategoriaa tukee aineistossa vain yksi ilmaisu merkityksineen, joskus hyvinkin monta. Tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Kategoriat selittävät tutkittavien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. Tässä tutkimuksessa pyrin löytämään mahdollisimman relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan haastateltavien käsityksiä tutkittavasta asiasta.

Haastattelun teema-alueet olin määrännyt etukäteen, vaikkakin menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka muoto ja järjestys. Tässä tutkimuksessa hyödynsin teemahaastattelun ominaisuuksia siten, että käsitelin haastatteluteemoja joustavasti, jolloin pystyin esittämään ja tarkentamaan kysymyksiä tilannekohtaisesti. Keskustelun runko sisälsi tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja näihin teemoihin liittyviä jäsentäviä kysymyksiä. Teemahaastattelussa tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin henkilön ja keskustelun kulun mukaisesti (Syrjälä ym. 1994, 138). Vaikka tässä tutkimuksessa teemahaastattelukysymykset (liitteet 2 ja 3) ovat melko yksityiskohtaiset, en niitä varsinaisissa haastattelutilanteissa noudattanut täysin kirjaimellisesti, vaan ne toimivat

apuvälineinä. Tarvittaessa käytin syventäviä lisäkysymyksiä, jos haastateltava vain ohimennen mainitsi jonkin seikan, joka jäi itselleni epäselväksi. Kaikki haastateltavat vaikuttivat motivoituneilta tilanteessa, joten heidän kiinnostuksensa ylläpitämiseksi ei tarvittu mitään erityistä keinoa.

Teemahaastattelun lisäksi käytin aineiston keruumenetelmänä kyselylomaketta, yhteistyötiimin kokousmuistioita, omia muistiinpanoja liittyen osallistumiseeni kolmeen yhteistyötiimin kokoukseen sekä lasten kasvun kansioita. Syrjälä ja Numminen (1988, 115) esittävät, että tutkija voi laadullisessa tutkimuksessa käyttää haastattelujen lisäksi erilaisia dokumentteja. Esimerkkeinä tästä voidaan mainita päiväkirjat, kirjeet, todistukset, kouluvihkot, työkirjat ja piirustukset sekä erilaiset tekniset tallenteet.

Nauhoittaessani teemahaastatteluja tein lisäksi muistiinpanoja haastateltavien vastausten pääkohdista. Nauhurin käyttö oli toimiva valinta myöskin siinä mielessä, että tällöin oli mahdollista keskittyä täysin haastatteluun, eikä pelkästään vastausten muistiinkirjoittamiseen. Se, että nauhoituksen lisäksi kirjoitin pääkohdat paperille, auttoi aineiston litterointivaiheessa havaitsemaan alleviivausten avulla olennaisia kohtia. Muistiinpanojen avulla oli myös mahdollista tarkistaa litterointia siten, ettei mikään ollut jäänyt välistä pois.

Teemahaastattelut tein tammikuun ja huhtikuun välisenä aikana 1997 yhteistyötiimin jäsenille sekä Matin lastentarhanopettajalle, puheterapeutille ja lasten vanhemmille. Ennen varsinaista haastattelua tein esihaastattelun kahdelle tutkimushenkilöihin kuulumattomalle luokanopettajalle ja erityislastentarhanopettajalle, jotka työssään ovat tehneet yhteistyötä esi- ja alkuopetuksessa sekä käyttäneet työssään lasten kasvun kansioita. Tarkoituksena oli testata haastattelurungon ymmärrettävyyttä ja toimivuutta. Esihaastattelun jälkeen tarkensin ja selvensin joitakin kysymyksiä. Yhden päivän aikana haastattelin enintään kahta henkilöä. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt saivat valita itselleen sopivan keskusteluajan ja paikan. Haastattelut kestivät n. 1 - 1.5 tuntia ja tein ne kello 8 - 15 välisenä aikana. Lastentarhanopettajaa haastattelin päiväkodissa sille varatussa rauhallisessa työtilassa hänen työvuoronsa päättyttyä. Samana päivänä haastattelin myös päivähoidon puheterapeuttia, koska hän työskenteli tässä päiväkodissa kyseisenä päivänä. Erityisopettajien haastattelut suoritin heidän työpaikallaan koulussa, sen jälkeen kun oppilaat olivat lähteneet kotiin. Käytännön tilanne-esimerkkejä pohdittaessa oli hyvä, että päivän oppitilanteista oli kulunut vasta

vähän aikaa, koska sitä kautta oli helppo mieltä vastauksia haastattelukysymyksiin. Koulupsykologia ja kiertävää erityislastentarhanopettajaa haastattelin heidän toimistossaan. Matin isän ja äidin kanssa keskustelin päiväkodissa iltapäivällä heidän tullessaan hakemaan Mattia. Kaikki päiväkodin lapset olivat tuolloin ulkoilemassa piha-alueella, joten keskustelurauha oli hyvä. Tiinan äidin kanssa käymäni puhelinhaastattelu kesti n. 45 minuuttia. Kaikki haastattelut lukuunottamatta puhelinhaastattelua nauhoitin C-kasetille tutkimuksen analysointia varten. Kukaan tutkimuksessa mukana olleista henkilöistä ei kieltänyt nauhurin käyttöä.

Yhteistyötiimin jäsenille sekä Matin esiopetust ryhmässä toimivalle lastentarhanopettajalle sekä päivähoidon puheterapeutille olin lähettänyt tammikuussa 1997 kirjallisen kyselyn siitä, mitä heille tarkoittaa sillä hetkellä kehittämisen kohteena oleva lapsen kasvun kansio. He myös pohtivat sitä, miksi aineistoa kerätään, kuka sitä kerää kenelle ja mihin seikkoihin arviointi kohdistuu rakennettaessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kasvun kansioita. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet henkilöt, joille lähetin kirjallisen kyselyn (yhteensä kahdeksan henkilöä), vastasivat kirjallisesti kyselyyn toivotun neljän viikon aikana. Haastattelutilanteessa kysyin Matin ja Tiinan vanhemmilta vastaavia asioita kuin kirjallisessa kyselyssä siten, että vanhempien pohdinnat liittyivät heidän kokemuksiinsa lapsensa kasvun kansio - työskentelystä. Tutustuin myös itse Matin ja Tiinan kehitteillä olevien kansiodien sisältöihin.

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Saadun aineiston käsittelin käyttämällä kvalitatiivisia analysointimenetelmiä. Käytännössä aineiston analyysi tapahtui siten, että haastattelujen tultua tallennetuksi ääninauhoille kuuntelin ne useaan kertaan ja litteroin ne samana iltana kuin haastattelu oli tehty. Litteroidun tekstin laajuus kirjattuna A4 sivuille oli yhteensä 50 sivua. Tämän vuoksi kirjasin sanatarkasti pelkän kielellisen informaation enkä esimerkiksi taukojen pituutta, yskähdyksiä ja äänensävyjä, koska pelkkä kielellinen informaatio oli tutkimusongelmien kannalta riittävä. Litteroinnin aikana pyrin palauttamaan mieleen haastattelun sisällön ja luomaan alustavia merkityssuhteita jollekin asialle. Vastauksia aloin ensin johdonmukaisesti käsitellä kysymys kysymykseltä siten, että tein

muistiinpanoja eri henkilöiden vastauksista samaan kysymykseen. Vastaukset kuhunkin tutkimusongelmaan kirjasin ylös. Jokaista tutkimuksessa mukana ollutta henkilöä kohti oli oma numeroitu tulostuslomake, jossa tutkimusongelmat olivat valmiina. Vastaukset näihin lomakkeisiin kirjoitin ydinsanoilla jo haastattelutilanteessa ja täydensin niitä lopullisesti nauhojen kuuntelun perusteella. Tällöin sain kaikki tutkimushenkilöiden käsitykset aiheesta paperille. Tämän jälkeen teemoitin aineistoa yksi haastattelu kerrallaan ottaen huomioon tutkimusongelmat. Teemahaastattelun runko toimi lähes sellaisenaan analyysin karkeana jäsennyksenä. Haastatteluvastauksien teemoista etsin yhtäläisyyksiä ja eroja, ryhmittelin niitä ja etsin yhteyksiä teemojen sisällä ja teemojen välillä. Teemoista etsin samankaltaisuuksia ja myös ”poikkeavia tarinoita”, mikäli aineisto siihen antoi mahdollisuuden.

Tutkimustuloksia merkitsin kursiivilla lainaamalla haastattelujen havainnollisia ydinilmaisuja tai pyrin näistä ydinilmaisuista tekemään yleisemmän synteesin. Tutkimustuloksia esittelen tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Luonnehdin lyhyesti kursivoituja teemoja, jonka jälkeen olen liittänyt mukaan sanatarkkoja otteita tutkimusteeman kannalta olennaisista haastatteluvastauksista. Lopuksi luonnehdin kategoriaa vielä teoreettisen viitekehyksen kannalta katsottuna.

Kirjallista kyselyä lapsen kasvun kansion merkityksestä yhteistyötiimin jäsenille sekä Matin lastentarhanopettajalle ja päivähoidon puheterapeutille tulkitsin tekemällä vastauksista sisällön analyysia tutkimusteemojen mukaisesti. Sisällön analyysin tarkasteluyksikkö voi vaihdella. Se voi olla sana, lause tai myös teema ja aihe. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 115.) Tässä tutkimuksessa tarkasteluyksikkönä on ollut lähinnä teema tai aihe, jolloin katsoin, mihin teemaan vastaajat ovat liittäneet kasvun kansion mietittäessä sen merkitystä ja tavoitteita eri henkilöille. Eri henkilöiden ilmaisemia käsityksiä vertasin toisiinsa tutkimusaiheeseen liittyen. Kirjallisen kyselyn tutkimustuloksia vertasin ja tarkastelin myös suhteessa samansisältöisiin teemahaastattelukysymyksiin. Näin koetin saada aiheesta kattavamman kuvan. Lisäksi pyrin näkemään, olivatko tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden näkemykset tästä aiheesta samansuuntaiset sekä haastatteluvastauksissa että kirjallisessa kyselyssä.

Käytössäni olleita lasten kasvun kansioita, yhteistyötiimin kokouspäiväkirjoja ja omia kokousmuistiinpanoja en koodannut enkä analysoinut. Ne toimivat ainoastaan tutkittavaan aiheeseen liittyvinä perehdyttävinä apuvälineinä.

7. TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Moniammatillista tiimityötä edistävät tekijät

Tämän tutkimuksen yleisenä tehtävänä oli tutkia sitä, kuinka moniammatillinen tiimityöskentely auttaa erityistukea tarvitsevien lasten joustavaa ja turvallista siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Ensimmäisen tutkimusongelman avulla pyrin selvittämään tiimityötä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä. Ensin käsitelen tiimityötä edistäviä tekijöitä. Kymmeneltä haastateltavalta henkilöltä (yhteistyötiimin jäsenet, Matin lastentarhanopettaja sekä Tiinan äiti ja Matin isä) tiedustelin sitä, keihin henkilöihin he ovat olleet yhteydessä Tiinaan/Mattiin liittyvissä asioissa. Tämän jälkeen kysyin, minkälaiset seikat helpottavat yhteistyötä edellä mainittujen tahojen kanssa ja miksi ne helpottavat sitä. Lisäksi pyysin selvittämään ja perustelemaan, mitkä asiat ovat haastateltavan mielestä yhteistyön tärkeimmät edellytykset (ks. liite 2, kysymykset osiossa kaksi). Eri ammattikuntien välistä yhteistä työtehtävää voidaan helpottaa usealla eri tavalla.

Toistemme tunteminen ja yhteinen kieli auttavat

Yhteistyöprosessi varsinkin kehittämistyön alkuvaiheessa lähtee liikkeelle siitä, että tutustutaan toisiin ammattilaisiin henkilökohtaisesti ja vasta tämän jälkeen vähitellen lähdetään etsimään yhteistä kieltä heidän kanssaan.

EO 3: ”Yhteisen kielen ja perustan löytyminen koulutustilaisuuksissa väen kanssa on helpottanut yhteistyötä.”

PSYK.: ”Tuttuus helpottaa ihan hirveesti. Kun on yhteistä kieltä päiväkodin opettajien kanssa, puhelinkeskustelut sujuvat. Päiväkodin opettajat ovat yleensä kiinnittäneet monipuolisesti huomiota lapsen eri puoliin, joten heiltä saa kivasti esiteltyä tietoa lapsesta.”

LTO: ”Se helpottaa jo, että tuntee koulun puolen ihmisiä. Motivaatio ja halu on kuitenkin aina oltava pohjana sille, että tehdään tätä.”

EO 2: ”Kyllä edellytys on se, että ihmiset tietävät ja tuntevat toisensa. Ennen tätä meidän yhteistä esi- ja alkuopetuksen koulutusprojektia oli aikamoinen kynnys ottaa yhteyttä päiväkotiin vieraisiin ihmisiin.”

Tuttuus ja yhteinen kieli liittyvät vastausten perusteella toisiinsa yhteistyötä helpottavina lähtötekijöinä. Lisäksi painotettiin henkilökohtaisen motivaation ja oman halun tärkeyttä silloin, kun lähdetään kehittämään pitkäaikaista yhteistyöprosessia toisten ammattilaisten kanssa. Yhteistyötä edistävät tekijät ovat ilmeisesti hyvin yleistettävissä myös muihin työtiimeihin. Esimerkiksi Poikonen (1999) sai omassa tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia tarkastellessaan tätä asiaa. Ihmisten välinen vuorovaikutus on ensimmäinen merkki ryhmän muodostumisesta (Jauhiainen ym. 1994, 69.) Tiimitoiminta alkaa työryhmävaiheella, jolloin ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa vaihtaakseen keskenään työhön liittyviä tietoja, näkökantoja ja menettelytapoja (Katzenbach ym. 1993, 107.)

Tarvitaan omaa aktiivisuutta, resursseja ja työaikaa

Lähes kaikki tutkimukseen osallistujat korostivat sitä seikkaa, että yhteistyön aloittamiseen ja jatkamiseen toivotaan osallistujien omaa aktiivisuutta yhteydenotoissa eri tahojen kanssa.

PUTE: ”Toivon aktiivista yhteydenottoa päiväkodin henkilöiltä, jos lapsella on kielellisen puolen vaikeuksia. Vanhemmilta odotan lupaa ja halua yhteistyöhön ja asioiden eteenpäin viemiseen, kun lapsella on havaittu kielellinen häiriö.”

EO 2: ”Työajan järjestäminen yhteistyöhön on perusta. Ja se, että tapaamiset ovat säännöllisiä ja ne on etukäteen sovittu osapuolten kesken.”

LTO: ”Kun aloitin syksyllä pienryhmässä epäpätevänä eltona (erityis-lastentarhanopettajana) oikein janosin tietoa keltolta (kiertävä erityislastentarhanopettaja) ja puheterapeutilta ja alaan liittyvää kirjallisuutta. Olen kysynyt paljon ja saanut myöskin vastauksia.”

EO 1: ”On löydettävä aikaa pohdinnoille ja yhteisen kielen löytymiselle.”

Edellä olevista lainauksista ilmenee, että edellytykset yhteistyön tekemiseen on oltava kunnossa. Näistä tärkeimpiä on ajan ja asiaan liittyvän tiedon antaminen työntekijöille. Sekä koulun että päiväkodin opettajat vastaavat lapsi/oppilasryhmän toiminnasta, jolloin on tärkeää, että irrottautuminen päivittäisestä rutiinistyöstä on mahdollista. Vasta tällöin on opettajalla mahdollista tehdä muita toimenkuvaan liittyviä tehtäviä, kuten suunnittelua ja yhteistyötä. Tarvitaan myös vanhempien myönteistä asennetta siihen, että lapsen kuntoutusta ja opetusta voidaan tehdä eri alojen ammattilaisten kanssa.

Matin ja Tiinan vanhempien käsityksiä yhteistyötä helpottavista tekijöistä tiedustelin kysymällä sitä, keiden henkilöiden kanssa he ovat olleet yhteydessä lapsensa hoitoon, kuntoutukseen ja opetukseen liittyvissä asioissa. Lisäksi kysyin heidän käsityksiään siitä, mitkä seikat edistävät yhteistyötä näiden henkilöiden kanssa ja mitä odotuksia ja toiveita heillä on lapsen vanhempana yhteistyön rakentumiselle (ks. liite 3, teemahaastattelurungon toisen osion kysymykset).

Tiedetään, missä mennään

Päiväkodin merkitystä sekä Tiinan että Matin vanhemmat pitivät erittäin suurena varhaiskuntoutuksen osana.

Matin isä: ”Pienryhmän osuus on ollut hyvä Matin kuntoutuksessa. Yhteydenpito on tärkeää, että tiedetään missä mennään, missä on edistytty ja missä ei. Se on a ja o. Asiantuntijathan tietävät parhaiten, miten kuntoutus hoidetaan.”

Tiinan äiti kertoi yhteistyön helpottuvan, jos lapsi osattaisiin nähdä kokonaisuutena, vaikkakin hänen ympärillään on useita terapeutteja ja ammattilaisia. Äiti ilmaisee asian yksinkertaisesti: ”Jokaisen asiantuntijan osoittama aito kiinnostus ja paneutuminen Tiinan asioihin tuntuu hyvältä ja lämmittää mieltä.” Tiinan äiti piti hyvin myönteisenä sitä asiaa, että Tiina sai tutustua tulevaan erityisopettajaansa jo koulunkäynnin aloitusta edeltävänä vuotena. Yhteistyön tekemistä edisti hänen mukaansa myös se, että hänet kutsuttiin koulun järjestämään vanhempainiltaan jo etukäteen, vaikka tyttö oli vielä päiväkodissa. Äiti halusi vielä lisäksi korostaa hyvän henkilökohtaisen avustajan tärkeyttä monivammaiselle lapselle. Molemmat vanhemmat arvostivat saumatonta

tiedonvälitystä lapsen kanssa toimivien henkilöiden ja vanhempien välillä. Luottamus ammatillisiin asiantuntijoihin oman alansa eksperttinä korostui varsinkin Matin isän vastauksissa.

