

Paula Korkalainen

Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen

Ammatillisen asiantuntijuuden
kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen
toimintaympäristössä



Paula Korkalainen

Riittämättömyyden tunteesta
osaamisen oivallukseen

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen
varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa
kesäkuun 26. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen
varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä

Paula Korkalainen

Riittämättömyyden tunteesta
osaamisen oivallukseen

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen
varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover photo by Kyllikki Saarinen

URN:ISBN:978-951-39-3616-7

ISBN 978-951-39-3616-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-3592-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Korkalainen, Paula

From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise.

Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 303 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 363)

ISBN 978-951-39-3616-7 (PDF), 978-951-39-3592-4

English summary

The aim of this study was to develop the professional expertise of staff working in early childhood education and care (ECEC). In the initial situation of the research, the staff experienced feelings of insufficiency and lack in knowledge and skills in responding to special needs children and their families. The frame of reference for the research is ecocultural theory, according to which children are best supported through their families and that support measures should primarily be integrated into the children's everyday routines and other activities in agreement with the family. The construction of the staff's expertise is examined with the help of expertise and learning theories.

The research is an action research, carried out during the 'Verkostoituva erityispäivähoito' [Networking in early childhood special education and care] project in 2003–2005. The study investigated how the staff perceives early intervention and what kind of obstacles they find in carrying it out. In examining the development work, the staff was asked how their knowledge, skills and expertise evolved during the work and what they perceived as the prerequisites for successful early intervention. The data consisted of development documents, interviews, and two questionnaires. 36 staff members from 14 municipalities in Central Finland participated in the interviews.

According to the results of the research, key factors in early intervention were functional service structures and resources and versatile co-operation. In early intervention it is necessary to have a sufficient amount of time for encountering the children and their families, as well as a skilled, adequately sized staff. During the development process, self-evaluation, critical attitude and motivation to develop one's own work increased both on the individual and the community level. On the other hand, co-operation and new knowledge strengthened the staff's implicit skills. On-the-job learning in a group created opportunities for sociocultural learning and strengthened the staff's self-confidence and thereby also their professional expertise. A new kind of professional orientation was expressed for example in the following comments: *Special needs seem not so special anymore and self-confidence and courage to take initiative grew during the development work.* The research results can be used in the planning and implementation of further education and on-the-job learning for ECEC staff.

Keywords: Professional expertise, knowledge and skills, early intervention, early childhood education and care, early childhood special education, action research

Authors' address Paula Korkalainen
Development Manager
Development Center of Early Childhood Education and
Care in Central Finland
The Center of Excellence on Social Welfare in Central
Finland
P.O. BOX 35, FI-40014 University of Jyväskylä, Finland
paula.korkalainen@koske.jyu.fi

Supervisors Professor Paula Määttä
Department of Education / Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Expert Consultant, Doctor of Education Päivi Kovanen
KärsäNiekka
Korpilahti, Finland

Reviewers Docent Kirsti Karila
Department of Teacher Education
Unit for Early Childhood Education
University of Tampere

Head of satellite office, Senior Researcher, Doctor of
Education Liisa Heinämäki
National Institute for Health and Welfare
Jyväskylä Satellite Office
Jyväskylä, Finland

Opponent Docent Kirsti Karila
Department of Teacher Education
Unit for Early Childhood Education
University of Tampere

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	21
KUVIO 2	Teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integrointi asiantuntijuuden rakentumisessa (Tynjälä 2004, 180)	45
KUVIO 3	Päivähoidon laadunarviointimalli (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 80)	66
KUVIO 4	Lapsen erityisyyden määrittäminen suhteessa yhteisön osaamisen tasoon (Heinämäki 2005, 21).....	79
KUVIO 5	Toimintatutkimuksen kehittämisvaiheiden syklinen eteneminen ajallisesti etenevänä spiraalina vuosina 2003–2005	92
KUVIO 6	Kehittämisinterventiot aikahorisontissa 2003–2005	96
KUVIO 7	Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen – koulutuksen rakenne ja toteuttamisaikataulu vuonna 2004.....	98
KUVIO 8	Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksen rakenne ja toteuttamisaikataulu 2004–2005	100
KUVIO 9	Interventiona koulutus ja sen tuottamat sivuspiraalit	101
KUVIO 10	Varhaiserityiskasvatuksen avaintekijät päivähoidon henkilöstön näkökulmasta	139
KUVIO 11	Varhaiserityiskasvatuksen laadun avaintekijät	183
KUVIO 12	Varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentuminen interventioiden kautta (mukaellen Tynjälä 2006)	205
KUVIO 13	Varhaiskasvatuksessa tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tuki- ja toimintamalli	215
KUVIO 14	Varhaiserityiskasvatuksen laaduntekijät laadunarviointimallissa (mukaellen Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Hujala ym. 1999)	222

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Ammatillisen identiteetin rakentuminen eri aikakausina (Eteläpelto 2005)	38
TAULUKKO 2	Varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittava osaaminen (Karila & Nummenmaa 2001; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti 2007)	74
TAULUKKO 3	Yhteenveto interventioiden toteuttamistavoista, sisällöistä, oppimistavoista ja kehittymisestä tutkimuksen kehittämisprosessissa.....	108
TAULUKKO 4	Asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen interventioissa	109

TAULUKKO 5	Tutkimuskysymykset ja -aineistot sekä tutkittavien kohderyhmä	112
TAULUKKO 6	Haastatteluihin harkinnanvaraisen otannan kautta valitut osallistujat, otannan vaiheet ja perusteet	115
TAULUKKO 7	Haastatteluihin osallistuneet päivähoidon työntekijät ammattinimikkeen, määrän, ikävaihtelun ja työkokemuksen mukaan	116
TAULUKKO 8	Yksilöhaastatteluaineistot, haastatteluiden kesto ja litteroitujen sivujen määrä	116
TAULUKKO 9	Ryhmähaastatteluihin osallistuneet ammattinimikkeittäin, haastattelujen kestot ja litteroitujen sivujen määrä	118
TAULUKKO 10	Lomakekyselyyn vuonna 2004 vastanneiden määrä frekvensseinä ja prosenttilukuina ammattinimikkeen mukaan (N = 87)	120
TAULUKKO 11	Lomakekyselyyn vuonna 2005 vastanneiden määrä frekvensseinä ja prosenttilukuina ammattinimikkeen mukaan (N = 47)	121
TAULUKKO 12	Esimerkki tutkimuskysymyksen 2 sisällönanalyysin etenemisestä	125
TAULUKKO 13	Osaamisvajeita ja kehittämistarpeita sekä kehittämistyön aikana asiantuntijuudessa ja osaamisessa tapahtuneita muutoksia	167

ESIPUHE

Kaikkia ovia täytyy tempoa, kaikkia kuita kurkotella. On vain yksi ehto, elinehto: väri-sevää sielua ei saa tallata. (Taberman)

Tämän tutkimuksen tekemiseen innoitti uteliaisuus ja kiinnostus omaa alaani varhaiskasvatusta ja erityispedagogiikkaa kohtaan. Nuorena lastentarhanopettajana en mitenkään olisi voinut kuvitella itseäni tutkijana, koska pidin itseäni ”käytännön tekijänä” enkä teoreetikkona. Kuitenkin kiinnostus erityispedagogiikkaan heräsi varhaisessa vaiheessa jo ensimmäisessä työpaikassani Kuopiossa, jolloin tapasin lapsia, joilla oli pulmia kasvunsa ja kehityksensä kanssa ja siten erilaiset tuen tarpeet nähtävillä. Keinot vain tukea erilaista oppijaa olivat melko vähäiset. Tuolloin jo haaveenani oli hakeutuminen erityisopettajakoulutukseen Jyväskylään heti, kun se työkokemuksen karttumisen puolesta olisi mahdollista. Näin ollen sitten olenkin ollut Jyväskylän yliopiston kirjoissa opiskelijana jo vuodesta 1982 alkaen eli tuolloin päättyneistä erityislastentarhanopettajaopinnoista saakka.

Vaikkakin olen koko ammattiurani ajan kokenut tarvetta haastavan työn rinnalla jatkuvaan täydennyskoulutukseen, olen arvostanut kasvatustieteen asiantuntijuuden karttumisessa työn kautta saavutettua kokemusta erittäin paljon. Pitkän työrupeaman ja omien lasten kasvattamisen myötä hankittujen ”perheopintojen” jälkeen päädyin pitkän harkinnan jälkeen täydentämään ja vahvistamaan omaa ammatillista asiantuntijuuttani ja osaamistani yliopistollisilla tutkinnoilla: kandidaatin tutkinto varhaiskasvatustieteen puolelle ja maisterin tutkinto sekä jatko-opinnot erityispedagogiikan puolelle.

Ratkaiseva tekijä tämän tutkimuksen käynnistymiselle oli projektipäällikön tehtävä Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeessa ja maisteriopintojeni valmistuminen projektin alkuvaiheessa sekä työskentely Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksessa. Kehittämistyö osaamiskeskuksessa avasi uuden näkökulman teorian ja käytännön yhteyden ymmärtämiselle: varhaiskasvatuksen yksi kehittämisen perusta on tieteellisessä tutkimuksessa ja kehittämistyö edellyttää kehittämistarpeiden ja ongelmien käsitteellistämiseksi teoreettisen viitekehyksen. Toimintatutkimuksen myötä olen oppinut Lewinin sanoista, että *mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria*.

Kiinnostus alaan ja tutkimuksen päätökseen saattamiseen ei ole heikentynyt haastavan tutkimusprosessin aikana, vaan tutkimus on ollut oppaani ja osakista työtäni viimeisten vuosien aikana. Uuden kehittämistehtäväni myötä olen voinut tarkastella tutkimustuloksia peilin tavoin ja peilata kentän ilmiöitä tutkimustuloksiini lähes päivittäin koko raportin kirjoittamisen ja tutkimuksen viimeistelyn ajan. Työtehtäväni Keski-Suomen varhaiskasvatuksen kehittämissyksikössä ovat myös mahdollistaneet tutkimuksessa käytettyjen interventioiden edelleen tarkastelun ja tutkimustulosten soveltamisen kehittämiseen vuosina 2007–2009.

Raportin valmistuminen merkitsee irti päästämistä, vapautumista ja kuplivaa iloa, mutta myös haikeutta ja luopumisen tuottamaa tuskaa ja surua. Tutkimusvuodet ovat antaneet enemmän kuin osasin odottaa eivätkä ole rajoittaneet muuhun elämään osallistumista eivätkä pakottaneet nykyisen tekniikan ansiosta piiloutumaan ankeisiin tutkijankammioihin. Kannettavat läppärit ja analyysivaiheen monisteniput ovat kulkeneet helposti mukani niin viikonlopuiksi Rautalammille kuin kauemmaksikin: Mentoniin Välimeren rannalle, Dalvadakseen Utsjoelle, Ylläkselle Sagaan, Kolin huipulle, Kitsin salomaille ja Tirvan rauhaan. Tosin tutkimusprosessin nyt päättyessä painavat kirjalaukut puretaan ja alaa koskevat kirjat, raportit ja metodioppaat saavat oman paikkansa ja rauhan hyllyissä Rautalammilla.

On kiitoksen aika! Kiitos kaikille tutkimukseen osallistuneille varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja muille henkilöille, jotka ovat edesauttaneet tämän tutkimuksen valmistumisesta. Erityisen suurin kiitos kuuluu työni ohjaajille professori Paula Määtälle ja KT Päivi Kovalle, jotka ovat asiantuntijuudellaan ohjanneet työtäni ja jakaneet jatko-opiskelijan ilot ja surut. Kiitos myös professori Sakari Mobergille kriittisistä kommentteista ensimmäisten vuosien tutkimusmenetelmäseminaareissa. Kiitos VARHE-tutkijaryhmälle neuvoista, tuesta ja myötäelämisestä sekä lehtori Leena Turjalle tekstini väliaikakommenteista. Esitarkastajina toimineet professori Kirsti Karila ja erikoistutkija Liisa Heinämäki ovat kommentoinneillaan, kehittämissuhteillaan ja neuvoillaan vaikuttaneet tutkimukseni päätökseen viemiseen ja erityisesti sen raportointiin. Viimeistelyvaihe on ollut myös tärkeä oppimisprosessin vaihe, joka kokosi, jäsensi ja eheytti ajatukseni osaksi ammatillista kasvuani.

Kiitos myös Jyväskylän yliopistolle mahdollisuudesta työskennellä kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikössä tutkijana, assistenttina ja apurahatutkijana vuosina 2006-2007. Kiitos myös pitkäaikaiselle työnantajalleni Jyväskylän kaupungille kaikesta saamastani tuesta ja apurahasta tutkimuksen loppuun saattamiseksi!

Kiitokset äidilleni ja isälleni elämän eväiden antamisesta! Vanhempani ovat kannustaneet kouluttautumaan sekä olleet omalla esimerkillään malleja omasta alastaan kiinnostuneista ja ahkerista työntekijöistä! Lämpimät kiitokset omalle perheelleni Ilkalle, Hannalle ja Atelle kaikesta tuesta ja kannustuksesta! Erityisen tärkeässä roolissa ovat olleet myös tämän tutkimusprojektin aikana syntyneet pienet tytöt Viivi, Vappu ja Vuokko, jotka muistuttavat joka hetki siitä, mitä pienet lapset tarvitsevat meiltä aikuisilta ja miksi varhaiskasvatusta ja kasvatusalaa tulee kehittää.

Rautalammilla 6.6.2009

Paula Korkalainen

SISÄLLYS

ABSTRACT
KUVIOT
TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
1.1	Varhaiskasvatus muutoksessa.....	9
1.2	Ammatillinen osaaminen	14
1.3	Kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuus	17
1.4	Toimintatutkimus ammatillisen osaamisen kehittämisestä	20
1.5	Tutkimuksen raportointi	25
2	YKSILÖKESKEISESTÄ YHTEISÖLLISEEN ASiantuntijuuteen	28
2.1	Asiantuntijuuden komponentit	28
2.2	Ammattitaito ja kvalifikaatiot	32
2.3	Muuttuva työ - muuttuva asiantuntijuus.....	34
2.3.1	Työssä oppiminen ja ammatillinen kasvu	34
2.3.2	Kokemuksellinen oppiminen ja reflektio.....	38
2.3.3	Yhteisöllinen oppiminen	40
2.3.4	Välittävät välineet oppimisen vahvistajana	43
3	VARHAISERITYISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	48
3.1	Varhaiserityiskasvatus päivähoiton toimintaympäristössä	48
3.2	Päivähoidon laatu ja osaamisvaatimukset	64
4	TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	82
4.1	Metodologiset valinnat	82
4.2	Tutkimuksen tietoteoreettiset lähtökohdat.....	85
4.3	Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina	91
4.3.1	Kehittämistarpeiden tunnistamisesta evaluointiin	92
4.3.2	Kehittämistyöstä oman oppimisen reflektointiin	111
4.4	Tutkimuksen aineiston keruu	111
4.4.1	Haastattelut	113
4.4.2	Lomakekyselyt vuosina 2004 ja 2005.....	119
4.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja analyysin eteneminen.....	122
5	PUUN JA KUOREN VÄLISSÄ - KASVANEIDEN LAATUVAATIMUSTEN JA VÄHENTYNEIDEN RESURSSIEN KILPAJUOKSU	128
5.1	Varhaiserityiskasvatus päivähoiton henkilöstön kuvaamana	128
5.2	Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä	140