Lasten vanhempien mielipiteet yhteistyöstä tukevat Hallahanin ym. (1994, 71) tutkimuksia siitä, että siirtymävaiheet ovat usein hankalia myös erityislasten vanhemmille. Jos toimintatavat ovat hyvin erilaisia kahden opetusta ja kasvatusta antavan instituution välillä (kuten esim. päiväkotia ja koulu), lapsen aloitusvaihe koulussa helposti muodostuu vaikeaksi kaikille osapuolille. Jos tuleva koulu ja oma opettaja ovat lapselle ja vanhemmille jo etukäteen tuttuja, siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen tapahtuu turvallisemmin ja molemminpuolinen yhteisymmärrys pääsee rakentumaan ajoissa. Tämä näkemys ilmenee hyvin selkeästi myös Tiinan äidin haastatteluvastauksissa.

Hujala-Huttunen ym. (1996, 30) tähdentävät tutkimuksissaan lapsen kasvun näkemistä kontekstuaalisena lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Yhteistyön merkitys korostuu lapsen elämässä vaikuttavien instituutioiden ja hänelle tärkeiden ihmisten kesken kontekstuaalisessa kasvatusteoriassa.

7.2 Moniammatillista tiimityötä vaikeuttavat tekijät

Ensimmäisen tutkimusongelman toisessa osiossa tiedustelin yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä samoilta henkilöiltä kuin ensimmäisen tutkimusongelman alkuosassa (yhteistyötiimi, Matin lastentarhanopettaja, päivähoiton puheterapeutti, Matin isä ja Tiinan äiti) kysymällä, mitkä asiat hankaloittavat yhteistyötä työskenneltäessä erityistukea tarvitsevien lasten kanssa. Vastauksia pyysin perustelemaan ja antamaan käytännön esimerkkejä.

Aika ja energia ovat rajallisia

Lähes yksimielisesti haastatteluvastauksissa tähdennettiin työntekijöiden ajanpuutetta yhteistyön vaikeuttajana.

EO 1: ”Kyllä se varmaan on ajanpuute on suurin este, aikataulujen yhteensovittaminen ja ikuinen kiire.”

LTO: ”Aika on suurin ongelma, niin että se sopii kaikille osapuolille. Vaikeeta on myös silloin, jos henkilökuntaa on poissa. Kuka silloin hoitaa lapsia palaverin aikana?”

EO 2: ”Ajanpuute on suuri syy ja lisäksi vielä energian puute. Nyt on menossa valtavasti projekteja, joissa koulu on mukana. Näitä projekteja on yritetty jakaa eri henkilöille, mutta kun ihmisiä on poissa, niin se oppilaiden opettaminen on niiden vastuulla, jotka on koulussa.”

Vastauksista käy selvästi ilmi se, että käytännön opetus- ja kasvatustyötä tekevät henkilöt eli opettajat kohtaavat hyvin samanlaisia ongelmia riippumatta siitä, onko työpaikkana koulu vai päiväkoti. Ajan ja omien voimavarojen rajallisuus tuntuvat olevan varsin yleisiä esteitä nykyajan kiireisessä kasvatus- ja koulumaailmassa. Vastauksista ilmenee myös huoli varsinaisen opetus- ja kasvatustyön hoitamisesta silloin, kun henkilöstöä on samanaikaisesti paljon poissa. Kouluissa todettiin olevan nykyisin vireillä useita erilaisia projekteja, jotka vievät alan ammattilaisilta paljon työaika. Tämä aika ja energia on silloin pois lasten kanssa tehtävästä työstä. Toisaalta yksi haastateltavista oli eri mieltä ajan puutteen liittämisestä yhteistyön vaikeuttajaksi.

PUTE: ”Itse olen sitä mieltä, että aikapula ei saa olla yhteistyön este, vaan tietyt asiat on vaan hoidettava ja se järjestetään niin, että se (aika) löytyy. Yhteisvastuu koko päiväkodin kanssa korostuu, jotta yksi ihminen ryhmästä pystyy irtaantumaan esimerkiksi neuvotteluja varten.”

Asiat ovat arkaluonteisia ja vaikeita

Moniammatillinen tiimityö ja yleisemminkin ottaen yhteistyön tekeminen eri osapuolten kanssa saa uusia haasteita silloin, kun kyseessä on lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä vaikeuksia.

PSYK.: ”Kyseessä on vaikeat ja arkaluonteiset asiat asianosaisille. Ennen kaikkea vanhemmille tulee voimakkaat tunteet mukaan.”

PUTE: ”Kun lapsi on menossa ensi kertaa sairaalatutkimuksiin, lapsenerityisvaikeuksien hyväksyminen voi olla vanhemmille tosi hankalaa. Silloin pitäis koko päiväkotiryhmän henkilöstön olla asian takana ja tukea perhettä eteenpäin.”

Haastateltavien vastauksista ilmenee, että erityistukea tarvitsevien lasten tiimityössä joudutaan kohtaamaan monenlaisia tunteita myös vanhempien taholta. Mikäli omassa

lapsessa havaitaan oppimiseen tai kehitykseen liittyviä häiriöitä, on se vanhemmille usein kipeä asia. Nämä tunteet heijastetaan toisinaan lasten opettajiin ja kasvattajiin, jolloin aikuiset tarvitsevat yhteisvastuullista tiimin tukea itselleen tässä tilanteessa.

Varhainen interventio on oleellista erityistukea tarvitsevan lapsen tuloksettaalle kuntoutukselle. Varsinkin niissä tilanteissa tarvitaan toimivaa, hyvin koordinoitua ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä ja tukea, kun on tehtävä aikainen diagnoosi ja kuntoutussuunnitelma lapselle, joiden poikkeavuus ei ole heti ulkoisesti havaittavaa. (Hallahan ym. 1994, 71.) Vastauksissa viitattiin myös siihen, miten yhteisen kielen löytyminen on vaikeaa, kun eri alojen asiantuntijat työskentelevät eriytyneesti oman ammattialueensa parissa ja keskustellessaan muidenkin kuin kollegojen parissa käyttävät oman alansa erikoissanastoa. Esimerkiksi yksi erityisluokanopettaja ilmaisi asian näin.

EO 4: ”Välillä tuntuu, että on aivan kuin eksyksissä tietyssä sanaviidakossa. Lääkäreidenkin terminologia on niin vaikeeta, että joutuu miettimään hyvin tarkkaan sitä, mitä itselle kerrotaan.”

Samansuuntaisia ajatuksia ilmenee myös seuraavasta lainauksesta.

EO 2: ”Pelkän epikriisin saaminen oppilaasta ei riitä, koska siinä on asioita, joita ei kokonaan ymmärrä. Olen usein varannut terveydenhoitajalta ajan, jotta hän selvittäisi joitakin monimutkaisia lääketieteellisiä termejä.”

Vaitiolovelvollisuus rajoittaa

Yhteistyötä rajoittavaksi tekijäksi muodostui vastausten mukaan myös salassapitovelvollisuus.

PSYK.: ”Sittē on nää luottamuksellisuuskysymykset ja ihmisten oikeusturvakysymys ja kuinka paljon me voidaan puhua selän takana sellasta, mikä olis lastensuojelullisesti olennaista. Kyllähän me vaihdetaan sellasiakin asioita, joita ei vanhempien kanssa puhuta suoraan. Vanhempien luvallahan me keskustellaan, mutta se ois heidän oikeus tietää kaikki, mistä on juteltu, mutta ihan kaikkea ei aina tuota...ett’ tällaset kysymykset mun työssä on aika iso asia.”

Tämä asia nousee esille myös luokanopettajien keskuudessa, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee.

EO 4: ”Olen törmännyt myös vaitiolovelvollisuusasioihin. Lääkärit kysyvät hyvin tarkkaan, onko vanhempien lupa hoitaa lapsen asioita. Se vaitiolovelvollisuus on vähän tulkinnanvarainen seikka, että eri instanssit eivät aina ole samoilla linjoilla. Odotan avoimuutta, jotta lapsen ongelmista voitaisiin avoimesti puhua asiantuntijaryhmän kanssa luottamuksellisesti.”

Asiantuntijoita mietityttävät moniammatillista yhteistyötä tehdessä luottamuksellisuuteen liittyvät asiat. Tietoja ei välitetä toisille ammattilaisille ilman vanhempien suostumusta. Ongelmalliseksi nousi tuloksissa erityisesti lastensuojelulliset asiat, jolloin joudutaan tekemään ratkaisuja myöskin vaitiolovelvollisuuksiin liittyvistä asioista. Samalla on päätettävä, kenen edun mukaan toimitaan ja millä tavoin asioihin puututaan. Eri ammattilaisten keskinäiseen vaitiolovelvollisuuden asteeseen liittyvät yhteistyötä vaikeuttavat tekijät nousevat todennäköisesti esille tässä aineistossa myös sen vuoksi, että henkilöstö työskentelee erityistukea tarvitsevien lasten parissa. Monet ihmiset työskentelevät mieluummin yksin ja suhtautuvat tiimityöhön karttelevasti. Tiimijätystä pidetään liian epävarmana ja aikaavievänä ja siihen liittyvää sitoutumista vältellään, mikäli se näyttää epävarmalta. Yksilövastuu on näiden ihmisten mielestä helpompaa oman työn kannalta kuin tiimityöhön vaadittavan yhteisvastuun noudattaminen. (Katzenbach ym. 1993, 33-36.) Ovretveit (1995, 241-244) on tuonut esille varsinkin erityisopetuksessa ja lasten kuntoutuksessa korostuvan salassapitovelvollisuuden. Hän toteaa, että täydellinen ammatillinen luottamuksellisuus on este tiimityölle ja joskus sitä käytetään oman työn ja autonomian suojelemiseksi. Asiakkaan on kuitenkin aina pystyttävä luottamaan ammattilaisiin ja tiedettävä tiimin periaatteet tässä asiassa.

Launis (1995) väitöskirjassaan vertaili eri ammattiryhmien käsityksiä asiakasyhteistyötä kohtaan. Hän totesi, että perinteiset ammattiryhmät, kuten lääkärit ja terveydenhoitajat suosivat asiantuntijakeskeistä työmallia, jolloin alan asiantuntija tekee päätökset ja ratkaisut asiakkaan ollessa tiedon ja ohjeiden vastaanottaja. Haastatteluvastauksissa oli yhtymäkohtia Launin tutkimustuloksiin, vaikkakaan kyseessä ei ollut perusterveydenhuollon henkilöstöön rajoittuva asiakasyhteistyötä koskeva tutkimus eikä tiimin jäsenenä ollut lääkäreitä. Lähes kaikki tiimin jäsenet ovat kuitenkin työnsä puolesta säännöllisesti yhteydessä lasta tutkiviin ja hoitaviin lääkäreihin, jolloin yhteistyön sujuvuuteen ja perinteisiin työmalleihin liittyvät asiat

nousevat esille. Yhteistyö esimerkiksi tutkimussairaalassa työskentelevien asiantuntijoiden kanssa osoittautui vastauksissa toisinaan ongelmalliseksi, koska vastavuoroinen kommunikaatio puuttui.

Asia unohdettiin meille kertoa ja itse ei jaksakaan aina olla aktiivinen

Matin ja Tiinan vanhemmilta tiedustelin heidän käsityksiään yhteistyön vaikeuttajista kysymällä, mitkä asiat vaikeuttavat heidän mielestään yhteistyötä niiden tahojen kanssa, jotka hoitavat, tutkivat, opettavat ja kuntouttavat heidän lapsiaan. Vanhempia pyydettiin perustelemaan vastauksensa ja kertomaan joitakin käytännön esimerkkejä tilanteesta (ks. liite 3, teemahaastattelun kolmannen osion kysymykset). Koska lapsen kanssa työskentelee usea eri ammattilainen, jää lapsen asioiden koordinointi toisinaan hyvin vähälle huomiolle. Vanhemmille unohdetaan kertoa jokin varsin konkreettinen asia, joka kuitenkin on heille merkityksellinen. Matin isä kertoi näin.

”Kouluun hakeminen oli hankalaa, kun ei tiennyt mitä papereita tarvitaan ja milloin pitää hakea. Joskus tuntuu siltä, kun usea asiantuntija työskentelee Matin kanssa, niin jokin käytännön asia jää sanomatta vanhemmille. Tää kouluun ilmottautuminen nousi yllättävän isoksi asiaksi. Ihan sattumalta näin paikallislehdessä pienen ilmoituksen, milloin pitää ilmottautua minkäkin alueen oppilaat kouluun.”

Kunnan rajoitetut resurssit julkisten kuntoutuspalveluiden tarjonnassa näkyivät myös Matin isän toiveena yhteistyön ja kuntoutuksen rakentumisessa.

”Kaikkein tärkeintä meille (vanhemmat) on se, että Matti on ruvennut puhumaan. Tärkein tässä on puheterapian osuus. On hankalaa, että puheterapian osuutta on vähennetty. Kaksi kertaa viikossa olisi hyvä, mutta se nyt vain ei onnistu millään tällä hetkellä.”

Erityistukea tarvitsevien lasten vanhemmille oleellista on luonnollisesti se, että lapsen ongelmaan päästään vaikuttamaan riittävän aikaisin ja riittävän tehokkaasti, jolloin lapsen kuntoutus saa siltä osin hyvän lähtökohdan. Yhteistyön vaikeuttajiksi ammattilaisten kanssa haittaakin silloin esimerkiksi puheterapian niukkuus, vaikkakin ymmärretään, ettei se henkilökohtaisesti ole puheterapeutista johtuva tekijä. Tiinan äiti totesi, että vanhemmilta vaaditaan suurta aktiivisuutta ja paljon voimavaroja yhteydenottoihin eri yhteistyötahoihin. Hän ehdotti, että varsinkin silloin, kun lapsen

kanssa työskentelee usea eri terapeutti ja asiantuntija, koordinoiva henkilö on erittäin tärkeä yhteistyön helpottajana vanhemmille.

Edellä esitetyt vanhempien näkemykset vahvistavat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARHE- projektin merkitystä, joka omalta osaltaan pyrkii kehittämään sellaisia toimintamalleja, joissa vanhemmat ovat tasavertaisena lapsensa työryhmätyössä. Samalla kehitetään myös eri alojen asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Tähän läheisesti liittyy myös Mcgonigelin, Woodruffin ja Rosman-Milliganin varhaisvuosien erityisopetuksessa esittelemät työryhmämallit (Leskinen 1999, 32-33). He kuvaavat poikkitieteellistä työryhmää siten, että siinä on perhe mukana asettamassa päätöksiä, jotka koskevat lasta ja koko perhettä. Mallin mukaan perheet saavat päättää osallistumisestaan työhön joko aktiivisesti tai passiivisesti. Kirjoittajat toteavat, että lapsen kannalta tämä malli merkitsee pirstaleisuuden poistumista, palveluiden jatkuvuutta ja holistista kasvatustoimintaa. Tutkimuksessa esille tulleiden lasten vanhempien käsitysten mukaan tällaiseen toimintatapaan pyrkiminen edistäisi samoja asioita myös vanhempien ja asiantuntijoiden välisen yhteistoiminnan kehittämisessä.

Yhteenvetona ensimmäisen tutkimusongelman tuloksista voidaan todeta, että vastausten mukaan yhteistyötä vauhdittavat työntekijöiden keskinäinen tuttuus, heidän käyttämänsä yhteinen kieli sekä oma aktiivisuus yhteydenotoissa. Yhteistyö tarvitsee säännöllisyyttä ja toimintaedellytyksiä, joista tärkeimpiä on riittävän ajan ja tiedon saanti kehittämistyöhön. Lasten vanhemmat arvostivat molemminpuolista avointa tiedonvälitystä ammattilaisten ja vanhempien välillä sen ohella, että lapsen tarvitsemat terapiapalvelut ovat riittäviä. Lisäksi he toivoivat, että asiantuntijat näkisivät lapsen kokonaisuutena puutteistaan ja vammoistaan huolimatta. Tuttuus helpottaa yhteistyötä myös vanhempien käsitysten mukaan. Esimerkiksi tulevaan alkuopettajaan tutustuminen lisää turvallisuuden tunnetta erityistukea tarvitsevien lasten kohdalla, koska varsinkin tällaisilla lapsilla tottuminen uusiin asioihin vie oman aikansa.

Yhteistyötä vaikeuttaa ajan ja työntekijöiden energian rajallisuus. Koska varhaiskuntoutuksessa asiat ovat usein arkaluonteisia ja vaikeita, voi toisinaan tiukasti kiinni pidetty vaitiolovelvollisuus haitata lasten parissa työskentelevien ammattilaisten yhteistyötä. Yhteisen kielen puuttuminen ilmenee myös siten, että esimerkiksi vaikeaa lääketieteellistä terminologiaa ei osata tulkita, ellei anneta mahdollisuutta keskustella siitä sen alan asiantuntijoiden kesken. Lasten vanhemmat kokivat yhteistyön haittana

koordinoivan henkilön puutteen lapsen asioiden hoidossa. Hajanainen tiedonvälitys ehkäisee toimivaa yhteistyötä. Myös hyvä kouluavustaja mainittiin eräänä lapselle läheisenä henkilönä, joka osaltaan voi vähentää yhteistyöhön liittyviä haittoja.