6	YKSILÖLLINEN JA YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN	
	LAATUPROSESSIN VAHVISTAJANA.....	147
6.1	Ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen.....	147
6.2	Varhaiserityiskasvatuksen edellytykset.....	168
7	OSAAMISVAJEESTA OSAAMISEN OIVALLUKSEEN	184
7.1	Varhaiskasvatuksen muutokset kehittämisen ja oppimisen haasteina.....	184
7.2	Erityisestä tavalliseksi – erityisyyden mystifointi ja muutos.....	187
7.3	Uuden vuosituhatosen laatuvaatimukset – 70-luvun päivähoiton reunaehdot.....	193
7.4	Interventiot asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä.....	197
7.5	Varhaiserityiskasvatuksen perustana toimiva kokonaisuus.....	215
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	223
8.1	Toimintatutkimus kehittämisen välineenä	223
8.2	Toimintatutkimuksen luotettavuus	225
8.3	Vastuuta otetaan ja kannetaan – tullaanko kuulluiksi?	239
	SUMMARY	242
	LÄHTEET	246
	LIITTEET	263

1 JOHDANTO

1.1 Varhaiskasvatus muutoksessa

Lapset tarvitsevat hoivaa, rakkautta ja ymmärtämystä. Lasta lähellä olevien aikuisten tehtävänä on luoda kasvua ja kehitystä tukeva turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi luottavaisin mielin kasvaa ja kehittyä, leikkiä ja oppia. Lapsen ja hänen perheensä kohtaaminen on varhaiskasvatushenkilöstön työssä keskeisin tehtävä. Henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen ovat yksi päivähoiton laaduntekijä. Päivähoitopalveluiden ja pedagogiikan laadun lähtökohtana on toiminnan järjestäminen siten, että lapsi voi turvallisessa ympäristössä saada kokemuksia, jotka tukevat hänen kasvuaan, kehitystään ja oppimistaan ja kantavat häntä myöhemmin elämässä. Päivähoidon laadun tavoitteina ovat lapsen hyvinvointi ja perheen tyytyväisyys. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen ja tätä tukevan toimintaympäristön luominen on erityisen suuri haaste lapsen kanssa toimijoille silloin kun lapsi ei kehity odotetulla ja toivotulla tavalla. Lähtökohtana erityisen tuen toteuttamiselle on Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien sopimus, jossa taataan kaikille lapsille oikeudet huolenpitoon, kasvatukseen ja yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja yhteiskunnan voimavaroihin, suojeluun sekä vaikuttamiseen yhteiskunnassa.

Kasvatus on aina yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, ja siksi siinä tapahtuvat muutokset koskettavat herkästi myös varhaiskasvatusta, jossa julkisella päivähoitolla on merkittävä rooli perheiden tukijana ja kumppanina. Viime vuosien monet yhteiskunnalliset muutokset ja lisääntyneet työn vaatimukset ovat lisänneet myös varhaiskasvatuksen ja päivähoiton henkilöstön osaamisvaatimuksia toteuttaa varhaiskasvatusta ja siinä varhaisia sekä erityisiä tukitoimia. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutoksia ovat muun muassa yhteiskunnan rakennemuutokset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset sekä lasten ja lapsiperheiden elämäntilanteiden ja perherakenteiden monimuotoistuminen. Perhekoko on pienentynyt ja perheiden hajoaminen lisääntynyt. (STM 2007, 29–30.) Muutokset vaikuttavat myös lapsiin, ja vaikka tiedetään, että suurin osa lapsista voi hyvin, niin kuitenkin osa elää perheidensä kautta työttömyyden, talouden ja työelämän kuluttavuuden seurannaisvaikutusten lähei-

syydessä ja epävarmuudessa. Lasten terveyden uhkatekijöitä ovat turvattomuuteen liittyvät oireet ja sairaudet, kuten mielenterveysongelmat, sosiaalisen kehityksen häiriintyminen. Ympäristötekijöistä aiheutuva psykososiaalinen pahoinvointi on pitkittyessään riskitekijä myös myöhemmälle syrjäytymiselle. (STM 2001; Sosiaalibarometri 2005; Sosiaalibarometri 2006.)

Yhtenä merkittävänä muutoksena varhaiskasvatuksessa pidetään päivähoitolain muutosta vuonna 1996, jolloin astui voimaan lasten subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Subjektiivinen oikeus koskee kaikkia yli 10 kuukauden ja alle 7-vuotiaita lapsia. Lakimuutoksella haluttiin parantaa pienten lasten vanhempien työllisyysastetta ja taata turvallinen päivähoitopaikka kaikille lapsille ja erityisesti silloin jos lapsen kasvuympäristö, perheen taloudellinen tilanne ja muut elinolosuhteet ovsat heikot tai haavoittuvat. Päivähoidossa tämä lakimuutos on mielletty myös erityistä tukea tarvitsevien lasten – kuten myös varhaista tukea tarvitsevien lasten – määrän lisääntymisenä. Lakimuutoksen myötä päivähoitossa on koettu, että siellä joudutaan entistä enemmän ottamaan vastuuta terveydenhoidollisista, erityiskasvatuksellisista ja sosiaalihuollollisista tehtävistä. Yhä useammin päivähoitoon tulee lapsi, jolle erikoislääkäri suosittelee päivähoitoa lapsen hoidon, kasvatuksen tai kuntoutuksen tukitoimena, tai lapsi, joka tarvitsee lastensuojelullisista syistä päivähoitoa ja perhe tarvitsee kasvatuksellista tukea.

Tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvamista on pohdittu julkisessa keskustelussa, erilaisissa selvityksissä ja raporteissa niin varhaiskasvatuksen kuin erityiskasvatuksenkin ammattilaisten kesken. Tuen tarpeessa olevien lasten määrästä on esitetty erilaisia lukuja, jotka vaihtelevat neljästä prosentista jopa yhdeksään prosenttiin, joskin lukuja voidaan arvioida ainoastaan suuntaa antavasti (Pihlaja 2003). Keski-Suomen maakunnassa paikallisen lääninhallituksen toimipisteen keväällä 2001 tekemän kartoituksen mukaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia oli 437 eli 4,9 % päivähoitossa olevista lapsista. Suurin osa heistä oli hoidossa päiväkodeissa. Sosiaali- ja terveysministeriön (2005) mukaan erityisen tuen tarve oli 7 %:lla päivähoitossa olevista lapsista. Suurimpana ryhmänä tukea tarvitsevista lapsista edellä mainituissa selvityksissä pidetään lapsia, joilla on kielen- ja puheenkehityksen alueella ongelmia. Viime aikoina myös käyttäytymiseen liittyvien kasvatuksellisten sosioemotionaalisten ongelmien lisääntyminen on noussut huolenaiheeksi. Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2007 tekemän selvityksen mukaan (Säkkinen 2009) erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrä päivähoitossa olevista lapsista oli 8,9 %. Tämä luku sisälsi ne erityisen tuen tarpeessa olevat lapset, joilla oli lausunto tai joilla tuen tarve oli muutoin havaittu päivähoitossa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksen (2006:16) mukaan lastensuojelun avohuollollisena tukitoimena päivähoitoon osallistuvien lasten määrän on todettu myös hieman nousseen, ja se on kuntien arvioiden mukaan noin 1,5 prosenttia kaikista kuntien järjestämistä päivähoitopaikoista. Myös huostaanotot ovat lisääntyneet 2000-luvun taitteessa (Säkkinen 2009). Lasten tuen tarpeiden lisääntyminen ja monipuolistuminen on todettu myös muun muassa Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa (STM 2007) sekä Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten tut-

kimuksessa (2005), jonka mukaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvaminen on yleisempikin – Euroopan laajuinen ilmiö.

Millaisia syitä lasten erityisen tuen tarpeen kasvulle osoitetaan? Tukea tarvitsevien lasten määrän kasvua selittäviä syitä ei osata varmuudella sanoa. Huolen kynnyistä on madaltanut sekä vanhempien että varhaiskasvatuksen, sosiaalityön ja terveydenhoitohenkilöstön tietoisuus lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä erilaisista kasvua ja kehitystä uhkaavista riskeistä. Tutkimustietous lapsen kasvusta ja kehityksestä on lisääntynyt, mikä lisää myös varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuutta tunnistaa työssään lasten kehitysviivästymiä ja poikkeavuuksia sekä tukea lasta ja perhettä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Myös varhaisvuosien merkitys ihmisen elämänkaarella ja tietoisuus syrjäytymisen alkujuurien sijoittumisesta usein jo varhaisiin vuosiin on kasvanut. Monien tutkimustulosten (mm. Radke-Yarrow & Sherman 1990; Coie, Watt, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure & Long 1993; Durlak 1997; Pulkkinen 2002; Laine & Talo 2002, 148) mukaan erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla on riski syrjäytyä myöhemmin. Lapsuuden epäsuotuisat kasvuolot sekä lapsen jatkuvat ja kasautuvat ongelmat voivat olla tällaisia riskejä. Varhaisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja varhainen puuttuminen ovat varhaiskasvatustyön edellytyksiä, koska lapsen erityistarpeisiin ja oppimisen esteisiin vastaamisella uskotaan voitavan edistää kasvatuksellisin keinoin lapsen suotuisaa kehitystä ja ennaltaehkäistä mahdollista myöhempää syrjäytymistä.

Varhaiserityiskasvatukseen liittyy uusimman tutkimustietouden mukaan monia kysymyksiä, jopa kyseenalaistamista, jota on syytä tarkastella puhuttaessa erityiskasvatuksesta. Yksi tällainen kysymys on, kenestä puhutaan silloin kun puhutaan erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta tai henkilöstä. Erityisyyden ja erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen tai muun henkilön määrittely riippuu määrittäjästä, kontekstista ja aikakaudesta. Lisäksi tukea tarvitsevien lasten määrän kasvun rinnalle on nostettu myös huoli erityisen ja normaalin rajan hämärtymisestä. Ympäristön tulkinta voi korostaa erityisyyttä ja poikkeavuutta, ja se voi johtaa erityisyyden yksipuolisen tulkinnan kautta näkemään poikkeavuus ensisijaisesti henkilön ongelmana, vajavuutena, häiriönä ja puutteena (Rioux 1997, 102–103). Yksipuolinen erityisyyden ja poikkeavuuden tulkinta saattaa kohdistua odotuksiin lapsen tai yksilön muutostarpeista. Tutkimuksiin perustuvan näkemyksen mukaan erityisen tuen järjestämisessä lähtökohtana tulee olla toimintaympäristön järjestäminen lasta tukevaksi eikä sen odottaminen, että lapsi muuttuu toimintaympäristön mukaisesti. (Pihlaja 1998; 2001; 2003; 2006; Vehkakoski 1998; Vehmas 1998; Gillman, Heyman & Swain 2000; Jones 2004; Heinämäki 2004b; Heinämäki 2006.)

Muutosten seurauksena ovat varhaiskasvatuksen työtehtävät pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti tulleet vaativimmiksi ja laajentuneet. Miten nämä muutokset vaikuttavat päivähoitoon ja erityisesti miten ne heijastuvat päivähoiton henkilöstön työhön? Miten päivähoiton työntekijä ja kasvatusyhteisöt vastaavat muuttuneisiin työn vaatimuksiin? Millaiset ovat varhaiskasvatushenkilöstön ammatilliset valmiudet vastata uusiin muuttuneen työn uusiin vaatimuksiin? Miten täydennyskoulutus on vastannut henkilöstön uusi-

en työtehtävien mukanaan tuomiin haasteisiin? Miten varhaiskasvatuksen kentältä välittyy tieto käytännön työn muuttuneista tarpeista? Miten työn kehittämisessä tarvittava tutkimustieto välittyy käytännön kentälle työn kehittämiseksi? Tiedostetaanko varhaiskasvatuksen ammattilaisten peruskoulutuksissa muuttuneet työn vaatimukset? Millaiset valmiudet muun muassa lastentarhanopettajien pedagogisesti painottunut koulutus antaa lasten, perheiden ja työyhteisössä ilmenevien monimutkaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen? Varhaiskasvatustyössä näkyvät entistä selvemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeet, monikulttuurisuus- ja kansainvälisyystyö, kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa, yhteistyö muiden toimialojen kanssa, varhaiskasvatuksen sisällöllinen suunnitelmatyö, tietotekniikka ja johtamisen osaamiseen liittyvät kysymykset. Yhdentekevää ei kuitenkaan päivähoiton laadulle ole, miten päivähoiton henkilöstö näistä uusista tehtävistään selviytyy ja miten nämä uudet tehtävät toteutetaan.

Tutkimuksen konteksti on varhaiserityiskasvatus. Varhaiserityiskasvatuksen määrittelyn voidaan sanoa olevan hieman problemaattista, koska sillä tarkoitetaan suomalaisessa päivähoitossa lapsiryhmässä tapahtuvaa kasvatustyötä, joka tapahtuu pääasiassa muun varhaiskasvatuksen sisällä. Aiemmin arkieleessä puhuttiin kaiken kattavasti erityispäivähoidosta, mutta käsitteen käyttöä on viime aikoina pyritty tarkentamaan ja käsitettä on pyritty käyttämään lähinnä puhuttaessa päivähoitojärjestelmästä ja -palveluista (Pihlaja 2003; Heinämäki 2004). Tutkimuksessani varhaiserityiskasvatus ymmärretään laaja-alaisena ja kiinteänä osana niin sanottua normaalia, tavallista varhaiskasvatusta ja osana päivähoiton henkilöstön työtä. Koska erityiskasvatus on osa tavallista päivähoitoa, se koskettaa tällöin myös jokaista päivähoiton työntekijää. Näin ollen jokaisella työntekijällä tulisi olla vaativassa erityiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista ja mahdollisuus täydentää ja syventää sitä peruskoulutuksessa hankittujen valmiuksien lisäksi täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen kautta sekä mahdollisuus saada työntekijänä siinä tarvitsemaansa tukea, kuten työnohjausta ja konsultaatiota.

Erityispäivähoito on ollut kehittämisen kohteena jo lähes kolmenkymmenen vuoden ajan. Jo 1970-luvulta lähtien sen järjestämisessä on ollut puutteita ja jälkeenjääneisyyttä. 2000-luvun alussa erityispäivähoidon palveluiden ja erityiskasvatuksen kehittämisen tarpeet tiedostettiin jälleen ja nostettiin suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiskeskusteluihin useissa erilaisissa selvityksissä ja tutkimuksissa (mm. Kahiluoto 2002; Pihlaja 2003; Heinämäki 2004). Tällaisia kehittämisen tarpeita oli muun muassa kuntien tukipalveluiden, kuten lasten terapiapalveluiden, erityislastentarhanopettajien ja avustajien, saamisessa sekä päivähoitossa erityispedagogisten tukitoimien asianmukaisessa järjestämisessä ja toteuttamisessa lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavasti. (Heinämäki 2004, 161.)

2000-luvun alusta alkaen on varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuspalveluita kehitetty Valtioneuvoston periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002:9) pohjalta ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005:56) pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti

lapsen tuen tarve ja sen arviointi sekä tukitoimien suunnittelu toteutetaan joko aiemmin todetun erityisen tuen tarpeen pohjalta tai yhdessä vanhempien ja kasvatushenkilöstön kanssa tehtyjen havaintojen ja yhteisen näkemyksen perusteella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–37). Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa olennaista on tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen tuen tarve ja sen arviointi käsitetään laaja-alaisesti ja niihin vastaaminen toteutuu lapsen varhaiskasvatusta tukemalla. Lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi varhaiskasvatuksessa järjestetään tarvittava tuki mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ennalta ehkäisevää työtä korostaen.