7.3 Keinoja moniammatillisen tiimityön toteuttamiseksi

Toisen tutkimusongelman avulla pyrin selvittämään sitä, mitä keinoja tutkimuksessa mukana olevat henkilöt käyttävät moniammatillisen tiimityön toteuttamiseksi. Yhteistyötiimin jäsenet sekä Matin lastentarhanopettaja ja puheterapeutti ovat työnsä puolesta yhteydessä useaan eri ammattilaiseen ja kuntoutustahoon. Siksi kysyin heiltä, kuinka he käyttävät omassa työssään muilta asiantuntijoilta ja lasten vanhemmilta saatuja tietoja ja ajatuksia. Lisäksi kysyin näiltä samoilta henkilöiltä kasvun kansion merkityksestä toisaalta yhteistyön rakentumisen välineenä ja toisaalta sen merkityksestä lapselle itselleen. Tiimihän oli työskentelynsä alussa painottanut etsivänsä nimenomaan lapsilähtöisiä yhteistyömuotoja. Myös Matin ja Tiinan vanhemmilta tiedustelin heidän kokemuksiaan lapsen kasvun kansion toiminnasta sekä sen merkityksestä lapselle ja vanhemmille (liite 3, kysymykset osiossa neljä). Koska yhteistyötiimi oli valinnut työnsä kohteeksi kaksi erityistukea tarvitsevaa lasta, kysyin yhteistyötiimin jäseniltä sekä Matin lastentarhanopettajalta ja päivähoidon puheterapeutilta sitä, mitä erityispiirteitä lapsen erilaisuus asettaa kansion rakentamiselle (liite 2, haastattelurungon kysymykset osiossa neljä). Haastateltavat henkilöt käyttävät lapsen kasvun kansiota lisäksi nimitystä portfolio, koska tiimi ei vielä haastatteluvaiheessa ollut sopinut vain yhden nimikkeen käytöstä. Itse käytän kuitenkin nimitystä kasvun kansio tämän asian yhteydessä.

Ensiksi käsittelen niitä tuloksia, jotka kertovat siitä, kuinka omassa työssä käytetään muilta asiantuntijoilta saatuja tietoja. Toiseksi käsittelen tuloksia, jotka kertovat kasvun kansiota yhteistyön rakentumisen välineenä. Kolmantena tarkastelen tuloksia, jotka liittyvät kasvun kansion merkitykseen lapselle itselleen. Tässä yhteydessä käyn läpi myös lasten vanhempien käsitykset kasvun kansion merkityksestä heidän lapselleen ja heille itselleen. Neljäntenä tarkastelen tuloksia, jotka koskevat lapsen erilaisuuden asettamia erityispiirteitä kasvun kansion rakentamisessa.

7.3.1 Muilta asiantuntijoilta saatujen tietojen käyttö omassa työssä

Työskenneltäessä erityistukea tarvitsevien lasten asiantuntijatehtävissä korostuu kyky joustavasti soveltaa omaan työhön muilta ammattilaisilta saatua tietoa.

Keskustelut hyödyntämään käytännön opetus- ja kasvatustyötä

Yleinen toteamus oli se, että muilta asiantuntijoilta saadut tiedot olivat hyvin tärkeitä pohjustettaessa oman työn suunnittelua ja sen toteutusta. Mikäli yhteistyötä ei tehdä muiden alan ammattilaisten kanssa, ei lapsen opetus ja opettaminen ole riittävän monipuolista.

EO 4: ”Otan saadusta tiedosta käyttöni valtavan paljon, koska yksin ei voi räätälöidä lapselle parasta mahdollista opetusta. Toisaalta opetus täytyy räätälöidä itsensä näköiseksi, ei sitä voi tehdä jonkun muun tavalla.”

LTO: ”Kun mietin aamupiirejä tai pienryhmätoimintaa, liitän niihin niitä asioita, joita Matti harjoittelee terapeuttien kanssa, kuitenkin niin, että ne liittyvät luontevasti ryhmän teemaan.”

KELTO: ”Neuvottelen erityistyöntekijöiden ja päiväkodin väen kanssa, mitä asioita lapsi harjoittelee ja millä tavoin. Kelto saa paljon tietoa puheterapeutilta ja toimintaterapeutilta, miten toimitaan ja sitten taas mä pedagogisena ammattilaisena integroin näitä tietoja lastentarhanopettajille.”

Vastauksista ilmeni, että moniammatilliset kuntoutuspalaverit sekä keskustelut kahden kesken eri asiantuntijoiden kanssa ovat pääasialliset keinot hyödyntää eri asiantuntijoiden tietämystä ja ammattitaitoa omassa työssä. Työskentelyyn lasten kanssa pyritään nivomaan niitä asioita, joita erityistukea tarvitseva lapsi harjoittelee henkilökohtaisesti terapeuttinsa kanssa. Tämän terapiatyöstä saadun tiedon nivominen oman lapsiryhmän toimintaan halutaan liittyvän kuitenkin luontevasti ryhmän sen hetkiseen teemaan ja toimintaan. Kiertävä erityislastentarhanopettaja on tärkeä linkki käytännön lapsityötä tekevien ammattilaisten ja lasta kuntouttavien terapeuttien välillä. Tiimityöskentelyn teoriaosassa esiteltiin tiimin eri kehitysvaiheita. Tutkimushenkilöt olivat jo käyneet läpi tiimityön alkuvaiheet ja olivat siirtyneet tiimityön seuraaviin, astetta ylempiin vaiheisiin.

Ainoastaan yksi haastateltavista mainitsi hyvän luokka-avustajan ja kollegat tietolähteenään siinä tilanteessa, kun he ovat olleet jossain ulkopuolisessa koulutuksessa.

EO 3: ”Käytän hyväksi koulun muiden opettajien saamaa koulutusta silloin kun he ovat olleet kursseilla, joilla on käsitelty vaikkapa dysfaattisten lasten uusia kuntoutusmenetelmiä. Kyselen heiltä vinkkejä omaan työhön. Myös hyvän luokka-avustajan antamat ideat ja huomiot lapsessa ovat erinomainen tuki työssäni.”

Tällä ammatillisella näkemysten jakamisella on yhtymäkohtia Sengen (1990, 236-237) esittämälle dialogille, jonka mukaan keskustellaan vapaasti monimuotoisista asioista ja kuunnellaan syvällisesti toisten ajatuksia. Tarkoituksena on saada esille kaikkien asiaan liittyvien henkilöiden kokemukset ja ajatukset. Näin muotoutuneen prosessin yhteisvaikutus ylittää Sengen mukaan usein sen, mihin yksilö kykenisi omin voimin yksinään. Erilaisten ajattelutyylien hyödyntäminen dialogin muodossa on tiimityön ydinasia (Kuittinen 1999).

Kodin työlle antama tuki on tärkeää

Haasteltavien kahdeksan henkilön (yhteistyötiimin jäsenet, Matin lastentarhanopettaja ja päivähoidon puheterapeutti) vastauksista ilmeni, että lapsen vanhemmat pyrittiin ottamaan mukaan asiantuntijoiksi muodostettaessa laaja-alaista kuvaa lapsen kehityksestä ja mielenkiinnon kohteista. Kodin antama tuki omalle työlle ja yhteisen kielen löytyminen vanhempien kanssa koettiin poikkeuksetta tärkeänä asiana.

PUTE: ”Juteltaessa vanhempien kanssa kyselen aika tarkkaan mistä lapsi kotona tykkää, mistä ei ja mitä siellä tehdään ja yritän luoda kuvaa heidän kotiarjestaan, jotta voisin löytää yhtäläisyyksiä terapiatilanteissa.”

EO 4: ”Erytyslasten vanhemmat ovat aika avoimia yhteistyölle. He ovat kokeneet samat ongelmat ja pulmat hoitopaikassa ja muissa. Tiedon kulku kodista kouluun ja koulusta kotiin pitäisi olla mutkatonta ja saumatonta.”

EO 1: ”Kutsuin mukaan Tiinan äidin syksyn vanhempainiltaan jo koulunkäyntiä edeltävänä vuonna, johon hän sitten tulikin. Se oli hieno asia. Olin itse mukana päiväkodin kuntoutussuunnitelmapalaverissa, jossa tietysti Tiinan äitikin oli mukana. Pidän tätä tärkeänä etukäteistutustumisena.”

Haastateltavat arvostivat vanhempien näkemyksiä lapsensa asiantuntijoina ja vanhempien käsityksiä lapseensa liittyvissä asioissa haluttiin liittää omaan työhön. Vanhempiin haluttiin luoda yhteys jo ennen lapsen koulunkäynnin aloitusta, jolloin tämän toteuttamiseksi oli mietitty erilaisia keinoja. Esimerkkinä tästä oli kutsua lapsen huoltaja erityisluokan vanhempainiltaan lapsen vielä ollessa esiopetuksessa päiväkodin puolella. Tulevan oppilaan vanhempiin oli tutustuttu myös siten, että opettaja osallistui päiväkodissa pidettävään kuntoutussuunnitelmapalaveriin, johon myös vanhemmat kutsutaan mukaan. Tutkimustuloksissa opettajat pitivät tärkeänä luontevaa tiedonkulkua kodin, koulun ja päiväkodin välillä.

Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyy myös ongelmallisia asioita. Vanhempien aktiivinen rooli yhteistyössä ei kuitenkaan ollut kovin tavallista. Jotkut haastateltavista vastasivat, että vanhemmat ovat tyytyväisiä perinteisiin toiminnan sisältöihin ja menetelmiin, jolloin ammattilaiset ovat aktiivisia lapsen hoitoon, opetukseen ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa.

EO 2: ”Vanhemmat ovat melko arkoja kysymään koulusta tai puhumaan omista tuntemuksistaan, kun lapsi menee mukautettuun opetukseen. Koulun käynnin aloitus ei olekaan aina iloinen asia, koska yleisopetukseen ei ole päästy.”

EO 3: ”Jos diagnoosin teko on viivästynyt ja tulee vasta koulun alkamisvaiheessa dysfaattiselle lapselle, silloin vanhemmilla voi olla kipuja sen hyväksymisessä. Perheen tukemiseen tässä tilanteessa odotan muiltakin apua.”

Haastateltavat opettajat ovat kohdanneet työssään myös tilanteita, jolloin vanhemmat ovat pettyneitä lapsen joutuessa aloittamaan koulunkäyntinsä erityisopetuksessa. Tässä tilanteessa vanhempien kyky hedelmälliseen yhteistyöhön opettajan kanssa saattaa olla ainakin vähäksi aikaa estynyt. Vastauksissa ilmeni moniammatillisen yhteistyön ja keskinäisen tuen tärkeys erityisesti tässä vaikeassa työvaiheessa.

Coben ym. (1997, 428) on tutkinut varhaiserityiskasvatuksessa työskentelevää poikkitieteellistä työryhmämallia, jolloin perheet ovat aina työryhmän jäseniä ja määrittävät itse oman roolinsa ryhmässä. Tämän lisäksi tässä työryhmämallissa henkilöstö ja perhe laativat lapsen kuntoutussuunnitelman yhdessä ottaen perheen tarpeet, toiveet ja resurssit huomioon. (Leskinen 1999, 32-33.) Vuorovaikutuksellinen tiimi puolestaan painottaa lapsen omia vahvuuksia, opettajien tärkeyttä ja vanhempien sekä ammattilaisten yhteistyötä. Tämä työskentelytapo asettaa kuitenkin korkeita

vaatimuksia kommunikaatiolle ja yhteistyölle. (Coben ym. 1997, 430.) Tässä tutkimuksessa mukana ollut yhteistyötiimi ei vielä vastannut kaikilta osin edellä esitettyä poikkitieteellistä työryhmää tai vuorovaikutuksellista tiimiä, koska perheiden osuus tiimityössä oli hyvin niukka.

Lapsen henkilökohtainen osuus kasvaa toiminnassa

Lapsen osuuden lisäämiseen esi- ja alkuopetustyössä kaikki haastateltavat suhtautuivat myönteisesti. Lapsi koettiin otetuksi yleensä huomioon silloin, kun työssä edetään lapsen omassa yksilöllisessä tahdissa.

LTO: ”Toiminnan on oltava lapsesta hauskaa ja parasta jos se (toiminnan idea) tulee lapselta itseltään. Esimerkiksi Mörri-koulu on kiinnostanut lapsia paljon ja sen avulla voi hausalla tavalla harjoitella esimerkiksi avaruudellisia käsitteitä.”

Lapselta toisaalta odotettiin uusia taitoja ja asioita, jotka eivät perinteisesti ole olleet käytössä varhaiskasvatuksessa.

PSYK.: ”Eniten arvostan sitä, jos lapsi on arvioimassa omaa työtään ja suoritustaan.”

Eräs haastateltavista halusi antaa aikaa tulevalle oppilaalleen, jotta yhteistyösuhde voisi alkaa jo ennen koulun aloitusta.

EO 1: ”Yksi tärkeimmistä asioista omalla kohdallani on suhteen luominen Tiinaan. Hän on koulussa pari tuntia kerrallaan, tutustuu kouluun ja siihen, mitä siellä tehdään. Näin lapsenkin osuus nousee, kun hän luo omaa yhteistyösuhdettaan tänne päin.”

Toimintaa suunniteltaessa lapsen kiinnostuksen kohteet vaikuttivat toiminnan sisällön valintaan. Molemmipuolista vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä luotaessa suhdetta tulevaan oppilaaseen. Aikuiset arvostivat lapsen kykyä itse arvioida omaa oppimistaan.

Mietittäessä keinoja kuinka saada muiden ammattilaisten jakama asiantuntemus hyödyntämään omaa työtä, on tiimin jäsenten käytettävä aikaa oman roolin täsmentämiseen ja muiden roolin tarkentamiseen. Hyvin rakennetussa tiimissä on oikea sekoitus oikeita taitoja sen lisäksi, että ne ovat vielä oikeassa suhteessa tiimin ensisijaiseen tehtävään nähden. Ryhmissä ja tiimeissä ei kaikkien tarvitse osata kaikkea.

On riittävää, mikäli tiimissä on tarvittavien taitojen yhdistelmä. Jäsenten on osattava kuitenkin työskennellä niin, että taidot ja osaaminen täydentävät toisiaan. (Ankkuri-Ikonen 1997, 15-17.)

7.3.2 Kasvun kansion merkitys yhteistyön rakentumisen välineenä

Kysyttäessä kasvun kansion merkitystä yhteistyön rakentumisen välineenä yhteistyötiimin jäseniltä sekä Matin lastentarhanopettajalta ja päivähoiton puheterapeutilta totesivat kaikki vastaajat sen olevan oleellinen tiedon välittäjä aikuisille.

Omaperäistä tietoa lapsen kiinnostuksista ja vahvuuksista

Kasvun kansio antaa uutta tietoa lapsesta hänen kanssaan työskenteleville aikuisille. Se toimii hyvänä työvälineenä tutustuttaessa lapseen henkilökohtaisesti.

EO 1: ”Portfolio-toiminta on ollut tärkeä osa yhteistyötä. Tiimissä keskustellaan, miten Tiinan portfolioa rakennetaan, jotta se hyödyttäisi hänen tulevaa koulunkäyntiään. Portfolio antaa hyödyllistä tietoa kaikille kunhan ensin on löydetty yhteinen kieli.”

KELTO: ”Opettajat ja asiantuntijat saavat tietää, mikä lapselle on ollut merkittävää ja millä tavalla hän on oppinut eri asioita.”

EO 2: ”Portfolio voisi antaa kuvan lapsen taidollisista puolista ja hänen vahvuuksistaan. Siitä näkee, jos lapsi osaa jo kirjoittaa kirjaimia ja tehtyjä eskaritehtäviä. Videoiden avulla voidaan kuvata motorista kehitystä.”

EO 3: ”Aikuisille selviää, mitä lapsi osaa eikä sitä, mitä hän ei osaa. Saadaan omaperäisyyttä ja tietoa siitä, mitä hän tuottaa. Lapsen yksilöllisyys korostuu aivan uudella tavalla.”

Haastatteluvastauksissa painottui se, miten kasvun kansio -toiminnan avulla työntekijöille paljastui se, mitä yksittäinen lapsi osaa tehdä ja *miten* hän on oppinut erilaisia tietoja ja taitoja. Kasvun kansio paljastaa lapsen omalla persoonallisella tavalla hänen kiinnostuksensa kohteet ja hänen elämässään merkityksellisiksi nousseita asioita. Hujalan ym. (1998, 100-101) tutkimuksissa portfolio-toiminnan toteutuksessa näytti keskeiseksi tekijäksi muodostuvan kasvattajien oma oppimiskäsitys. On opettajia, jotka käyttivät monenlaisia tiedonkeruu-menetelmiä erilaisissa konteksteissa ja he yhdistivät

mielekkäästi keräämänsä tiedon. He ymmärsivät lasten itsearviointin tärkeyden ja toteuttivat portfolio-arviointia yhdessä lasten kanssa.