Varhaiserityiskasvatusta on päivähoitojärjestelmämme yksi ajankohtainen kehittämisaikakausalue lapsen arjen sisältönä ja osana päivähoitopalveluita. Ensisijainen vastuu erityisen tuen tarpeessa olevien lasten päivähoitoon ja muiden tarvittavien tukitoimien järjestämisestä on kunnalla, joka vastaa resurssien ohjaamisesta ja siitä, miten erityistä tukea tarvitsevien lasten oikeus yhteiskunnallisiin voimavaroihin otetaan huomioon ja miten heidän äänensä kuuluu kunnallisessa päätöksenteossa. Vuonna 1997 tehdyn selvityksen mukaan lasten todettiin olevan hyvin eriarvoisessa asemassa päivähoitoerityiskasvatuksen palveluiden saatavuuden kannalta asuinkunnasta ja päivähoitoon suunnatuista voimavaroista riippuen. (Pihlaja 2001, 11–16.) Tuolloin jo voitiin todeta erityiskasvatuksen haasteiden olevan moninaisia, ja erityiskasvatusta, liittäminen osaksi päivähoitoon ja muiden peruspalveluiden perustehtävää entistä tiiviimmin oli tarpeen.

Heinämäki (2004, 66) nostaa esille oman tutkimuksensa perusteella varhaiserityiskasvatusta järjestämistavat ja muodot. Tämä keskustelu on liikunut segregatio-inkluisio-akselilla. Heinämäki toteaa varhaiserityiskasvatusta toteutuvan pääasiassa osana tavallista päivähoitoa ja erityisen tuen osana normaalia arkea, mutta ei kuitenkaan itsekseen. Lapsen yksilölliset tarpeet vaativat arviointia ja tukitoimien suunnittelua. Erityisen tuen järjestäminen edellyttää varhaiskasvatusta henkilöstöltä erilaista osaamista sekä erilaisten asiantuntijoiden erityisosaamista ja moniammatillista yhteistyötä. Tuen tarpeiden tunnistaminen vaatii henkilöstöltä lapsen kehityksen ja siinä esiintyvien poikkeamien tuntemusta. Päivähoitoon henkilöstöllä tulee olla lapsen tarpeiden mukaista erityiskasvatusta ja varhaiserityisopetuksen menetelmätietoa. Lisäksi muut asiantuntijat tekevät arvion lapsen kehityksestä ja tuen tarpeesta. Tämä asiantuntemus voi olla lääketieteellistä, varhaiserityiskasvatuksellista tai sosiaalisen osaamista. (Heinämäki 2004, 66.)

Viime vuosina on useaan otteeseen todettu erityislastentarhanopettajien vähäinen määrä suhteessa tarpeisiin. Vielä vuonna 2005 sosiaali- ja terveysministeriön selvityksen mukaan todettiin tarvetta lisätä erityislastentarhanopettajien vakansseja julkiseen päivähoitoon noin 160:llä, kun aikaisempi selvitys vuodelta 2002 osoitti, että 234 kunnan varhaiskasvatushenkilöstöllä ei ollut mahdollisuutta konsultoida erityislastentarhanopettajaa. Varhaiskasvatusta neuvottelukunnan loppuraportissa 2007 todetaan erityislastentarhanopettajan

palveluita olevan riittävästi vain joka neljännessä kunnassa. Lisäksi vuoden 2005 selvityksessä todettiin, että avustajia tulisi myös vastaavasti olla huomattavasti enemmän, eli vajausta todettiin olevan 660 erityisavustajaa ja vuoden 2006 selvityksen mukaan avustajia tarvittaisiin 770.

1.2 Ammatillinen osaaminen

Lasten varhaisen tuen lisääntyminen ja erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen ovat lisänneet päivähoidon henkilöstön osaamisvaatimuksia ja tarpeita myös entistä laajempaan ja moniammatillisempaan yhteistyöhön. Erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen on perinnäisesti määritelty kuuluvaksi osaksi erityispäivähoidon toimintakenttää. Kuitenkin erityisen tuen tarpeen lisääntyminen ja monipuolistuminen asettavat tämän määrittelyn riittämättömäksi ja kiistanalaiseksi. Myös Bronfenbrenner (1979) nosti esiin humanin ekologian – toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja ympäristön vaikutuksen – uudenlaisen erityisen tuen lähestymistavan. Käsitys erityisestä tuesta on kansainvälisessäkin kasvatustieteellisessä ajattelussa muuttunut viimeisten 20–30 vuoden aikana siten, että aiemmin korostunut lapseen kohdistettu tuki nähdään laaja-alaisempana lähestymistapana, joka korostaa ekosysteemistä ajattelua ja monitieteisyyttä. (Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa Euroopan tilanneanalyysi 2005, 13–17.)

Kokonaisvaltainen, lapsen ja perheen arjen vuorovaikutustilanteissa toteutettu varhainen ja erityinen tuki ovatkin iso haaste päivähoiton työn kehittämisessä. Yhteistyön ja työnjaon kehittäminen on tarpeen sekä asiantuntijuuskäsityksen muuttumisen vuoksi että varhaisen ja erityisen tuen toteuttamisen vuoksi. Työssä tarvittava osaaminen nähdään nykyisin muuttuvana ja dynaamisena asiana, jolloin työntekijän ammatillinen osaaminen on elinikäisen oppimiskäsitteen mukaisesti koko työuran ajan kehittyvää ja uutta oppivaa peruskoulutuksen jälkeisessä täydennyskoulutuksessa ja työssä oppimisessä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti 2007, 56). Varhaiskasvatuksessakin joudutaan näin ollen pohtimaan muutosten vaikutusta ammatilliseen osaamiseen ja tehtäväjako uudistuneiden vaatimusten ja käsitysten valossa. Perinnäiseen normeihin ja koulutukseen perustuva tiukka tehtäväläinen työnjako, jossa muun muassa niin sanottu erityispäivähoito on kuulunut erityispedagogisen koulutuksen saaneille erityislastentarhanopettajille, ei enää päivähoidon arkitilanteissa toimi eikä vastaa nykypäivää. Ensinnäkään erityislastentarhanopettajia ei ole lakimuutoksenkaan (PhL 1973 muutos 1.1.2007) jälkeen saatavilla kaikissa kunnissa. Toiseksi tutkimusten mukaan erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta voidaan tukea parhaiten toimimalla arkisissa vuorovaikutustilanteissa lasta tukien. Yhteistyötä tarvitaan, koska tutkimustiedon mukaan tukitoimien toteuttaminen osana lapsen arkielämää ja osana normaalia lapselle luontaista toimintaa ja vuorovaikutusta vaikuttaa tehokkaammin kuin erilliset toimenpiteet (Dunst, Hmaby, Trivette, Raab & Bruber 2000, 151–164; Wilson, Mott & Batman 2004, 110–120).

Myös erityisen ja normaalin ero on kuin veteen piirretty viiva – häilyvä ja kyseenalainen. Muuttunut tilanne on haastanut päivähoiton henkilöstön tarttumaan tehtäviin, jotka ovat perinteisen käsityksen mukaan kuuluneet erityispedagogisen koulutuksen saaneille työntekijöille – siis erityislastentarhanopettajille. Erityisesti Liisa Heinämäki (2005) on nostanut esille varhaiskasvatukseen *varhaisen tuen* käsitteen. Varhaisen tuen osaaminen perustuu henkilöstön vahvaan perusosaamiseen ja sisältää myös ennalta ehkäisevän näkökulman. Erityinen tuki rakentuu tämän varhaisen tuen varaan ja edellyttää erityispedagogista osaamista. (STM 2007, 24.) Myös Suhosen ja Kontun (2006, 30) mukaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimittaessa tulee henkilöstöllä olla erityispedagogista osaamista ja asiantuntemusta. Tämä asiantuntemus sisältää koulutuksen kautta saatua erityispedagogista osaamista ja varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavien eettisten arvopäämäärien tietämystä sekä vastuullista itsenäisyyttä oman työn yhä syvemmissä ymmärtämisessä. Erityiskasvatuksen toteuttajalla tulee olla tietoa erityisyydestä ja poikkeavuudesta ja lasten tukitoimenpiteiden tarpeen tunnistamisesta, lapsen arvioinnista ja kehityksen seurannasta sekä opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, resurssien ja strategioiden valitsemisesta. Erityiskasvatuksen toteuttaja luo myös hyvän kontaktin lapsiin ja vanhempiin ja muihin moniammatillisessa yhteistyössä mukana oleviin. (Suhonen & Kontu 2006, 29–31.)