Kasvun kansio ja ammattilaisten yhteinen kieli

Haastatellut henkilöt näkivät kasvun kansion lapsilähtöisenä tiedonvälittämismenetelmänä moniammatillisessa tiimityössä. Koska kyseessä on kuitenkin melko uusi menetelmä ja työtapana, koettiin samalla myös se, että kasvun kansio -toiminta vaatii lisää kehittämistyötä ja sen tekemiselle on annettava riittävästi aikaa aikuisten keskuudessa. Yhteisen kielen löytäminen ja tutustuminen toisiin ammattilaisiin auttavat vastaajien mukaan huomattavasti tätä työtä. Haastateltavien vastauksissa ilmeni myös se, ettei kasvun kansio -toiminta sellaisenaan pelkästään riitä parantamaan yhteistyötä. Näin asian ilmaisee eräs opettaja kysyttäessä kansion merkitystä tiimin jäsenille.

EO 4: ”Kaikki liikkuvat hyvin uudella alueella, josta tulee valtavasti tietoa, mutta se tieto on erilaista ja vaihtelevaa. Tämä alku on ollut hapuilua ja etsimistä. On mietittävä, mitä portfolio minulle merkitsee, ennen kuin otan sen ryhmässä käyttööni.”

Jokainen haastateltava henkilö piti tärkeänä sitä, että siirtyessään päiväkodista kouluun lapsen mukanaan tuomassa kasvun kansiossa on esiopetusryhmän aikuisten tekemä yhteenveto lapsen päiväkotiajasta. Yhteistyötiimin jäsenet olivat päätyneet ns. näytekansioon, johon on aikuisten opastuksella ja tuella valittu lapsen kanssa niitä hänen töitään, joissa havainnollistuu lapsen eteenpäinmeno kehityksen eri osa-alueilla.

EO 4: ”Pidän oleellisena sitä, että päiväkodista tulee meille lapsen kehityksen kulku, mistä on lähdetty liikkeelle, mihin on päästy eli minkälainen Matti oli aloittaessaan koulunkäynnin. Myös lapsen omat kommentit itsestään ovat tärkeitä kansiossa.”

Lapsen kasvun kansio palvelee erään opettajan mukaan suoraan koulutyön aloittamista varsinkin siinä tapauksessa, kun on tutustuttu lapsen päiväkotipaikkaan ja siellä työskenteleviin henkilöihin.

EO1: ”Tiedän paljon Tiinan tasosta nyt, kun olen ollut mukana yhteistyöpalavereissa päiväkodin kanssa ja tutustunut Tiinaan. Voin laatia HOPS:in (henkilökohtainen opetussuunnitelma) jo hyvin aikaisessa vaiheessa koulun alkaessa ja pääsen työhön nopeasti

käsiksi. Jos lapsi on kouluun tullessaan täysin tuntematon ja ainoana tietona hänestä on vain sairaalan epikriisi, tutustumiseen menee aikaa ainakin puoli vuotta.”

EO3:”Portfolio sopii mielestäni hyvin myös erityisopetukseen. Sen käyttö on melko alkuvaiheessa, mutta pidän tärkeänä sen käytön aloittamista jo päiväkodissa ja että portfolio kattaa kaikki vaiheet. Yhteistyön kehittämisen välineenä portfolio vaatii mielestäni usean vuoden kokemuksen siitä.”

Vastauksista ilmeni, että kasvun kansion rakentaminen tulee olla suunnitelmallista ja kattavaa liittyen lapsen eri ikä- ja kehitysvaiheisiin. Kun opettaja tuntee tulevan ensiluokkalaisen jo etukäteen ja hänellä on käytössään lapsen kasvun kansio, päästään varsinaiseen opetustyöhön ripeämmin. Aikaa säästyy, kun ei tarvitse aloittaa alusta asioita, joista on jo kokemusta lapsen esiopetusajalta päiväkodissa. Tuloksissa ilmeni myös se, että kasvun kansio toimii merkittävänä yhteistyön välineenä vasta silloin, kun siitä on työntekijöillä pitkäaikainen kokemus.

Wessonin ym. (1996, 44-46) tutkimustulokset portfolion käytöstä erityisopetuksessa yhtyvät haastateltavien käsityksiin siitä, että portfolio sopii hyvin yhteen konsultaation ja yhteistyöstrategioiden kanssa, joita on suunniteltu edistämään yhteydenpitoa erityis- ja yleisopetuksen kanssa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa lastentarhanopettaja työskenteli erityisopettajan tehtävissä päiväkodissa. Yhteistyö koulun erityisopettajan kanssa kasvun kansion kehittämistyössä antoi lisää tietoa lastentarhanopettajalle erityisopetukseen liittyvistä asioista samalla kun luotiin uusia konkreettisia yhteistyökäytäntöjä koulun ja päiväkodin välille. Haastatellut henkilöt totesivat, että tällaisen uuden toimintatavan opettelu vie kuitenkin aikaa ja vaatii yhteisen kielen löytymistä muiden ammattilaisten kanssa.

7.3.3 Kasvun kansion merkitys lapselle itselleen

Kaikki haastateltavat, eli yhteistyötiimin jäsenet, Matin lastentarhanopettaja, puheterapeutti ja myöskin Matin ja Tiinan vanhemmat olivat samaa mieltä siitä, että kasvun kansio palvelee hyvin myös lasta henkilökohtaisesti, eikä se näin ollen toimi ainoastaan monipuolisena tiedonlähteenä alan ammattilaisille ja terapeuteille. Kansion oli tarkoitus palvella sekä lasta että hänen kanssaan toimivia aikuisia ja lapsilla oli mahdollisuus aina niin halutessaan viedä oma kasvun kansio määrääjäksi kotiinsa. Sekä

Matti että Tiina veivät kansion muutamia kertoja myös kotiinsa, joskin sen pääasiallinen säilytyspaikka oli päiväkodissa lapsen omassa ryhmätilahuoneessa.

Kasvun kansio lapsen itsetunnon ja muistin tukena

Opettajat kertoivat haastattelutilanteessa toiveistaan saada koottua kansio, jota lapsi itsekin haluaa tutkia

EO 1: ”Portfolio antaa lapselle itsetuntoa ja hän huomaa oman kasvunsa ja kehittymisensä. On tärkeää, että portfolio on lapsen näköinen ja se on mieluinen hänelle itselleen.”

LTO: ”Oma kasvun kansio on Matille tärkeä, hän näyttää sitä mielellään vanhemmilleen. Se toimii myös Matin muistin tukena, mikä on dysfaattisella lapsella aika lyhyt. Töiden valinta on ollut hänelle vaikeaa.”

EO3: ”Portfolio toimii itsetunnon vahvistajana, se on hyvä täydennys todistukselle. Koen numeroiden antamisen vaikeana. Lapsen toiminnan seuraaminen valokuvien ja videoiden avulla, joihin on liitetty sanallista arviointia, antaa lapselle itselleenkin todellista kuvaa omasta osaamisestaan.”

Kasvun kansio nähtiin lapsen itsetunnon rakentamisen apuvälineenä, jolloin hänellä on mahdollisuus oppia tunnistamaan ja arvostamaan omaa oppimistaan ja kasvuaan. Koska sekä kehitysvammaisilla että dysfaattisilla lapsilla muisti on lyhyt, havaittiin tuloksissa kansion toimivan lapsen muistin tukena. Kansion nähtiin antavan myös monipuolisemman kuvan lapsen osaamisesta sekä lapselle itselleen että opettajille kuin pelkkä todistuksiin pohjautuva arviointi. Samansuuntainen käsitys asiasta oli opettajilla myöskin Kankaanrannan (1998, 107) tutkimuksessa. Siitä kävi ilmi, että lasten ajatusten esille tuominen ja kunnioittaminen tuki lasten itsetuntemuksen vahvistumista, joka ilmeni erityisesti lasten lisääntyneenä tietoisuutena omasta oppimisestaan.

Kasvun kansion muotona erityisopetuksessa voi yhteistyötiimin mielestä olla hyvin myös laatikko, johon voidaan kerätä lapselle hänen kehitykseensä vaikuttaneita tärkeitä esineitä ja tavaroita. Matin ja Tiinan kasvun kansioon suunniteltiin laitettavaksi lasten itsensä työstimää materiaalia, kuten piirustuksia, askarteluja, kirjallisia selostuksia ja valokuvia esimerkiksi retkiltä tulevan koulun ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa. Molempien lasten kansiot sisälsivät tämän tutkimuksen tekovaiheessa runsaasti lasten itsensä tuottamaa kuvallista materiaalia ja askarteluja.

Mukaan oli liitetty myös opettajien tekemiä ”haastatteluja” näille lapsille sekä valokuvia päiväkodin arjesta ja juhlista. Yhteisiä tapahtumia koulun ensimmäisen luokan kanssa oli dokumentoitu lähinnä valokuvien avulla. Joitakin yhteisiin tapahtumiin liittyviä valokuvia olivat aikuiset kirjallisesti selostaneet, vaikkakin kommentit olivat yleensä melko lyhyitä. Valokuvat kertoivat päiväkotilasten ja koululaisten yhteisistä retkistä, teatteriesityksistä ja toiminnasta luokassa. Lisäksi oli suunnitteilla liittää kansioon video ja ääninauha, johon on äänitetty lapsen puhetta. Kehitysvammaisen lapsen todettiin havaitsevan omaa puheenkehitystään helpommin, mikäli hän saa mahdollisuuden kuunnella syyskaudella äänitettyä omaa puhettaan ja vertaamalla sitä keväällä äänitettyyn puheeseen, jolloin puhetuotos on jo huomattavan paljon selvempää ja sujuvampaa. Matin ja Tiinan kasvun kansioihin oli laitettu heidän käyttämänsä viittomat ja piktogrammit (kommunikoinnin apuna käytettävät kuvasymbolit), koska ne olivat käytössä lapsen omaa puheenkehitystä tukevana kommunikaatiomuotoina.

Haastatteluvastausten mukaan lapsen osuus korostuu uudella tavalla kansiota rakennettaessa, koska materiaali siinä on etupäässä hänen itsensä tekemää. Yhteistyötiimi piti hyvänä ratkaisuna sitä, että valinnat kansioon tulevista töistä tekee lapsi yhdessä opettajien sekä muiden alan ammattilaisten kanssa. Kansion sisällön arviointia yhteistyötiimi suunnitteli tehtävän siten, että sen tekevät ne henkilöt yhdessä, jotka ovat sitä rakentaneetkin. Tutkimusajankohtani kuitenkin päättyi ennen kuin oltiin päästy tähän vaiheeseen, joten suunnitelman toteutumista ei voitu tässä yhteydessä tutkia.

Patrikainen (1997) on väitöskirjassaan korostanut, että ihmisen kehittymistä kokonaisvaltaiseen oman ajattelun, oppimisen ja elämän itseohjautuvaan hallintaan voidaan tukea jo varhais- ja peruskoulukasvatuksesta lähtien vahvistamalla hänen reflektiivisyyttään sekä metakognitiivisia ja strategisia taitoja. Portfolio voisi haastateltavien mukaan olla eräs apuväline tähän harjoiteltaessa.

Matin ja Tiinan vanhemmat olivat hyvin samoilla linjoilla yhteistyötiimin kanssa siitä, mitä kasvun kansio merkitsee lapselle ja toisaalta myöskin vanhemmille (liite 3, teemahaastattelun kysymykset osiossa neljä).

Lapsen ääni pääsee esille

Vanhemmat näkivät kansioilla olevan paljon mahdollisuuksia lapsen edistymisen konkretisoinnin välineenä, koska edistyminen erityistukea tarvitsevilla lapsilla on usein hidasta.

Tiinan äiti: ”Lapselle jää oma henkilökohtainen dokumentti eletystä elämästä varhaisvuosien aikana. Kansio merkitsee samoja asioita niin lapselle kuin vanhemmillekin. Sen avulla voi taltioida lapselle merkityksellisiä asioita ja se antaa uskoa lapsen edistymiseen, mikä on niin hidasta kehitysvammaisen lapsen kohdalla. Lapsen ääni pääsee esille terapiatyössä.”

Matin isä: ”Se (kansio) on tärkeä Matille, hän esittelee sitä mielellään minulle. Täällä eskarissa on nyt palanen, joka on jotain hänen omaansa. Matti rupesi vasta 5-vuotiaana piirtämään tikku-ukkoja. Siitä näkee, miten hänen piirustuksensa ja mielikuvituksensa on kehittynyt.”

Vanhempien vastauksissa korostui se, että kasvun kansio on nostanut aivan uudella tavalla esille lapsen oman persoonallisen äänen moniammatillisessa hoito-, terapia- ja opetustyössä. Kansion avulla heillä on mahdollisuus myös tutustua paremmin päiväkodissa tehtyyn työhön ja tapahtumiin.

7.3.4 Lapsen erilaisuuden asettamia erityispiirteitä kasvun kansion rakentamisessa

Viivästymät ja pulmat lapsen kehityksessä tekevät kasvun kansio -toiminnan kehittämisen vaativammaksi kuin silloin, kun kyseessä ovat terveet ja kehityksessään ikätasoiset lapset.

Aikuisen ohjaus ja tuki korostuvat

Aikuista tarvitaan lapsen tulkiksi etenkin silloin, kun tehdään lapsen lukuisista töistä valintoja kansioon.

EO 2: ”Erityislapsella korostuu se, että hänen kanssaan työskentelevien aikuisten on tehtävä näkyväksi lapsen edistys ja kehitysvaiheet. Näin asioita on pohdittava myös siinä suunnassa, mihin tavoitteisiin portfolio-toiminnalla pyritään.”

EO1: ”Portfoliossa aikuisen rooli korostuu enemmän erityislasten kohdalla kuin niin sanotussa normaaliopetuksessa. Töiden valinta on tosi vaikeaa pienelle kehitysvammaiselle lapselle. Hän tarvitsee siihen aikuisen apua.”

PSYK.: ”Aikuisen on oltava ikään kuin lapsen tulkkina. Erityislapsen kanssa työskennelleen opettajan selvityksiä tarvitaan ”avaamaan” portfolion sanoma lapsen siirtyessä kansion kanssa päiväkodista kouluun.”

Vastauksista ilmeni, että aikuisen ohjausta ja tukea tarvitaan varsinkin kasvun kansion rakentamisen solmukohdissa, joita ovat esimerkiksi töiden valintaan liittyvät seikat muodostettaessa työkansioista ”näytekansiota”. Opettajaa tarvitaan saattamaan erityistukea tarvitseva lapsi kasvun kansion kera nivelvaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Aikuisen rooli on ainakin alkuvaiheessa aktiivisempi silloin, kun lapsen kehitys ei ole sujunut ikätasoisesti. Haastatellessani Matin lastentarhanopettajaa hänen kokemuksistaan esiopetuksessa käytössä olevasta erityistukea tarvitsevan lapsen kasvun kansion -toiminnasta hän piti tärkeänä kuulla, mitä koulun puolella työskentelevät ammattilaiset toivovat päiväkotiajan kasvun kansion osalta.

Kasvun kansion -sanoman tiivistäminen

Kaikki yhteistyötiimissä mukana olevat erityisopettajat vastasivat edellä esitettyyn kysymykseen hyvin yhdenmukaisesti. Kasvun kansion toivotaan lapsen kehityksestä monipuolisesti, mutta tiivistetysti kertovia näytteitä.

EO 3: ”Portfoliota voisi tiivistää silloin, kun lapsi siirtyy päiväkodista kouluun. Olisi tärkeää, että portfoliossa on näytteitä hyvistä kokemuksista ja lapselle iloa tuottavista asioista esimerkiksi videon ja valokuvien avulla. Tämä varsinkin silloin, kun lapsi ei osaa niitä kielellisesti aikuisille ja toisille lapsille selittää.”

Tutkimusta tehdessä kasvun kansion toiminta oli vielä melko alkuvaiheessa ja siihen liittyviä tavoitteita ja työtapoja vielä mietittiin yhteistyötiimin kokouksissa. Tämä ilmenee myös seuraavassa vastauksessa.

EO 1: ”Tällä hetkellä kutsumme Tiinan portfoliota vielä työkansioksi, jossa on mukana valtava määrä papereita ja töitä, joita Tiina on tehnyt päiväkodissa. Itse näen järkevänä ns. näytekansion, jossa on valikoitu otos Tiinan töistä eri aikakausilta. Sovimme päiväkodin kanssa, että työt näytekansioon valitaan puolivuositain. Kansioon tullaan ottamaan mukaan myös ääninauha, jossa on mukana Tiinan puhetta ja hänelle tehty ”haastattelu”. Jonkin verran otetaan mukaan Tiinalle tärkeitä valokuvia, joita aikuinen on kirjallisesti kommentoinut. Ne auttavat Tiinaa kertomaan itsestään toisille lapsille hänen aloittaessaan koulunkäynnin. Kuntoutussuunnitelmasta toivon yhteenvetoa, jotta nähdään, mihin asioihin lapsessa on panostettu.”

Koontia kuntoutuksen painopistealueista, mistä on aloitettu ja mihin päädytty, pitivät kaikki vastaajat tärkeänä silloin kun suunnitellaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvun kansiota. Lisäksi kansioon toivottiin näytteitä lapselle iloa tuottavista asioista, jolloin tämä voidaan ottaa huomioon koulutyötä suunniteltaessa. Lapsen elämästä kertovia valokuvia haluttiin näytekansioon mukaan harkitusti. Valokuvissa tulisi olla kuitenkin mukana aikuisen tekemät kirjalliset kommentit, jotta ne auttaisivat puheilmassaan selkeästi jälkeenjäänyttä lasta kertomaan itsestään toisille lapsille koulunkäyntiä aloitettaessa.