Tutkimuksen keskiössä on päivähoiton henkilöstön ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen toimittaessa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Päivähoiton henkilöstön saama peruskoulutus on perusta, jolle päivähoitossa tarvittava osaaminen ja ammattitaito perustuvat. Peruskoulutuksessa hankittu tietoperusta ja osaaminen vahvistuvat työkokemuksen, työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen myötä. Asiantuntijuustutkimuksessa on viime vuosina todettu asiantuntijuus-käsitteen muuttuneen. Entinen yksilökeskeisesti painottunut asiantuntijuus on laajentunut laaja-alaisemmaksi asiantuntijuudeksi, joka on moniammatillista ja tieteiden välistä. (Kirjonen 1997, 14.) Varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa tapahtuneet muutokset ja työn lisääntyneet haasteet ovat myös käytännössä vaikuttaneet siihen, että päiväkotiyhteisöissä on jouduttu luopumaan pelkästään yksilölliseen erityisosaamiseen liittyvästä osaamisesta ja vahvistamaan yhteistyön kehittämisen kautta yhteisöllistä ja yhteistyöosaamista (Karila ja Nummenmaa 2001).

Vaikka varhaiskasvatustyöhön on aina kuulunut työn kehittäminen ja henkilöstön keskinäinen tiivis yhteistyö, on varhaiskasvatuksen käytännön työn kehittämisessä kuitenkin hyödynnetty melko vähän asiantuntijuustutkimusta, työn ja aikuisten oppimisen tutkimusta. Ammatillisen osaamisen vahvistaminen voidaan nähdä myös varhaiskasvatuksessa entistä enemmän kasvatus- ja työyhteisöjen osaamisen kehittämisenä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet haastavat kasvatus- ja työyhteisöjä monella tasoilla yhteisöllisyyden kehittämiseen, ja asiakirjassa korostetaan vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välistä sitoutumiseen ja sopimiseen perustuvaa kumppanuusperustaista yhteistyötä. Kumppanuusperustainen yhteistyö tukee päivähoitossa olevan

lapsen hyvinvointia, kasvua, kehitystä ja oppimista parhaiten (Kaskela & Kekkonen 2006).

Oppimistutkimuksessa saavutettujen tulosten mukaan oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä tulee hyödyntää sosiaalisia prosesseja. Oppimisen tarkastelu on näin ollen siirtynyt perinteisestä yksilön oppimisen tarkastelusta koko organisaation tarkasteluun. Organisaationaalinen oppiminen on keskeinen strategia organisaatioiden menestyksen ja oppimisen kannalta. Keskeisenä tekijänä organisaationaalissa oppimisessa pidetään kykyä *verkostoitua* ja hyödyntää verkostoissa tapahtuvaa tiedon ja osaamisen vaihtoa ja jakamista. (Tynjälä, Ikonen, Varila, Myyry & Hytönen 2007, 258.) *Sosiokulttuurisen näkemyksen* mukaan asiantuntijuus kehittyy yhteisön toimintaan osallistumisen kautta sekä yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa eikä ainoastaan yksilön sisäisinä toimintoina (Lave & Wenger 1991). Sosiokulttuurista näkemystä edustaa muun muassa Wenger (1998), joka on esitellyt niin sanotun käytäntöyhteisö-mallin (*community practice*), jossa on kyse yhteisöllisestä tiedon luomisesta, käytäntöjen kehittämisestä ja oppimisesta sosiaalisena tapahtumana.

Kokemusperäinen oppiminen on työssä oppimisen tyypillisin muoto, joka on kuitenkin saanut myös kritiikkiä osakseen. Työpaikalla tapahtuvan kokemusperäisen oppimisen lisäksi on huolehdittava toimintakäytäntöjen kehittämisestä ja uudistamisesta, koska työn muuttuessa yhä monimutkaisemmaksi tarvitaan ongelmien ratkaisemiksi muunkinlaista osaamista ja pätevyyttä kuin vain kokemuksiin perustuvaa. Moderni työssä oppiminen nähdäänkin jatkuvana teorian ja käytännön vuoropuheluna (Salo 2007, 82), jossa kokemuksellisuus on monin tavoin mukana koko ajan (Varila & Rekola 2003, 30; Pohjonen 2001, 226–227). Reflektointia voidaan pitää eräänä mahdollisuutena käsitellä kokemuksia, tapahtumia ja asioita, ja reflektointi auttaa pohtimaan ja ymmärtämään omia ongelmia itse, sen sijaan että ratkaisija olisi joku ulkopuolinen (Vanhalakka-Ruoho, 1999, 32–34).

Ammatillisen osaamisen vahvistumisessa onkin voitu todeta, että teoreettinen tieto, käytännön tieto ja kokemustieto muodostavat hiljaisen tiedon ketjun, joka käsitetään ja joka ilmenee yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena ja yhteistoimintana (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72–73). Hiljainen tieto on tässä tutkimuksessa yhtenä kiinnostuksen kohteena varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen vahvistamisessa, koska tutkimuksessa käytetyt interventiot loivat mahdollisuuden yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan. Työssä oppiminen on ammatillinen sosialisatioprosessi ja vastaavuoroinen oppimisen ja identiteetin kehittymisen suhde. Työntekijän identiteetti muotoutuu työntekijän aktiivisen toiminnan kautta mutta myös ympäristön vaikutuksesta. Työ muovaa ihmistä, ja työssään ihminen tekee jatkuvasti valintoja, jotka tukevat hänen jo muotoutunutta luonnehahmoaan ja identiteettiään. (Varila & Rekola 2003, 29.)

Myös Eteläpellon (2005) mukaan uudistuvassa työssä työntekijöillä tulee olla työssä oppimisen kannalta mahdollisuuksia arvioida omaa työtä ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jälkitekollinen tuotantotapa kannustaa itseohjautuvaan oppimiseen ja työntekijöiden joustavaan innovointiin,

joita tukevat informaalit henkilöstökoulutusmuodot ja kehittäminen. Tällaisen oppimisen oppimistuloksena on voitu todeta olevan vahvistunut ja voimaantunut identiteetti, jonka kautta työntekijä saa äänensä kuulumaan ja voi vaikuttaa. Ongelmaksi on kuitenkin osoittautunut taloudelliseen kasvuun perustuva lyhytnäköinen tehokkuusajattelu, joka on rapauttamassa tällaisen osaamisketjuja ja työyhteisöjä tukevan toiminnan. Työntekijöiden ammatillisten identiteettien rakentumiselle on tärkeää samaistua ja tuntea kuuluvansa yhteisöön, ja työn kehittäminen, organisaatioiden muuttuminen, verkostoituminen ja teknologian kehittyminen edellyttävät ihmisiltä nopeaa sopeutumista, neuvotteluja, vuorovaikutusta ja tehokasta oppimista. Tässä sosiaalinen vuorovaikutus ja oman työn arviointi ovat keskeisessä asemassa. (Eteläpelto 2005, 150–154.)