Yhteenvetona toisen tutkimusongelman tuloksista voidaan todeta seuraavaa. Moniammatilliset kuntoutuspalaverit sekä kahdenkeskiset keskustelut eri asiantuntijoiden kesken ovat pääasialliset keinot hyödyntää muiden ammattilaisten tietoja ja taitoja omassa työssä. Lasten vanhemmilta toivottiin aktiivisuutta oman lapsen asioiden hoidossa ja heidän todettiin olevan lapsensa tärkeitä asiantuntijoita. Lapsen osuuden lisääntyminen sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa nähtiin myönteisenä asiana. Heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan pyrittiin kuuntelemaan aikaisempaa käytäntöä enemmän. Toisaalta lapselta odotettiin myös uusien taitojen kehittymistä, kuten kykyä oman oppimisensa arviointiin.

Lapsen kasvun kansio nähtiin oleellisena uutena, omaperäisenä tiedonvälityskeinona tiimin aikuisille. Sen rakentaminen vaatii kuitenkin yhteistä suunnittelu-aikaa ja yhteistä käsitteistöä alan ammattilaisilta. Kansion pääasialliset tavoitteet ja toimintaperiaatteet on oltava selvillä kaikille osapuolille, vaikkakin sen fyysinen muoto ja sisältö voivat vaihdella tapauskohtaisesti. Kasvun kansion todettiin toimivan lapselle itsetunnon ja muistin tukena ja se antoi yksilöllistä, lapsilähtöistä tietoa opettajille myöskin lapsen vahvoista alueista ja hänen oppimisen tavastaan. Vanhemmat kokivat kasvun kansion olevan hyvin myönteinen apuväline sekä lapsille että heille itselleen, koska kansion avulla voi luontevasti taltioda lapselle merkityksellisiä asioita kotona ja päivähoitossa. Kasvun kansio antoi vanhemmille uskoa lapsensa edistymiseen, mikä usein on varsin hidasta esimerkiksi kehitysvammaisen lapsen kohdalla.

Sekä alan ammattilaiset että lasten vanhemmat totesivat sen, että lapsen erilaisuus asettaa selkeästi erityisvaatimuksia kansion kehittämistyössä. Tässä tilanteessa korostuvat aikuisen antama ohjaus ja tuki. Aikuisen osuuden lisääminen ei ole

itsetarkoitus, vaan häntä tarvitaan lapsen ”tuliksi” lapsen siirtyessä kasvun kansion kanssa päiväkodista kouluun. Varsinkin kansioon liitettävän materiaalin valintatilanteet ovat näille lapsille vaikeita ja he tarvitsevat siihen paljon harjoitusta. Erityistukea tarvitsevien lasten kohdalla korostuu se, että kasvun kansio kertoo hänen kehityksensä ja kuntoutuksen painopistealueet. Oleellista on tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden mielestä se, että kasvun kansiossa on esillä lapsen vahvat alueet ja hänelle iloa tuottavia asioita. Valittaessa töitä lapsen kansioon on tärkeää, että se tapahtuu systemaattisesti ja säännöllisesti töiden ja tehtävien kertoessa monipuolisesti lapsen elämästä.

7.4 Moniammatillisen tiimityön kehittäminen

Kolmannen tutkimusongelman avulla pyrin selvittämään, kuinka moniammatillista tiimityötä olisi tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden mielestä syytä kehittää. Koska yhteistyö tiimin eräänä kehittämisen välineenä oli erityistukea tarvitsevan lapsen kasvun kansion rakentaminen, kysyin tiimin jäseniltä sekä Matin lastentarhanopettajalta ja puheterapeutilta sitä, kuinka he oman kokemuksensa perusteella tahtovat kehittää kasvun kansio -toimintaa (liite 2, teemahaastattelurungon kysymykset osiossa viisi). Myös Matin ja Tiinan vanhemmilta tiedustelin heidän kokemuksiaan ja kehittämisehdotuksia lapsensa kasvun kansio -toiminnasta (liite 3, teemahaastattelurungon kysymykset osiossa viisi).

Eräs tapa kehittää moniammatillista tiimityötä on miettiä keinoja, miten toiminta pidetään käynnissä myöskin solmukohdissa, kuten esimerkiksi henkilöstön siirtyessä toisiin tehtäviin. Pitkäkestoisessa kehittämistyössä henkilöstö lähes aina jonkin verran vaihtuu varsinkin hyvin naisvaltaisilla aloilla, kuten opetus- ja sosiaalitoimen alueella. Vuorotteluvapaalle jäänti on ollut myös melko yleistä näillä sektoreilla. Tämän vuoksi tiedustelin yhteistyötiimin jäseniltä sekä Matin lastentarhanopettajalta ja puheterapeutilta, miten tulisi toimia kehittämistyössä, jos henkilökuntaa vaihtuu ja miten turvata työn jatkuvuus tässä tilanteessa (liite 2, teemahaastattelurungon kysymykset osiossa viisi).

Käsittelen ensin tuloksia, jotka liittyvät lapsen kasvun kansion kehittämistoiveisiin. Tämän jälkeen tarkastelen tuloksia, jotka koskevat yhteistyön jatkuvuuden turvaamista.

7.4.1 Lapsen kasvun kansio -toiminnan kehittäminen

Yhteistyötiimi jatkoi kokouksissaan myöskin kasvun kansioden työstämiseen liittyviä kysymyksiä sen jälkeen, jolloin oma tutkimusajankohtani päättyi. Seuraavat vastaukset kuvastavat haastateltavien käsitystä asian suhteen siinä vaiheessa, kun tätä tutkimusta tehtiin.

Jatketaan yhteistyötä ja sisällön arviointia

Kasvun kansio -toimintaa haluttiin jatkaa sekä koulun että päiväkodin puolella. Siihen liittyi kuitenkin vielä paljon auki olevia kysymyksiä.

EO 2: ”Olisi hyvä, jos päiväkodin opettaja ja lapsi yhteistyössä muiden erityistyöntekijöiden, esimerkiksi erityislastentarhanopettajan ja puheterapeutin sekä kodin muodostaman tiimin avulla kokoontuisi valitsemaan kansion lopullisen sisällön. Lapsen erilaisuus, kuten dysfasia, asettaa erityisvaatimuksia portfolion kokoamiselle. Aikuisen olisi pystyttävä tekemään näkyväksi lapsen hidaskin edistys ja kehittyminen.”

EO 1: ”Portfolion sisällön arviointia jatketaan erityistiimissä (yhteistyötiimissä).”

LTO: ”Tarvitaan yhteisiä ideoita siitä, miten Matin tämänhetkinen työkansio muutetaan näytekansioksi. Pidän tärkeänä sitä, että alkanut yhteistyö koulun kanssa jatkuu tässä asiassa.”

EO 3: ”Portfoliota tulee tiivistää silloin, kun lapsi siirtyy päiväkodista kouluun. Lapsen oma persoona pitäisi aina näkyä portfoliossa. Ne myönteiset iloa tuottavat asiat, joita voidaan huomioida myös koulun pienryhmätoimintaa suunniteltaessa.”

KELTO: ”Portfolioon liittyy paljon askarruttavia kysymyksiä. Miten harjoitella valintaa lapsen kanssa, joka ei ymmärrä, mitä valinta tarkoittaa?”

Opettajat koulun puolella olivat kokemustensa jälkeen edelleen innostuneita kasvun kansio-toiminnasta. Töiden valintaan liittyvät kysymykset askarruttivat useita haastateltavia. Yleinen kehittämistoivomus kaikilla oli se, että lapsen runsaslukuisista töistä kootaan näytekansio, jossa tiivistetysti näkyy kehittyminen eri osa-alueilla.

Tärkeänä pidettiin sitä, että kansiossa säilyy lapsen ”oma ääni” ja persoonallisuus. Lapselle myönteiset ja hauskat asiat, olivatpa ne sitten videon valokuvien, ääninauhojen tai kuvallisten töiden muodossa, haluttiin mukaan auttamaan myös koulutyön suunnittelussa. Opettajilta ja muilta alan asiantuntijoilta vaaditaan ammattitaitoa ja herkkyyttä auttaa lasta huomaamaan ja tekemään näkyväksi hänen pienikin edistymisensä jonkin asian suhteen. Yksi haastateltava henkilö kaipasi selkeästi lisää keskusteluja ja pohdintaa kasvun kansion merkityksestä ja tavoitteista.

PUTE: ”Portfolio-toiminta kehittyy jatkuvasti ja alueen päiväkodit ja koulut ovat siinä eri vaiheessa. Tarvitaan lisää keskusteluja, mitä portfolio merkitsee eri ihmisille.”

Kasvun kansion kehittämistoiminta on pitkäkestoista työtä eikä tuloksia synny hetkessä. Alueen portfolio-toiminnassa mukana olevien päiväkotien ja koulujen todettiin olevan eri vaiheissa tässä työssä. Kasvun kansion kehittämistyössä nähtiin olevan selkeitä alueita, jotka ovat jääneet vähälle huomiolle. Esimerkkinä tästä otettiin esille vanhempien puuttuminen tässä kehittämistyössä.

Linkki vanhempiin tiiviimmäksi

Useat vastaajat kertoivat, että kasvun kansio-toiminnassa lapsen vanhemmat ovat jääneet melko syrjään tässä arviointi- ja kehittämistyössä. Tämä voi olla melko yleistä silloin, kun lähdetään kehittämään uutta toimintamuotoa, kuten tässä tapauksessa lasten kasvun kansio -toimintaa. Vasta kun työyhteisöissä on omaksuttu perusasiat kehittämistoiminnasta, on eväitä ottaa esimerkiksi vanhemmat mukaan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Eräs yhteistyötiimin jäsenistä totesi, että heillä oli kovin vähän tietoa vanhempien reagoinnista asiaan. Asiaa esiteltäessä alkuvaiheessa vanhemmat olivat olleet kiinnostuneita kasvun kansio -toiminnasta, mutta heidän kokemuksistaan toiminnan edetessä ei oltu myöhemmin juuri tiedusteltu. Eräs haastateltavista tiivistä usean henkilön ajatukset kertoessaan omista pohdinnoistaan kasvun kansion kehittämisen suhteen.

PUTE: ”Olen usein miettinyt, näkevätkö vanhemmat myös tätä kehityksen tukemisen puolta portfolio-toiminnassa, ettei niitä töitä panna sinne vain hovin vuoksi. Vanhemmat eivät varmaan oikein hahmota tätä asiaa. Voisiko olla hyvä idea vaikkapa joka toinen kuukausi

pitää lyhyitä palavereita näistä asioista? He voisivat tuoda myös kotoa lapsen tekemiä töitä, jotka liittyvät päiväkodissa tehtäviin asioihin. Näin portfolioista tulisi yhteinen juttu. Portfolioista pitäisi osata tuoda ”oikea henki”. Ettei se ole vain kasa papereita.”

Vastauksesta ilmenee epäily siitä, ettei vanhemmille ole selitetty kasvun kansion liittyvää pedagogista näkökulmaa. Kansioden toivottiin kuitenkin muodostuvan lapselle läheisten ihmisten yhteiseksi asiaksi, jolloin siitä voidaan avoimesti keskustella ja sitä yhdessä arvioida. Lasten vanhemmilla oli myös muodostunut oma käsityksensä kasvun kansion kehittämisen suuntalinjoista.

Lisää jäsenystä, monipuolisuutta ja juonellista kerrontaa

Yleisesti ottaen lasten vanhemmilla oli myönteisiä kokemuksia lapsensa kasvun kansio-toiminnasta. Sekä Matin että Tiinan kansio oli tutkimusta tehtäessä vielä niin sanotussa työkansiovaiheessa. Varsinaista töiden valintaa sen saamiseksi tavoiteltuun näytekansion muotoon ei oltu vielä tehty. Lasten vanhempien kritiikki kohdistuikin lähinnä töiden paljouteen ja jäsentämättömyyteen.

Matin isä: ”Kansio on hyvä väline. Mutta siinä pitää olla töitä pitkältä aikaväliltä ja monenlaisia töitä. Nythän se on lähinnä piirustuskansio. Jos on jotain tehtäviä, en tiedä tehdäänkö täällä tehtäviä, niitä voisi liittää kansioon.”

Tiinan äiti: ”Toivoisin monipuolisuutta lisää valokuvien ja piirustusten lisäksi. Sen sisällön voisi jäsentää paremmin. Kaipaen enemmän lasten sosiaalisten suhteiden kuvailua. Aikuisen osuus kyllä korostuu vammaisten lasten portfolioa rakennettaessa. Olisi hienoa, jos sieltä löytyisi juonellista kerrontaa. Esimerkiksi ratsastusterapia oli keväällä tärkeä asia Tiinalle. Olen itse liittänyt kansioon kuvia kotieläimistä, joita Tiina hoivailee kotona. Portfolio voisi kertoa myös vaikeuksista, joissa vähitellen edistytään. Videot, nauhoitteet ja valokuvat ovat minusta tärkeitä lisää rakennettaessa monivammaisen lapsen portfolioa.”

Vanhempien vastauksista ilmeni, että heillä on selvästi halu omalta osaltaan kehittää pedagogisesti kasvun kansio -toimintaa. Heillä oli konkreettisia ideoita kansion sisällön rakentamiseksi, ovathan he lapsensa parhaita asiantuntijoita. Vastauksista näkyi myös se, etteivät vanhemmat olleet vielä tarkasti selvillä lapsensa päiväkodin toimintatavoista ja sisällöistä. Tiinan äiti toi esille lasten keskinäisten suhteiden esille tuomisen tärkeyden kasvun kansiota rakennettaessa. Tämä asia on yleensä jäänyt melko vähäiselle huomiolle. Hänen mielestään lapselle vaikeitakaan asioita ei kannata piilotella, vaan osoittaa vaikeuksista selviytymisen avulla lapselle hänen edistymisensä esimerkiksi

sosiaalisissa suhteissa. Näin myös vanhempien käsitykset tukevat henkilökunnan mielipidettä siinä asiassa, että erityistukea tarvitsevien lasten kasvun kansiota rakennettaessa aikuisen osuus korostuu, vaikkakin halutaan toimia hyvin lapsilähtöisesti.

Kasvun kansion kehittämissuunnitelmissa oli havaittavissa se, että haastatellut henkilöt, myöskin lasten vanhemmat, kaipasivat enemmän tietoa ja vankempaa yhteistä näkemystä kasvun kansio-toiminnan ja arvioinnin teoreettisesta taustasta. Hujalan ym. (1998, 100) tutkiessa tätä asiaa on havaittu, että vakiintuakseen arviointimenetelmäksi portfolio tulee kytkeä laajemmin varhaiskasvatuksen teoreettiseen taustaan ja opettajien oman oppimiskäsityksen tiedostamiseen.

7.4.2 Yhteistyön jatkuvuuden turvaaminen

Kysyttäessä sitä, miten turvataan yhteisen kehittämistyön jatkuvuus henkilöstön vaihtuessa, korostettiin kaikissa vastauksissa uuden henkilön perehdyttämisen tärkeyttä. Oman tutkimusaikani päätyttyä paikkakunnalla jatkettiin kasvun kansioiden kehittämistyön ohella alueellisten opetussuunnitelmien tekoa koulun ja päiväkodin välillä. Asian tiimoilta tulossa oli ulkopuolista koulutusta yhteistyötiimin jäsenille ja hankkeessa mukana oleville opettajille.

*Kehittämistyön ydinjoukko ja toiminnan dokumentointi auttavat tulokkaita
työn alkuun*

Kehittämistyössä pitkään mukana olleet ja siihen sitoutuneet henkilöt voivat opastaa uusia työntekijöitä perehtymään uusiin työtehtäviinsä ja siihen liittyvään moniammatilliseen kehittämistyöhön.

EO 3: ”Meilläkin on jo tässä yksikössä vaihtunut paljon opettajia. Ajatellen erityisesti yhteistyötiimin työryhmää on siinä kuitenkin niin paljon sitoutunutta ydinjoukkoa, että uusi henkilö pääsee sisälle tilanteeseen. Portfolion tekeminen kokouksista ja muusta aiheeseen liittyvästä tehdystä työstä auttaa osaltaan jatkuvuuden säilymistä.”

LTO: ”Tämänkin työn aloitti joku muu kuin minä. Kun itse ryhdyin jatkamaan sitä (lapsen kasvun kansion työstäminen ja yhteistyö koulun alkuopetuksen kanssa), sanottiin, että

kehittämishankkeeseen osallistuminen on osa työtäni. Uusi henkilö täytyy perehdyttää tilanteeseen hyvin. Tässä auttaa toiminnan kirjallinen dokumentointi.”

KELTO: ”Erityistiimin kokouksista on alettu tehdä portfolioita. Kiertävä erityislastentarhanopettaja koordinoi kokouksista tehtävää kirjallista dokumentointia.”

EO 4: ”On hyvä, että joku tiimin vanhoista jäsenistä käy nykäisemässä sen uuden jäsenen mukaan. Jos vain tulee lappu pöydälle, että silloin ja silloin oltava siellä ja siellä palaverissa, on suurempi kynnys lähteä mukaan kun ei tiedä, keitä siellä on ja mistä puhutaan.”

Kuten yllä olevissa lainauksissa ilmenee, pitivät haastateltavat työhön opastamista erittäin tärkeänä varsinkin silloin, kun uusi työntekijä tulee kesken toiminnan mukaan tiimiin kehittämistyöhön. Tavoiteltavana asiana pidettiin tiimityön ydinjoukon aktiivisuutta, jolloin he voisivat opastaa uuden ammattilaisen työnsä alkuun. Neljä haastateltavaa mainitsi yhteistyötiimin kokouksista tehdyt portfolioit lupaavana menetelmänä siirtää tietoa tehdystä työstä sijaisille ja uusille tiimin jäsenille. Näin heidän mielestään osittain voi turvata myös yhteisen kehittämistyön jatkuvuutta henkilöstön vaihtuessa.