1.3 Kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuus

Bronfenbrennerin (1979; 1997) *kontekstuaalisen kasvun ja kehityksen malli* on yksi merkittävä varhaiskasvatusta ohjaava teoria. Ekologisen teorian mukaan lapsi on ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa neljällä tasolla eli mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien tasoilla. Mikrotason muodostaa perheen sisäinen vuorovaikutus. Mesosysteemillä tarkoitetaan kahta tai useampaa ympäristöä, joissa ihminen liikkuu. Mesotason vuorovaikutus tapahtuu perheen läheisten, mutta perheen ulkopuolella olevien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tällaisia tahoja voivat olla muun muassa päivähoitopaikka tai esikoulu. Eksosysteemillä tarkoitetaan tässä mallissa niitä prosesseja, jotka muodostuvat näiden kahden tai useamman ympäristön välille. Perheen saamiin palveluihin vaikuttavat eksotasolla lainsäädäntö ja päivähoitosäännökset sekä makrotasolla yhteiskunnalliset ja poliittiset rakenteet sekä talous. Perheiden toimintaan vaikuttavat lähiympäristön lisäksi ympäristöjen väliset suhteet, kuten sukulaisten, ystävien ja erilaisten viranomaiskontaktien ja terveydenhoidon- ja lastenneuvolapalveluiden sekä sosiaali- ja vammaislain mukaisten palveluiden tuomat kontaktit. (Bronfenbrenner 1979, 12–16.) Mesosysteemillä eli lapsen kasvu- ja oppimisympäristön ja siinä toimivien ihmisten vuorovaikutuksella ja sen laadulla on suuri merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 18–19). Lisäksi lapsen perheeseen ja sen toimintaan vaikuttavat vanhempien työpaikka ja muut yhteiskunnan tukijärjestelmät ja erityisesti niiden joustavuus, laatu ja määrä (Määttä 2001, 77). Ekologisessa mallissa korostetaan perheen omaa aktiivisuutta ja dynaamista vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Kalland & Maliniemi-Piispanen 1999).

Bronfenbrennerin kontekstuaalisen kasvun ja kehityksen mallin rinnalle on kehittynyt erityispedagogisessa tutkimuksessa ja käytäntöjen kehittämisessä *ekokulttuurinen teoria*. Ekokulttuurinen teoria on kehitetty Yhdysvalloissa 1970-luvulla, ja sen perustana on psykokulttuurinen malli (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Weisner & Gallimore 1994, 13–14), jossa ekologiset vaikutukset välittyvät perheen päivittäisiin rutiineihin. Tästä syystä lapsen kehityksen tukemisessa on olennaista tarkastella lapsen ja perheen elämää ko-

konaisuutena. Arkipäivän erilaiset vuorovaikutustilanteet tarjoavat lapselle keskeisen kasvualustan, ja siksi lapsen tukitoimet ja muu kasvatuksellinen tavoitteellinen toiminta onkin hyvä sijoittaa niiden yhteyteen. Lapsi oppii arjen tilanteissa ja kehittyy jäljittelemällä sekä osallistumalla yhteiseen toimintaan olemalla muiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Määttä 2001, 80.) Ekokulttuurinen teoria on alun perin kehitetty kehityksessään viivästyneiden lasten tukitoimien ja perheiden elämään vaikuttavien tekijöiden pohtimiseksi ja vahvistamiseksi, mutta sitä pidetään edelleen pätevänä suunniteltaessa tukitoimia erityistä tukea tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen. Ekokulttuurinen ajattelumalli on vahvistunut viime vuosina ja on perustana myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa ja on näin ohjaamassa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä.

Ekokulttuurisen teorian mukaan perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä ja perheen tukemisessa ammatti-ihmisten tulisikin tuntea perhekulttuuri mahdollisimman hyvin, koska tämä auttaa ymmärtämään vanhempien ajattelua, tunteita, toimintaa ja uskomuksia. Perheen ekokulttuurisen ympäristön (ecocultural niche) eli arkirutiinien kannalta olennaisien resurssien ja toimintatapojen kokonaisuuden muotoutumiseen vaikuttavat yhteiskunnan asettamat rajoitteet, perheelle tarjottu tuki ja perheen arvot, uskomukset ja vahvuudet. Hyvään ammatilliseen osaamiseen kuuluu kyky tunnistaa omia ja muiden – kuten asiakasperheiden – arkielämää ohjaavia kulttuurisia uskomuksia ja teemoja. Tämä ammattitaitoon kuuluva kulttuurinen kompetenssi on metakulttuurista perheiden erilaisen kulttuuritaustan tunnistamista ja tietoisuutta koko elämän kirjosta. (Määttä 2001, 81–85.)

Ekokulttuurinen näkökulma on siis tuonut lapsen kehityksen tukemiseen uusia haasteita yhteistyöhön vanhempien kanssa. Erityispedagogisessa keskustelussa on jo muutaman vuosikymmenen ajan keskeisenä ollut perhelähtöinen työote, jossa vanhemmat ja ammatti-ihmiset toimivat rinta rinnan yhteisin tavoittein. Määttä (2001, 97) mukaan perhelähtöinen työ perustuu ekologiseen näkemykseen lapsen kehityksestä, perheen toiminnasta ja auttamisen mahdollisuuksista. Lapsen hoitoa, kasvatusta ja mahdollisia tukitoimia arvioidaan ja toteutetaan yhdessä perheen kanssa. Yhteistyössä yhdistyvät vanhempien ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tietämys ja lapsen tuntemus. Asiakas- ja kumppanuusperustaisessa työssä ammatti-ihminen käynnistää kumppanuusperustaisen yhteistyön ja antaa asiantuntemuksensa vanhempien käyttöön. Ekologisessa orientaatioissa tavoitteena on lapsen ja perheen arkipäivän hallinta yhteisen kielen tasavertaisuuteen perustuvan yhteistyön löytämisen kautta. (Määttä 2001, 99–100.) Varhaiserityiskasvatus vaatii moniammatillista yhteistyötä, jossa mukana on usein muitakin lapsiperheitä palvelevia terveydenhoidon ja sosiaalialan ammattilaisia. Siksi perheen lisäksi päivähoidon tulisi tehdä tiivistä yhteistyötä neuvolan, sosiaalityön ja terapiatyötä tekevien kanssa (Rantala 2002, 79). Ekokulttuurinen yhteistyömalli vahvistaa vanhempien valtaistumista (empowerment) suhteessa lapseen ja ammatti-ihmisiin. Tasavertainen kumppanuus edellyttää erilaisten näkemysten kunnioittamista ja yhteistä sitoutumista lapsen kehityksen turvaamiseksi (Määttä 2001, 28).

Ekokulttuurinen teoria on ollut laajana viitekehyksenä Jyväskylän yliopiston 1990-luvulla käynnistyneessä Varhaisvuodet ja erityiskasvatus- eli VARHE-tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Sen tavoitteena on ollut kartoittaa alle kouluikäisten lasten ja heidän perheidensä selviytymistä, voimavaroja ja tuen tarpeita. Tutkimusryhmässä on haluttu kiinnittää huomiota lapsen varhaiseen kasvatukselliseen tukemiseen sekä kotona että päivähoidossa. Lähtökohtana on ollut ekokulttuurisen teorian mukaisesti lapsen arkipäivän toimintaympäristöjen korostaminen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksestä.

Leena Tauriainen (2000) tutki varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien erityiskasvatuksen laatua lasten, henkilöstön ja vanhempien näkökulmasta. Hän totesi laadun tulkinnan olevan subjektiivinen käsitys, joka tulkitaan vuorovaikutuksessa myönteisten kokemusten luomien merkitysten kautta. Tutkimus osoitti, että jokainen avainryhmä katsoi laatua omasta näkökulmastaan: vanhemmat oman lapsensa hyvinvoinnin kautta, henkilöstö oman ohjauksensa ja aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen kautta sekä lapset oman minän kokemusmaailman kautta. Tutkimuksessa nostettiin esiin erityisesti huoli lasten vaikutusmahdollisuuksista ja kuulluksi tulemisesta. Tauriainen perää myös varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä osana kaikille lapsille tarkoitettuja palveluita ja toteaa, että varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä tulisi tutkimustiedon lisäämisen lisäksi tukea yhteiskunnallisin toimenpitein ja varhaiskasvatuspalveluiden laadun minimitason toteutumista tulisi valvoa ja laadun kehittämistyötä seurata.