Vastuuhenkilöt ja selkeät toimintasopimukset

Uuden henkilön perehdyttämisen lisäksi koettiin tärkeäksi vastuuhenkilön tai vastuutahon osoittaminen.

PUTE: ”Jollakulla pitäisi olla vastuu projektin vetämisestä, kuten nyt on vastuuhenkilö sekä sosiaalitoimen (kiertävä erityislastentarhanopettaja) että koulutoimen (erityisluokanopettaja) puolelta.”

PSYK.: ”Yhteistyölle tarvitaan aina tietyt muodot, varsinkin kehittämistyössä. Myös meidän tiimissä pitää olla päämääriä ja tehtäviä, jotta se olisi käynnissä. Olisi hyvä, jos on selkeästi sovittu, miten toimitaan, kuka koordinoi ja muut sellaiset asiat.”

Etukäteen nimetyt vastuuhenkilöt koettiin oleelliseksi asiaksi tällaisessa laajamittaisessa poikkihallinnollisessa kehittämistyössä. Yhteistyön todettiin tarvitsevan selkeät päämäärät ja tehtävät, jotta toiminta pysyisi vireänä. Lisäksi tuloksissa ilmeni yhdessä sovittujen toimintamenetelmien ja toiminnan koordinoinnin sopimisen tarpeellisuus, jotta tiedettäisiin, mihin tiimin toiminnalla pyritään ja millaisin menetelmin nämä tavoitteet saavutetaan.

Uutta asennetta, rohkeutta ja todellista hyötyä työhön

Yhteiseen kehittämishankkeeseen sitoutuminen vaatii paljon myös työntekijältä itseltään. Varsinkin kiireisessä koulu- ja päiväkotityössä, kun toimintaresursseja on voimakkaasti kunnan taholta leikattu, työntekijän on koettava, että kehittämistyöhön annettu aika ja voimavarat eivät ole olleet turhia panostuksia.

EO 4: ”Kehittämistyön on oltava kaikille henkilöille yhteinen asia. Jokaisen on saatava tiimistä omaan toimintaansa hyötyä. Yhteistyön määrää ei sovi ainakaan vähentää. Omalla kohdallani pitäisi vain rohkeammin tarttua ja lähteä mukaan kokeilemaan, yrittämään ja erehtymään ja yrittämään uudelleen. Yhteen aikaan väännettiin kättä siitä, että lapsen pitäisi saada lähteä aina puhtain paperein uuteen paikkaan, ettei tulisi sitä, että päiväkodin henkilöstö kertoo, että tämä (lapsi) oli aivan kauhea, tämän kanssa ei pärjää. Eihän sen tiedonvälityksen sitä pidä olla! Kun yhteistyö hoituisi pitkin vuotta luontevasti kodin koulun ja päiväkodin välillä, niin nämä siirtymävaiheet olisi paljon pienempiä ja matalampia kaikille osapuolille.”

PSYK.: ”Erityislasten kohdalla pitäisi koulun puolelta olla enemmän yhteyttä päiväkotiin. Ehkä vielä enemmän tällaisia portfolion kaltaisia projekteja ja kehittelyjuttuja, esimerkiksi matematiikan opetusta päiväkodissa ja koulussa loogisessa järjestyksessä. Koulun työntekijät voisivat olla näin päiväkodin puolella enemmän ja koulun muu opetusväki kokee, ettei se aika ole mennyt hukkaan.”

Tuloksista ilmenee, että työntekijän on koettava kehittämistyön todellinen merkitys sekä itselle että työyhteisölle. Lisäksi jokaisella tiimin jäsenellä on oltava henkilökohtainen tarve ja motivaatio oppia uutta ja toisaalta myöskin halua tarkistaa omia vanhoja käsityksiään liittyen omaan työhön ja työskentelytapaan. Tarvitaan uskallusta yrittää, kenties siinä epäonnistua ja silti rohkeutta kokeilla uudestaan. Siirtymävaiheiden todettiin olevan helpompia kaikille osapuolille, kun yhteistyö on ollut asianmukaista ja jatkuvaa koko toimintavuoden ajan. Varsinkin erityistukea tarvitsevien lasten parissa työskentelevien koulun ja päiväkodin opettajien keskuuteen toivottiin lisää pedagogista suunnittelua ja yhteistyötä. Esimerkkinä tästä tuotiin esille matematiikan opetus esi- ja alkuopetusikäisille lapsille, jolloin voitaisiin yhdessä suunnitella opetuksen loogista jatkumoa.

Työnantajan järjestämät mahdollisuudet

Yhteiselle kehittämistyölle eri hallintokuntien välillä tarvitaan esimiesten antama tuki ja edellytysten luominen tälle työlle. Yhteistyön tekeminen tässä tapauksessa esi- ja alkuopetuksen välillä haluttiin osaksi opettajien virallista toimenkuvaa, jolloin se on osa työaikana tapahtuvaa toimintaa.

EO2: ”Ongelmana on se, että tälle päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseksi ei ole annettu virallista työaikaa. Nyt se, mitä tällä sektorilla tehdään on täysin omasta aktiivisuudesta ja innostuksesta kiinni. Kokonaistyöaikaan siirtyminen voisi olla eräs ratkaisu tähän, koska opettajien työkuva on laajentunut ja vain yksi osa opettajan työstä on opettamista.”

EO1: ”Opettajille pitäisi antaa resurssitunti, jolloin hänet veloitetaan tekemään tällaista työtä. Yksi tunti viikossa, josta opettaja saa myös palkkaa, tulisi olla osoitettu esimerkiksi koulun ja päiväkodin yhteistyölle. Tätä toimintaa pitäisi dokumentoida, jolloin se tulee näkyväksi muillekin.”

Yhteistyön tekeminen eri hallintokuntien välillä todettiin olevan kiinni työntekijän omasta motivaatiosta ja aktiivisuudesta varsinkin silloin, kun kunnassa ei ole meneillään virallista kehittämistoimintaa. Vastauksissa ehdotettiin työnantajan osoittama ja velvoittama virallinen työaika esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen kehittämistyölle. Tätä työtä tulisi myös kirjallisesti dokumentoida, jolloin työstä on näyttöä muillekin asianosaisille. Toisaalta kehittämistyön dokumentoinnin todettiin aikaisemmissa haastatteluvastausten tuloksissa palvelevan myöskin uusia työntekijöitä, jolloin he pääsevät sujuvammin perehtymään työtiiminsä aikaisempaan työhistoriaan. Tiimin jäsenten tulee tietää, mitä häneltä edellytetään ja minkälaiset valtuudet käytettävissä. Nivala (2001, 109-117) on omassa päiväkotien johtajuutta koskevassa tutkimuksessa saanut tuloksen, jonka mukaan päiväkotien johtajia tarvitaan työssään siitä huolimatta, että tiimityö on pääasiallinen työtapa päiväkotityössä. Johtajia tarvittiin tiimien vetäjiksi, vastuuhenkilöiksi, organisoijiksi ja toiminnalle suunnan näyttäjiksi.

Puolet haastateltavista mainitsi sen seikan, että kuuluminen eri hallintokuntiin hankaloittaa kehittämistyötä pitkällä aikavälillä. Eräs henkilö ilmaisi asian näin.

PSYK.: ”Kun oltais vaan samaa hallintokuntaa, se helpottaisi paljon yhteistyötä ja sillä voisi olla selkeä merkitys päiväkotien kehittämiseksi. Sitä alettaisiin arvostaa enemmän oppimispaikkana pelkän päivähoidon lisäksi.”

Yhteenvetona kolmannen tutkimusteeman tuloksista voidaan havaita seuraavaa. Kasvun kansion kehittämistyön suhteen toivottiin yhteistyön jatkuvuutta, koska se vaatii paljon yhteistä suunnittelu-aikaa eri työntekijöiden kesken. Kaivattiin lisää yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja kansion merkityksestä lapsen oppimisen ja kehityksen kuvaamisen apuvälineenä aikuisten välisessä moniammatillisessa tiimityössä. Linkkiä lasten vanhempiin haluttiin tiiviimmäksi, koska heidät koettiin jääneen syrjään tässä kehittämistyössä. Vanhemmat toivoivat lisää monipuolista juonellista kerrontaa lapsensa kasvun kansioihin, jolloin myös lasten keskinäiset sosiaaliset suhteet tulisivat esille paremmin. Videot ja valokuvat ovat hyviä lisäkeinoja lasten elämänpiiriin liittyvien asioiden havainnollistajina. Tämän lisäksi vanhemmat toivoivat, että kasvun kansiossa näkyy konkreettisesti lapsen kehityksen eteneminen piilottelematta lapselle vaikeitakaan asioita. Ne auttavat osaltaan saamaan kehitystä näkyväksi asiaksi kaikille osapuolille.

Uuden jäsenen tullessa tiimiin pidettiin tärkeänä sitä, että kehittämistyön ydinjoukko ohjaa uusia tulokkaita työn alkuun. Kehittämistyössä todettiin tarvittavan selkeitä toimintasopimuksia ja tavoitteita, jotta toiminta säilyisi vireänä. Jokaisen kehittämistyössä mukana olevan henkilön tulisi tietää omat valtuudet ja velvollisuudet. Kehittämistyön toiminnan eri vaiheita olisi haastateltavien mukaan hyvä dokumentoida jo alusta alkaen esimerkiksi portfolion muodossa, jolloin toiminta saa näkyvän ja selkeän muodon. Tämä toiminnan dokumentointi osaltaan toimii myös työhön opastajana uuden jäsenen tullessa tiimiin. Lisäksi todettiin, että tiimin jäsenet tarvitsevat henkilökohtaista motivaatiota sekä myöskin uutta oppimisasennetta ja rohkeutta liittyen uusiin yhteistyön tekotapoihin ja toimintamuotoon. Yhteistyö eri hallintokuntiin kuuluvien ammattilaisten välillä ei ole vielä osa virallista ja perinteellistä toimenkuvaa. Työnantajien ja esimiesten antamaa tukea ja toimintaedellytysten luomista, esimerkiksi järjestämällä riittävästi yhteistä koulutusta ja työaika, pidettiin välttämättömänä. Koulun puolelle toivottiin palkallista, mutta myöskin pakollista ylimääräistä tuntia viikossa yhteistyön tekemistä varten. Kehittämistyöstä haluttiin konkreettista hyötyä omaan työhön. Lisäksi sen toivottiin antavan eväitä myös omalle työyhteisölle pitkällä tähtäyksellä. Näin tiimin tekemälle kehittämistyölle tulee myös yhteisöllistä ja yleishyödyllistä merkitystä. Hallinnollisesti sekä koulun että päivähoiton

ammattilaiset katsoivat tarpeelliseksi kuulua samaan hallintokuntaan (opetustoimi), koska se poistaisi ainakin joitakin yhteistyötä hankaloittavia tekijöitä.

8. POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten moniammatillinen tiimi voi kehittää omaa työtään siten, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimisprosessi voi jatkua luontevasti esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, jossa on joitakin piirteitä myös fenomenografisesta perinteestä. Fenomenografinen tutkimusote jäänee kuitenkin melko vaatimattomaksi työn kokonaisuuden kannalta.

Aineiston analyysissa käytin laadullisen tutkimuksen tapaan teemoittelua ja luokittelua. Aineiston analysoinnin olisin voinut valita myös toisin. Teemoittain järjestetyt sitaatit ovat mielenkiintoisia, mutta kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä niistä ei voida osoittaa (Eskola & Suoranta 1999, 181). Toinen vaihtoehto teemoittelun sijalle olisi ollut aineiston tyypittely etsimällä samankaltaisuuksia, jolloin aineisto olisi esitetty yhdistettyjen tyyppien, mallien avulla. Tyypit olisivat voineet kuvata laajemmin mutta silti taloudellisemmin aineistoa. Aineiston analysoinnin valintaa voi kuitenkin puutteista huolimatta sikäli pitää onnistuneena, että sain kaikkiin tutkimusongelmiin vastaukset ja tutkimustuloksia kuvaavat kategoriat. Tutkimuksen luotettavuutta olisin voinut parantaa suurentamalla tutkimushenkilöiden määrää ottamalla mukaan muitakin valtakunnallisessa kehittämishankkeessa olevia esi- ja alkuopetuksen moniammatillisia tiimejä. Tutkimusongelmien ja tutkimuksen luonteen vuoksi kymmenen henkilön haastattelu osoittautui kuitenkin riittäväksi määräksi johtopäätösten tekoa varten.

Fenomenografiseen perinteeseen liittyviä piirteitä on tässä työssä mukana myös siten, että olen pyrkinyt peilaamaan teoriaa empiriaan ja päin vastoin. Teoreettinen ja

empiirinen osa ovat selvästi erillään. Tutkimuksen koossa pitäminen on ollut sikäli vaikeaa, että asioiden yhdistäminen ei ole ollut aina helppoa. Osa näistä vaikeuksista on todennäköisesti myös ensikertalaisen vaikeuksia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana pidetään varsin yleisesti luotettavuuskriteereiden hämäryyttä. Aineiston analyysivaihetta ja luotettavuutta ei voi erottaa toisistaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus on ennen kaikkea validiteetin tarkastelua. Syrjälä ja Numminen (1988, 136, 140, 142) tarkoittavat validiteetilla tieteellisten löydösten tarkkuutta. Yleensä erotellaan toisistaan sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiä tutkitusta tilanteesta. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä esimerkiksi triangulaatiolla. Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti sanottuna erilaisten aineistoiden, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Ne ovat kaikki keinoja, joiden avulla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Syrjälä & Numminen 1988, 140.) Tässä tutkimuksessa olen jonkin verran käyttänyt menetelmätriangulaatiota saadakseni tukea haastattelujen avulla kerättyyn tutkimusaineistoon. Tutkimuksessa mukana olleelta tiimiltä sekä tiimin ulkopuolella olevilta lastentarhanopettajalta ja puheterapeutilta kysyin kirjallisesti etukäteen heidän käsityksiään lapsen kasvun kansion merkityksestä ja tavoitteista eri henkilöille. Lisäksi apuvälineinä olivat omat kokousmuistiinpanot ja kahden lapsen kasvun kansiot. Tätä materiaalia en kuitenkaan ole koodannut ja analysoinut, vaan ne ovat auttaneet tutkimusaiheeseen perehdyttävinä lisäkeinoina.

Myös reliabiliteetti on osa luotettavuutta. Aineiston tulkinnan sanotaan olevan reliabili silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Grönfors (1982, 175-176) esittää reliabiliteetin tarkistamiseksi kolmenlaisia toimia: indikaattorien vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. Syrjälä ja Numminen (1988,

143-145) toteavat, että reliabiliteetin eli johdonmukaisuuden tai sisäisen yhtenäisyyden kannalta on tärkeää se, miten samanlaisiin tuloksiin kyseessä olevassa tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Sisäisessä reliabiliteetissa kyse on siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat havainnoijat ja/tai tutkijat ovat tuloksista. Kokonaisuutena kuitenkin reliabiliteetin ja validiteetin valinta on prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä asioina.

Tässä tutkimuksessa ulkoista reliabiliteettia on pyritty vahvistamaan siten, että tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät on raportoitu tarkasti, jotta ulkopuolisetkin henkilöt tietävät tapahtumien kulun. Useita tutkijoita ei tässä tutkimuksessa voitu käyttää, vaikka se olisi voinut kohentaa työn reliabiliteettia. Triangulaation avulla saadut tutkimustulokset (haastattelut, kirjallinen kysely, lasten kasvun kansiot) ovat tässä työssä olleet yhdenmukaiset eli niiden avulla kerätty tutkimusaineisto on tukenut toinen toisiaan.

Tutkimuksen tavoitteena tulisi olla tulosten ja todellisuuden hyvä vastaavuus. Tässä tutkimuksessa pääasialliseksi tutkimusmenetelmäksi oli valittu teemahaastattelu, jotta sen avulla olisi mahdollisuus tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Teemahaastattelun avulla pyritään tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja tiivistämään ne siten, että ne välittävät haastateltujen henkilöiden todellisia ajatuksia ja käsityksiä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 128-130). Haastatteluvastaukset litteroitiin heti haastattelupäivän jälkeen, mutta teoriaosaa on osittain täydennetty jälkeinpäin, koska esi- ja alkuopetukseen liittyvät asiat ovat olleet kovassa muutosvaiheessa viime vuosien aikana. Julkinen keskustelu esimerkiksi tiedotusvälineissä on kuitenkin osoittanut tutkimuksen teoriaan ja empiriaan liittyvät aiheet edelleen hyvin ajankohtaisiksi.

Syrjälä ym. (1994, 130) ovat laatineet fenomenografiselle tutkimukselle luotettavuuskriteerit. Painotuksena on validiteetin tarkastelu. Nelikenttä tarkoittaa sitä, että sekä aineiston että kategorioiden on oltava suhteessa empiriaan (tutkittavat) ja teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimuksen kokonaisvaliditeetti riippuu näistä kaikista neljästä kohdasta.

Taulukko 1

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit

	Aineisto	Kategoriat
Aitous	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
Relevanssi	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Syrjälä ym. 1994, 130.

Koska tässä tutkimuksessa on joitakin piirteitä fenomenografiasta, aluksi tarkastelen tätä työtä kyseisen nelikentän kautta. Lopuksi tarkastelen yleistettävyyksymystä. Aineiston aitous toteutui sikäli melko hyvin, että saavutin hyvän yhteisymmärryksen haastateltavien kanssa. Haastateltavat saivat rauhassa ilmaista asiansa tutkittavasta asiasta. Koska olin ulkopuolinen henkilö esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa, oli haastateltavien todennäköisesti helpompi ilmaista aidot käsityksensä tutkittavasta asiasta. Ongelmallista oli lähinnä portfolio/kasvun kansio - käsitteen monimerkityksellisyys. Toisaalta haastateltavat olivat saaneet etukäteen lähetetyt kysymykset siitä, mitä kasvun kansio merkitsee eri henkilöille, mihin sillä pyritään ja kuka sitä rakentaa kenenkin kanssa. Tämä helpotti selvästi haastatteluja.

Aineiston relevanssin suhteen omasta koulutuksesta ja työkokemuksesta oli hyvin paljon hyötyä. Olen tehnyt pitkään kentällä töitä eri ammattikuntia edustavien henkilöiden kanssa lasten varhaiskuntoutukseen, opetukseen ja kasvatukseen liittyvien asioiden parissa, joten pystyin suhteuttamaan haastatteluja teoreettiseen lähtökohtaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa ongelmallista on se, että aineiston on oltava yhteydessä teoreettisiin lähtökohtiin ollakseen relevanttia. Samalla pyritään kuitenkin mahdollisimman avoimeen haastatteluun. Tasapainoilu näiden kahden aspektin välillä onnistui kohtuullisesti. Rajoittuneisuus tutkijana kuitenkin ilmeni esimerkiksi siten, että intersubjektivisuuden aste vaihteli eri haastateltavien kanssa. Pyrin osaltani kontrolloimaan tätä siten, että litteroin haastattelut sanatarkasti ja tulosten raportoinnissa

käytin paljon suoria lainauksia, jotta lukija voi seurata haastattelujen kulkua ja kirjallista tulkintaa tekstissä.

Kategorioiden muodostamisessa aitouden ja relevanssin vaatimukset ovat sikäli helpommin yhdistettävissä, että tutkijan ei tarvitse tehdä niin nopeita johtopäätöksiä kuin haastattelujen aikana. Tässä tutkimuksessa kategorioiden muodostaminen oli melko työlästä, koska alateemoja oli useita. Toisaalta kategoriat ovat varsin tarkkoja suhteessa aineistoon ja siinä suhteessa aitouden kriteeri on hyvin saavutettu. Muutamaan harvaan ylätasoon kategoriaan en ole päätenyt siksi, koska olen halunnut varmistaa kategorioiden todella vastaavan haastateltavien henkilöiden tarkoittamia merkityksiä. Yhtenä mahdollisuutena parantaa kategorioiden aitoutta olisivat uusintahaastattelut siten, että tutkijan luokitukset olisivat käytössä. Toisaalta tutkimuksessa olevien henkilöiden käsitysten autenttisuus voisi tällöin vaarantua.

Kategorioiden relevanssi on ongelmallinen asia. Taustateoria on laaja ja kuvaa avarasti niitä asioita, johon haastateltavien henkilöiden käsitykset sijoittuivat. Kategoriat olen tehnyt siten, että aineistosta on muodostettu kokonaisuudet siitä, miten haastatellut henkilöt ajattelevat tutkittavista asioista. Kategoriat liittyvät teoreettisiin lähtökohtiin, mutta tutkimusaiheen laajuuden vuoksi eivät hyvin tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Kategoriat kuvaavat opettajien sekä muiden lasten opetuksen, kasvatuksen ja kuntoutuksen parissa työskentelevien asiantuntijoiden ajattelutapoja suhteessa yhteiseen kehittäelytyöhön. Yksi kategoria ei kuitenkaan voi yksinään kuvata asiantuntijoiden ajattelua. Eräs tapa parantaa kategorioiden aitoutta ja relevanssia olisi ollut rinnakkaisluokittelijan mukaan ottaminen. Tähän ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta.

Haastateltujen henkilöiden taustat ovat varsin erilaisia, joten heidän käsityksiään ei voida selittää muulla yhteisellä tekijällä kuin ammatillisella kiinnostuksella ja asiantuntemuksella esi- ja alkuopetus ikäisten lasten parissa. Ainoa selkeä yhteinen tekijä oli se, että kaikki henkilöt (lukuunottamatta yhtä lastentarhanopettajaa, puheterapeuttia ja Matin ja Tiinan vanhempia) olivat mukana valtakunnallisessa esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa. Jossain määrin käsitykset voisivat kuvata valtakunnallisesti vastaavissa tehtävissä toimivien henkilöiden ajatuksia. Voidaan kuitenkin todeta, että opettajuuteen ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät ongelmat ovat tässä työssä esitetty niin yleisellä tasolla, että luultavasti joitakin yhteisiä

piirteitä voisi laajemminkin löytyä. Koska tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, ei tulosten tarkoituksena ole yleistettävyyttä. Sen sijaan tavoitteena oli ymmärtää erilaisissa kasvatuksen ja opetuksen alalla työskentelevien ammattilaisten ja toisaalta myöskin lasten vanhempien näkökulmia yhteisessä kehittämistyössä. Pidän sitä etuna pyrittäessä ymmärtämään tarkasteltavana olevaa moniammatillisen tiimityön kehittämishanketta yhä laajemmin päiväkodin ja koulun kasvatuskentässä. Se voi auttaa myös rakentamaan pieneltä osin teoreettisia tulkintoja ammattiryhmien erilaisista ja yhtenevistä intresseistä ja toimintatavoista.

8.2 Tulosten tarkastelua

Tulosten mukaan tutkimuksessa mukana olleilla tiimin jäsenillä sekä muilla alan ammattilaisilla oli selvästi tarve löytää yhteisiä keinoja lapsen oppimisen tukemiseen ja turvalliseen sekä johdonmukaiseen koulun aloittamiseen. Hyvin toimivasta yhteistyöstä katsottiin olevan hyötyä kaikille osapuolille. Yhteistyö helpottuu, mikäli työntekijät ovat keskenään tuttuja, opettajat tuntevat toistensa työtapoja ja käyttävät yhteistä ammatillista kieltä. Samankaltaisia seikkoja on tuotu myös aikaisemmissa tätä aihetta sivuavissa tutkimuksissa (esim. Poikonen 1999, Kankaanranta 1998), joten yhteistyötä edistävät tekijät ovat ilmeisesti jossain määrin yleistettävissä muihinkin esi- ja alkuopetuksen työtiimeihin.

Tiimitoimintaan liittyy myös ristiriitoja ja ongelmatilanteita. Yhteistyön solmukohdiksi nousivat esille työntekijöiden konkreettisen ajan ja energian rajallisuuden lisäksi kahden eri oppimiskulttuurin ja ympäristön tottumattomuus yhteiseen kehittämistyöhön. Tosin tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat sitoutuneet kehittämään omaa työtään sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Kuuluminen tähän valtakunnalliseen kehittämissuunnitelmaan madalsi todennäköisesti kynnystä näissä edellä esitetyissä solmukohdissa. Tuloksissa nousi yllättävästi esille asiantuntijoiden tiukasti kiinni pidetty vaitiolovelvollisuus erääksi yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Toisaalta erityistukea tarvitsevien lasten varhaiserityiskasvatuksessa tulee ammattilaisten tietoon usein hyvin arkaluontoisia asioita ja lasten vanhempien on voitava luottaa asiantuntijoiden salassapitovelvollisuuteen. Ovretveit (1995, 257) on tätä asiaa tutkiessaan havainnut,

että aiheelliset organisaatioiden ja ammattikuntien salassapitovelvollisuutta koskevat ja asiakkaan etuja ajavat vaatimukset voidaan täyttää tiimin yhteisillä luottamuksellisuutta, tiedonsaantia ja tiedon luovuttamista koskevilla periaatteilla. Myös asiakkaan on tiedettävä, minkälaisen luottamuksellisuuden tiimi tai yksittäinen jäsen voi taata.

Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin selvästi, että tiedonsiirto on moniammatillisen yhteistyön suuri haaste varhaiserityiskasvatuksessa. Tämä ilmeni myös erityistä tukea tarvitseman lapsen vanhemman kokemuksena. Tiinan äiti piti erittäin hankalana hahmottaa lapsensa palvelujen kokonaisuutta ja oikean vastuuhenkilön löytämistä tarvittaessa neuvoja ja ohjausta lapsen kokonais kuntoutuksessa.

Lapsen kasvun kansion haluttiin toimivan sekä tiedonvälittäjänä päiväkodin ja koulun välillä sekä lapsen oman oppimisen ja kiinnostuksen kohteiden välineenä. Lasten erilaisuuden todettiin kuitenkin olevan aikuisille haasteellista kansiota työstettäessä. Esimerkiksi valintojen tekeminen oli tutkimuksessa mukana olleille lapsille Tiinalle ja Matille erittäin vaikeaa. Heidän muistinsa on hyvin lyhytkestoinen ja itsetunto haavoittuu helposti epäonnistumistilanteissa. Tuloksissa todettiin tärkeäksi aikuisen antama lapsen yksilölliseen tarpeeseen perustuva tuki ja ohjaus tehtäessä näkyväksi lapsen oppimista ja elämää. Erityisesti nivelvaiheessa lasta ohjaavan aikuisen on toimittava ”tulkkina” lapsen siirtyessä kasvun kansion kanssa päiväkodista kouluun. Kasvun kansion nähtiin toimivan näissä tilanteissa lapsen muistin ja itsetunnon tukena. Kasvun kansion voi omalta osaltaan auttaa luomaan sosiaalisia suhteita lasten keskuudessa. Sen avulla puheilmallisissa vaikeasti ymmärrettävissä lapsi pystyy kertomaan havainnollisesti omasta elämästään toisille lapsille, jolloin kontaktien luominen ikätovereihin voisi osaltaan helpottua.

Lasten vanhemmat pitivät kasvun kansion mahdollisuuksia hyvin myönteisinä. Ennen kaikkea se antoi vanhemmille uskoa ja toivoa lapsensa edistymiseen, mikä on hyvin hidasta esimerkiksi kehitysvammaisilla ja vaikeasti dysfaattisilla lapsilla. Tulosten perusteella voidaankin todeta, että kasvun kansion avulla olisi henkilöstöllä mahdollisuus konkreettisella käytännön tasolla jakaa erityistukea tarvitsevan lapsen edistys vanhempien kanssa.

Kasvun kansion tiedonvälittäjänä moniammatillisessa yhteistyössä on toimiva, mikäli se sisältää tiivistetyn kuvauksen lapsen kuntoutuksen painopisteistä ja kehityksen

eri osa-alueista tuoden samalla esille lapsen vahvat alueet ja hänelle iloa tuottavia asioita. Sen avulla voidaan dokumentoida esimerkiksi vuoden ajalta lapsen oppimisprosessia monien erityyppisten töiden ja tehtävien avulla. Tästä olisi se merkittävä etu eri alojen ammattilaisille, että lapsen kehityksen ja oppimisen arviointi ei rajoitu näin vain koe- ja testauspäiviin. Testausilanteet eivät anna aina oikeaa kuvaa lapsen kyvyistä varsinkin silloin, jos hän jännittää paljon tätä erikoistilannetta. Lapsen oma persoonallisuus ja ääni toivottiin säilyvän kansiossa oleellisena asiana myös jatkossa. Aikaisempia suomalaisia tutkimuksia erityistukea tarvitsevien lasten kasvun kansio toiminnasta ei itselläni ollut käytössä, joten varsinainen tutkimustieto tästä asiasta on vielä vähäistä. Pidän kuitenkin arvokkaana työtä, jossa pyritään kehittämään erityistukea tarvitsevien lasten vahvasti testaukseen pitäytyvän käytännön rinnalle muitakin, lapsen oman näkemyksen esille tuovia keinoja. Samalla on kuitenkin todettava se, että kasvun kansio on vain eräs väline lapsilähtöisten yhteistyöprosessien kehittämisessä. Se on vaativa ja aikaa vievä arviointiväline, joka vaatii paljon yhteistä suunnittelua ja pohdintaa sitä käyttävien aikuisten ja lasten kesken. Lisäksi tarvitaan työyhteisössä yhdessä sovittuja käytännön järjestelyjä, jotta kasvun kansio voisi toimia tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden esittämien tavoitteiden mukaisesti.

Pohdittaessa moniammatillisen tiimityöskentelyn kehittämisen kohteita nousi esille toivomus lasten ja vanhempien osuuden vahvistumisesta. Tässä ilmenee nykyisin yleisemminkin korostuva vammaisille lapsille järjestettävien palveluiden perhekeskeisyyden lisääntyminen. Perhekeskeisen ajattelun perustana olevan holistisen mallin mukaan kehitys on lapsen ja hänen kehityspaikkansa olevan vuorovaikutusprosessin seurausta. Tämän prosessin ymmärtämiseksi on tärkeä tuntee hyvin sen eri tekijät: lapsi, perhe ja palvelut. (Leskinen 1999, 24.) Tässä tutkimuksessa kummankin lapsen vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsensa oppimiseen liittyvistä asioista ja osoittivat haastattelussa kiinnostuksensa tarvittaessa osallistua kasvun kansion kehittämistyöhön. Kuitenkin on todennäköistä, että monille vanhemmille aktiivinen osallistuminen päiväkodin ja koulun toimintaan on uutta ja vierasta, eivätkä heidän voimavaransa aina riitä osallistumaan aktiivisesti lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen VARHE-projektin tutkimustulosten mukaan vanhempien osallistuminen tasaveroisena eri ammattilaisista koostuvan työryhmän työskentelyyn vaatii yhteisiä keskusteluja eri alan asiantuntijoiden

kanssa, eri näkökulmien esille tuomista, yhteistä päätöksentekoa sekä näihin asioihin liittyvää koulutusta ja ohjausta. (Määttä 1996, 508; Pietiläinen 1997, 17.)

Kehitettäessä moniammatillista tiimityötä esille tuli motivaatio ja uskallus kehittää omaa työtään ja tarkastella kriittisesti omia työkäytäntöjä. Patrikainen (1997, 242) osoittaa omassa tutkimustuloksissaan opettajuuden kehittyvän dimensionaalisesti siten, että ensin tapahtuu kypsymistä ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegialisuuden reflektoinnin osalta. Tähän liittyy oivallus tiedon käytön ja opetusmenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Tämän oivalluksen jälkeen opettaja voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja aktivoitua refleктоivaksi, metakognitioitaan käyttäväksi opettajaksi. Myös tässä tutkimuksessa on havaittavissa näitä opettajan ammatilliseen kasvuun liittyviä piirteitä. Opettaja, joka toimii työssään kasvun ja oppimisprosessin ohjaajana, painottaa kollegiaalisen reflektoinnin merkitystä. Tämä ilmeni tiimin tavoitteena kehittää lasten ja heitä ohjaavien aikuisten keskuuteen yhteistoiminnallisuutta tukevia, lapsilähtöisiä välineitä käytännön opetus- ja oppimistilanteisiin. Se ilmeni myös tahtona tehdä ja kehittää moniammatillista yhteistyötä ja pyrkimyksenä jatkotyössä selkeämmin ottaa lasten vanhempien näkökulmat esiin lasten oppimiseen ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Haastattelutuloksissa näkyi selvästi tarve keskinäiseen ammatilliseen dialogiin, jolloin on mahdollisuus tutkia esimerkiksi tiimin kehittämistyöhön liittyviä asioita useasta eri näkökulmasta. Näin saadaan esille kaikkien osallistujien kokemukset ja ajatukset. Sengen (1990, 236-240) mukaan dialogin avulla on mahdollisuus tarkastella myös ajatusten kollektiivista luonnetta ja näin muotoutuneen prosessin yhteisvaikutus ylittää usein sen, mihin yksilö kykenisi omin voimin yksinään.

Uusien toimintatapojen, kuten tiimioppimisen omaksuminen edellyttää johtajuuden uudenlaista määrittelyä. Tiimin johtamistaidolla on kuitenkin edelleen vaikutusta siihen, kypsyykö potentiaalinen tiimi todelliseksi tiimiksi (Katzenbach ym. 1993, 160.) Tuloksista ilmeni selkeästi se, että esimiesten antama tuki ja toimintaedellytysten luominen on välttämätöntä varsinkin poikkihallinnollisessa kehittämistyössä. Lisäksi tiimin jäsenten on tiedettävä virallisten työtehtävien lisäksi, mitkä valtuudet ja minkälainen vastuu työntekijällä on kehittämistyössä. Näidenkin asioiden selvittämiseen tarvitaan esimiesten mukaantuloa ja virallisia sopimuksia, vaikkakin uuteen tiimiorganisaatioon liittyy entistä enemmän valtuuttava johtaminen.

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa, jotka liittyvät päiväkodin ja koulun väliseen suunnitelmalliseen kehittämistyöhön, on todettu esimiesten ja johtajien tuki ja kannustus tärkeäksi, jotta prosessista tulisi koko työyhteisön asia (Poikonen 1999.)

Opetushallituksen vuonna 2000 julkaisema teos, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, tuo ensi kertaa myös valtakunnalliselle tasolle puitteet, jotka ovat perustana paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Tämä antaa lisää mahdollisuuksia kuntatasolla kehittää ja syventää luontevaa yhteistyötä päiväkodin ja koulun välillä. Opetussuunnitelmaprosessi tulee lähivuosinakin olemaan eräs moniammatillisen yhteistyön painopistealue. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1 ja 2 (alkuopetus) valmistuu keväällä 2002. Se otetaan käyttöön vuonna 2002 tai 2003. Myös valtakunnallinen varhaiskasvatuksen suunnitelma ilmestyy vuoden 2002 aikana. Varhaiskasvatusta ja varsinkin esiopetusta sekä perusopetusta toteuttavan henkilöstön on tärkeä tunkea toistensa työtä ohjaavat dokumentit ja asiakirjat sujuvan yhteistyön helpottamiseksi. Eräänä tärkeänä, lähitulevaisuuden kehittämiskohteena valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen suunnitelmassa nähdään riittävän ja laadukkaan varhaiserityiskasvatuksen merkitys lapsen kasvun ja suotuisan oppimisen näkökulmasta. Tämä asettaa uusia haasteita opetus- ja kasvatustyöhön, koska toimivaa moniammatillista verkostoa sosiaali-, terveys- ja koulutoimessa pidetään tärkeänä osana erityistukea tarvitsevan lapsen ja hänen vanhempiansa hyvinvoinnin perustaa. Tällöin kuntien tulisi antaa myös riittävät taloudelliset resurssit käytännön varhaiserityiskasvatustyöhön (vrt. Pihlaja 1998, valtakunnallinen kuntakysely). Tässä tutkimuksessa esille tulleita tuloksia joudun usein pohtimaan ja myöskin käyttämään omassa moniammatillisessa tiimityöskentelyssä erityislastentarhanopettajana, joten tutkielman aihe vaikuttaa relevantilta ja ajankohtaiselta käytännön työn kannalta.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa tarkastelin aikuisnäkökulmaa selvitettäessä moniammatillisen tiimin keinoja auttaa erityistukea tarvitsevien lasten turvallista ja joustavaa siirtymää päiväkodista kouluun. Tätä voidaan perustella sillä, että kasvatus- ja opetustyö pohjautuu aikuisen omaan ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole koskaan irrallaan yhteiskunnan yleisestä ihmiskäsityksestä eikä yhteisön ihmiskäsitys

irrallaan vallitsevasta kulttuurista ja sen arvostuksista. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997, 130-131.) Luonteva jatko tälle tutkimukselle olisikin ottaa selkeästi esille lapsen näkökulma omassa oppimisprosessissaan. Esimerkiksi voisi seurata, kuinka tässä tutkimuksessa mukana olleet kaksi erityistukea tarvitsevaa lasta ovat kokeneet henkilökohtaisesti kasvun kansionsa mukana olon koulun aloitusvaiheessa. Tämän voisi suorittaa tekemällä pitkittäistutkimusta havainnoiden ja haastatellen lapsia ja heidän opettajiaan riittävän pitkällä aikavälillä. Tärkeänä pidän myös tutkimuksia siitä, kuinka kasvun kansioiden avulla voidaan paremmin tuoda esille vertaissuhteiden merkitystä lapsen oppimiskokemuksissa. Lisää tietoa tarvitaan siitä, miten kasvun kansio-arvioinnissa ilmenee lapsen oppimisvalmiuksien kehittymiseen tähtäävä aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus.

Kehittämishankkeeseen osallistuneiden lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyön jatkuvuutta olisi myös mielenkiintoista tutkia sen jälkeen kun valtakunnallisen kehittämishankkeen varsinainen tuki on loppunut. Tällöin voisi seurata useitakin asioita. Esimerkiksi voisi tarkastella, kehittykö opettajien ja muiden alan ammattilaisten työ heidän toivomaansa lapsilähtöisempään toimintakäytäntöön ja minkälaisia pysyviä yhteistyökäytäntöjä on syntynyt esi- ja alkuopetuksen välillä. Samalla voi tutkia, kuinka portfolion/kasvun kansion käyttäminen itse opetus- ja arviointimenetelmänä on kehittynyt ja toimiiko se opettajien keskinäisen yhteistyön välineenä siten kuin sen on toivottu toimivan.

Mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi myös se, miten erityistukea tarvitsevan lapsen vanhemmat kokevat moniammatillisen tiimityön omalla kohdallaan. Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka tässä tutkimuksessa mukana ollut yhteistyötiimi on jatkanut omaa kehittämistyötään ja kuinka lasten vanhemmat on otettu huomioon lasten kasvun kansioiden kehittämistyössä. Yhteistyön kehittämisen ja jatkuvuuden kannalta on tässäkin tutkimuksessa osoittautunut, että johtajien oma sitoutuminen ja asioihin perehtyminen on ensiarvoisen tärkeää eri oppimisympäristöjen välisessä tiimityöskentelyssä. Olisi tarpeellista tietää tiimityön jatkuvuuden kannalta, miten päiväkotien ja koulujen johtajat (rehtorit) ottavat huomioon uusien oppimisenäkemyksien ja opetusmenetelmien kehittämisen omissa yksiköissään. Eräs haaste tulevaisuuden tiimiorganisaation johtajalle onkin kyky moniammatillisen osaamisen johtamiseen ja myöskin merkitysten johtamiseen. Merkitysten johtaminen on ammattitaitoa koota

toisiinsa löyhästi liittyvät ryhmät ja yksilöt yhteistyöhön yhteisten päämäärien vuoksi. (Pirnes 1994, 59; Karila ym. 2001, 146.) Poikkihallinnollisissa moniammatillisissa tiimeissä tulisi vielä enemmän pohtia uudistuviin opetussuunnitelmiin liittyviä peruskysymyksistä. Esimerkiksi mitä työyhteisössä konkreettisesti merkitsee varhaiskasvatussuunnitelman sekä esi- ja perusopetuksen yhtenäinen kokonaisuus? Kuinka lasten käsitykset asiasta saadaan mukaan sekä miten ohjata vanhempia kasvatuskumppanuuteen? Nykyinen koulutuspoliittinen uudistus antaakin uusia mahdollisuuksia varhais(erityis)kasvatuksen merkityksen ymmärtämiselle osana elinikäistä oppimista.

LÄHTEET

- Ankkuri-Ikonen, A. 1997. Ryhmät ja tiimit työmuotona, niiden kehittyminen ja kehittäminen. Ryhmätyö 2, 15-23.
- Asetus lasten päivähoidosta N:0 239/73.
- Christoffersson, N-O., Andersson, G. & Wahlgren, A. 1990. Skola? Förskola? Barnskola! Rapport till ESO Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Finansdepartementet.
- Coben, S., Thomas, C., Sattler, R. & Voelker Morsink, C. 1997. Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams. Journal of Learning Disabilities vol. 30/4, 427-432.
- Dahlberg, G. & Taguchi, H. 1996. Förskola och skola- om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. Stockholm: HLS Förlag.
- Ekholm, E. 2001. Esikoulu liian koulumainen Ruotsissa. Opettaja 21, 32-33.
- Engeström, Y. 1994. Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: Välineitä terveystieteiden analysointiin. Stakes raportteja 80, 123-151. Jyväskylä:Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: ps-kustannus.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. 1994. Exceptional children. Introduction to special education. United States: Allyn and Bacon.
- Haney, M. & Cavallaro, C. 1996. Using Ecological Assessment in Daily Program Planning for Children with Disabilities in Typical Preschool Settings. Topics in early childhood special Education. 16 (1), 66-81.

- Hautamäki, J.; Lahtinen, U.; Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.
- Heikkilä, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston opettajankouluslaitoksen julkaisusarja 5:57. Turku.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulun yliopisto: Monistus ja Kuvakeskus.
- Hujala, E., Purpola, A-M, Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kankaanranta, M. 1996. Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillanrakentajana. Teoksessa: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-29.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.
- Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä: Gummerus.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki - Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kuittinen, M. 1999. Tiimityön ongelmista vaietaan liikaa. Helsingin Sanomat 16.5. 1999, A2.
- Kääriäinen, H.; Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973
- Laki lasten päivähoitosta 1119/1985
- Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet. Euroopan yhteisöjen komission

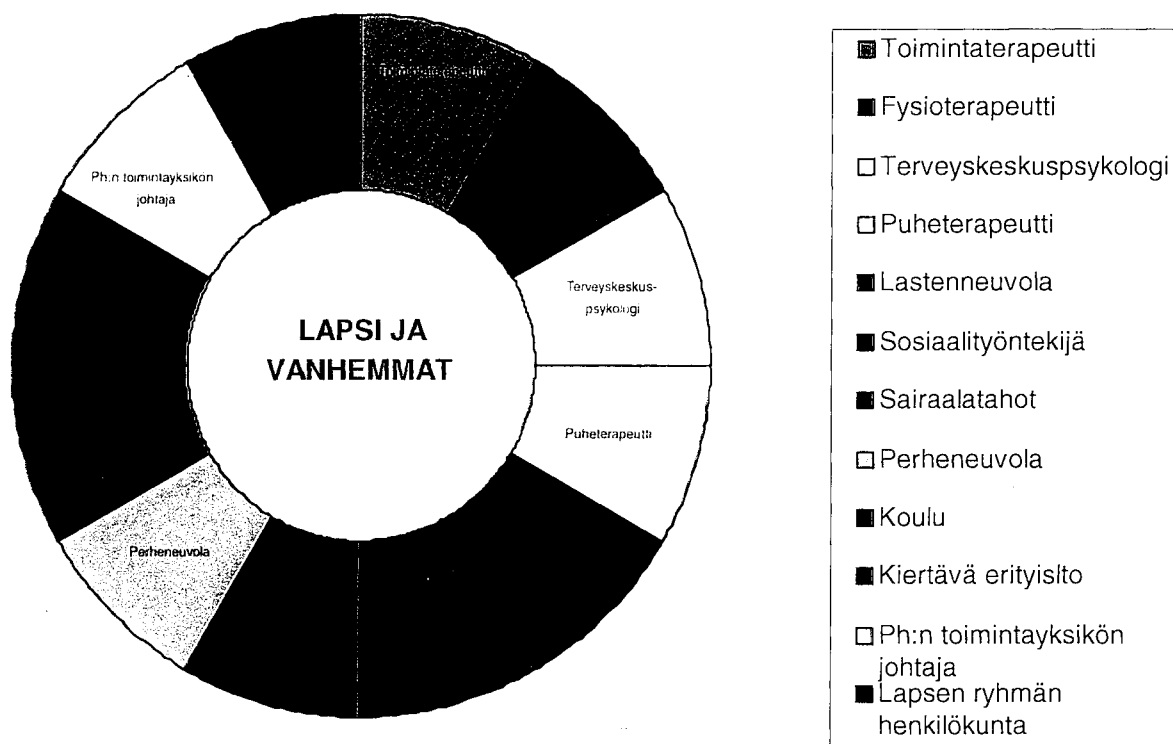
- lastenhoitoa ja muita toimenpiteitä käsittelevä verkosto naisten ja miesten työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseksi. 1996.
- Leskinen, M. 1999. Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Teoksessa: T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 24-38.
- Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Käsitteitä ja arkipäytäntöjä. Stakes tutkimuksia 50. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa: P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-29.
- Lummelahti, L. & Määttä, P. 1996. Erityisopetus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5-13.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Nieminen, P. 1999. Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa: T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 47-59.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. 1.-2.painos. Helsinki: Tammi.
- Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. Opetushallitus 15.5. 2000.
- Niinikuru, L & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Nivala, V. 2001. Tutkimuskohteena päiväkodin johtajuus. Kasvatus 32 (2), 109-117.
- Odom, S. & Karnes, M. 1988. Early intervention for infants and children with handicaps. An empirical base. Baltimore: Paul H. Brooks company.
- Ovretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Helsinki: Hakapaino.

- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Parker, G. 1994. Tiimipelaajat tiimityössä. Helsinki: Rastor.
- Paulson, F.L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. "What makes a portfolio a portfolio?" Educational Leadership. N:o 46, 60-63.
- Planting, J. 2001. "Arviointireppu, Valkoinen kansio ja Saavutusten salkku"- tutkimus portfolion käytöstä alkuopetuksessa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Perusopetuslaki 1998.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pietiläinen, E. 1997. Arvioidaanko yhdessä? SPECS-arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä - erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriö, Selvityksiä 1987:7. Helsinki.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.
- Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Tampere: Tammer-Paino.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintakertomuksena. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 1. Jyväskylä:Jyväskylän yliopistopaino.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes. Tutkimuksia 66.
- Rosenkoetter, S.; Whaley, K.; Hains, A. & Pierce, L. 2001. The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present and future. Topics in early childhood special education. 21 (1), 3-15.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa. Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Kuntainliiton painatuskeskus.

- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. London: Doubleday.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen erityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetusta toteutetaan tavallisessa päivähoitossa? Kasvatus 32 (3), 261-272.
- Tossavainen, T. (toim.).1999. Päivähoito - oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä? Oppimisvaikeuksien ennakoimista ja ehkäisyä varhaiskasvatuksen keinoin pohtineen työryhmän raportti. Vantaan kaupunki, C:3:1999. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografiforskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Wesson, C. & King, R. 1996. Portfolio Assessment and Special Education Students. Teaching exceptional children. VOL. 28. No. 2, 44-48.

Liite 1

VANHEMPIEN KANSSA YHTEISTYÖSSÄ OLEVAT TAHOT LAPSEN OPPIMISVAIKEUKSIA HAVAITTAESSA



Lähde: Tossavainen 1999.

Liite 2

Teemahaastattelurunko (yhteistyötiimi sekä lastentarhanopettaja ja puheterapeutti)

1. TAUSTATIEDOT

- Mikä on nimesi?
- Mikä koulutuksesi on?
- Miten pitkään olet työskennellyt alalla?
- Miten pitkään olet työskennellyt tässä päiväkodissa/koulussa/työkohteessa?

2. KÄSITYKSET YHTEISTYÖTÄ EDISTÄVISTÄ TEKIJÖISTÄ

- Keihin henkilöihin olet ollut yhteydessä Tiinaan/Mattiin liittyvissä asioissa?
- Minkälaiset asiat helpottavat yhteistyötä edellä mainittujen tahojen kanssa? Miksi?
- Mitkä asiat ovat mielestäsi yhteistyön tärkeimmät edellytykset? Miksi?

3. KÄSITYKSET YHTEISTYÖTÄ VAIKEUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ

- Mitkä asiat hankaloittavat yhteistyötä työskenneltäessä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa (esimerkiksi Tiina ja Matti)? Miksi? Kerro esimerkkejä käytännöstä.

4. KEINOJA KOKONAISVALTAISEN KUVAN SAAMISEKSI LASTEN KEHITYKSESTÄ (esimerkkinä Tiina ja Matti)

- Mikä on oma osuutesi yhteistyössä eri tahojen ja henkilöiden kanssa?
- Mikä siinä on lapsen osuus? Mikä vanhempien osuus?
- Kuinka sovellat omaan työhösi muilta asiantuntijoilta ja lapsilta saatuja tietoja ja ajatuksia. Kerro esimerkkejä omasta työstäsi.
- Mikä on lapsen kasvun kansion (portfolion) merkitys tiimin jäsenille yhteistyön rakentumisen välineenä?
- Mikä on mielestäsi kasvun kansion merkitys lapselle itselleen?
- Mitä erityispiirteitä lapsen erilaisuus (esimerkiksi kehitysvamma ja dysfasia) asettaa kasvun kansion rakentamiselle? Miksi? Kerro esimerkkejä työstäsi.

5. OMAN TYÖN KEHITTÄMINEN LASTEN JOUSTAVAN OPPIMISEN EDISTÄMISEKSI

- Miten haluaisit kehittää kasvun kansio (portfolio) toimintaa kokemustesi perusteella?
- Kuinka olisi hyvä toimia kehittämistyössä, jos henkilöstöä tämän aikana vaihtuu?
- Miten voi turvata kehittämistyön jatkuvuus edellä mainitussa tilanteessa?

Liite 3

Teemahaastattelurunko (vanhemmat)

1. TAUSTATIEDOT

- Kuinka kauan lapsenne ollut tässä päiväkodissa?
- Mikä on kokemuksenne lapsenne päivähoidosta ja siellä tehtävästä varhaiskuntoutuksesta?

2. YHTEISTYÖTÄ EDISTÄVÄT TEKIJÄT

- Keiden henkilöiden kanssa olet ollut yhteydessä Tiinan/Matin hoitoon, opetukseen ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa?
- Mitkä seikat edistävät mielestäsi yhteistyötä näiden henkilöiden kanssa?
- Mitä odotuksia ja toiveita sinulla on vanhempana yhteistyön rakentumisessa?

3. YHTEISTYÖTÄ VAIKEUTTAVAT TEKIJÄT

- Mitkä asiat vaikeuttavat mielestäsi yhteistyötä edellä mainittujen tahojen kanssa
- Miksi?
- Kerro joitakin käytännön esimerkkejä tästä.

4. KEINOT KOKONAISVALTAISEN KUVAN SAAMISEKSI LAPSEN KEHITYKSESTÄ

- Mikä on oma osuutesi yhteistyöstä äitinä / isänä?
- Mikä on lapsen osuus?
- Mitkä ovat kokemuksesi tähänastisesta kasvun kansio –toiminnasta
- Mikä on kasvun kansion merkitys lapselle ja vanhemmille?
- Mitä kasvun kansio kertoo lapsesta?
- Miten lapsi kuvailee tärkeitä tapahtumia kasvun kansion välityksellä?

5. LAPSEN KASVUN KANSIO -TOIMINNAN KEHITTÄMINEN

- Miten oman kokemukseksi perusteella haluaisit kehittää lapsesi kasvun kansio -toimintaa?
- Kerro esimerkkejä siitä, miten kasvun kansio voisi paremmin palvella lasta ja yhteistyön rakentumista esim. koulun ja päiväkodin välillä?