Työntekijöiden näkökulma oli myös Anja Rantalan väitöstutkimuksessa (2002) *Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta?* Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti alle kouluikäisten kehityksessään viivästyneiden, vammaisten tai lastensuojelua tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentelevien varhaiskasvatuksen sekä sosiaali- ja terveystieteiden työntekijöiden toimintatapoja. Tutkimustulokset herättelivät kehittämään käytäntöjä, joissa perheiden ongelmia ja osallistumista tasaveroisena kumppanina ekokulttuurisen teorian mukaisesti tulisi tukea enemmän perhekeskeisen työskentelyn kautta. Päivähoidon henkilöstön mielestä heidän työssään heikoimmin toteutui perhetilanteen ymmärtäminen, mistä syystä he asettivat keskeisimmäksi työnsä kehittämisen kohteeksi perheiden kuulemisen. (Rantala 2002, 188–189.)

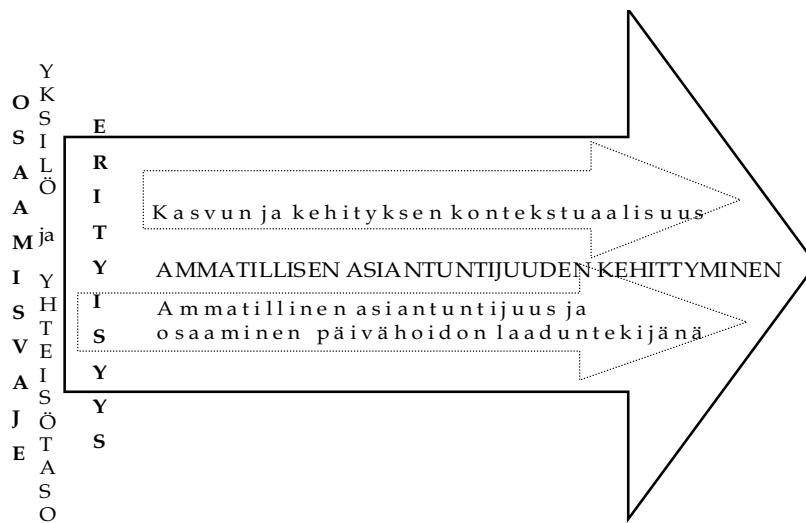
Perheiden roolin näkyvyyden ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisen tarpeet tulivat esille myös VARHE-tutkijoiden Erja Pietiläisen (1997) ja Marjo-Riitta Mattuksen (2001) tutkimuksissa. Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta ammatti-ihmiset toimivat edelleen melko asiantuntijakeskeisesti. Yhteinen suunnittelu ja jaettu asiantuntijuus ovat käyttökelpoisia toimintamalleja, jotka tukevat parhaimmillaan kaikkien osapuolten pyrkimyksiä. Esteinä yhteistyön toimintatapojen muuttumiselle ja käyttöönotolle osoitettiin muun muassa aika- ja resurssipula.

Yksi VARHE-tutkimusryhmän tutkijoiden kehittämistä työvälineistä on Päivi Kovasen (2004) kehittämä VARSU eli *varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä*. Kovanen haastoi tutkimuksellaan *Oppiminen ja asiantuntijuus varhais-*

kasvatuksessa jaetun ja yhteisen asiantuntijuuden tarkasteluun. Lähtökohtana hänenkin tutkimuksessaan oli ekokulttuurinen ajattelu, jonka mukaan lapsi ja perhe muodostavat yhteisön, jonka voimavarojen ja voimavaroja uhkaavien tekijöiden tunnistaminen ja niihin vaikuttaminen johtavat tulokselliseen ohjantaan ja lapsen ohjaamiseen. Lapsi- ja perhelähtöinen työskentelymalli voi olla perusta tehokkaalle ohjaukselle ja ohjannalle, kun lapsen yksilölliset tarpeet tavoitetaan ja niihin vastataan sekä lasta tuetaan perheen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kautta. Olennaisena Kovanen piti päivähoiton henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä oman ammatillisuuden arviointia ja kehittämistarpeiden tunnistamista ja niiden kautta asiantuntijuuden ja osaamisen uudelleen jäsentämistä reflektion kautta. Tutkimuksessa lapsilähtöisyyttä ja perhelähtöisyyttä pidettiin rutiininomaisesti itsestänselvyyksinä, vaikkakin niiden osaaminen näyttäytyi vielä keskeneräisenä. Perhelähtöisempi työskentely edellyttää yhteisiä päämääriä ja tavoitteita - yhdessä tekemistä ja kokemuksen jakamista. Lapsilähtöisyydessä päivähoitohenkilöstö luottaa paljon toimintaympäristön kehitystä tukevaan vaikutukseen ilman yksilöllisten oppimiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelua. Kovanen pitää perhelähtöisyyttä lapsilähtöisen työskentelyn edellytyksenä (Kovanen 2004, 109-113).

1.4 Toimintatutkimus ammatillisen osaamisen kehittämisestä

Tässä toimintatutkimuksessa on tavoitteena kehittää varhaiserityiskasvatusta ja siinä tarvittavaa päivähoiton henkilöstön asiantuntijuutta ja osaamista. Tutkimuksen erityispedagoginen ajattelu perustuu kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuuteen ja ekokulttuuriseen teoriaan, jossa keskeisenä on lapsen tukeminen perheen kanssa tehdyn yhteisen kumppanuuteen perustuvan yhteistyön ja sovimisen kautta siten, että perheen voimavarat ja arki huomioidaan. Olen koonnut kuvioon 4 tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, jossa lapsen kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuus asettaa päivähoiton toimintaympäristön merkittävään asemaan lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Henkilöstön ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen yhtenä laadun osatekijänä ovat siinä tärkeässä asemassa ja vaikuttamassa siihen, millaiseksi lapsen kasvu- ja oppimisympäristö muodostuu. Keskeisenä työotteena ovat perhelähtöisyys ja kumppanuus vanhempien ja ammattilaisten kesken.



KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimustehtävänä on luonnehtia varhaiserityiskasvatusta ja siinä ilmeneviä kehittämistarpeita sekä selvittää toimintatutkimuksena toteutetun kehittämistyön käynnistämiä oppimisprosesseja ja varhaiserityiskasvatuksen kontekstuaalisuutta.

Tutkimuksella haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1 Millaisena varhaiserityiskasvatusta näyttää päivähoiton henkilöstön kuvaamana heidän ammatillisissa toimintaympäristöissään?
- 2 Millaisia esteitä henkilöstö kokee olevan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa?
- 3 Millaisia asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia kehittämistyö käynnisti koulutusten, työpajatoiminnan, konsultaation ja työnohjauksen tuloksena?
- 4 Mitkä ovat varhaiserityiskasvatuksen onnistumisen edellytykset?

Toimintatutkimuksen taustalla on Keski-Suomen neljästoista kunnassa toteutettu Verkostoituvaa erityispäivähoito -hanke, jonka tavoitteena oli muun muassa vastata henkilöstön kokemaan osaamisvajeeseen työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskennellessään. Henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämistä eli oppimista tuettiin neljän intervention kautta, joiden aikana tämän tutkimuksen aineisto kerättiin. Nämä interventiot olivat kaksi koulutusta, työpajatoiminta, työnohjaus ja konsultaa-

tio. Toimintatutkimuksen luonteen mukaista prosessinomaisuutta kuvataan näiden interventioiden kautta.

Tutkimukseen osallistujat olivat aktiivisesti kehittämishankkeessa mukana olleita varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Ensisijaisena tutkimusaineistona ovat päivähoitohenkilöstön haastattelut (N = 36), jotka toteutettiin sekä yksilöettä ryhmähaastatteluina vuosina 2004–2005.

Tutkimusote. Tutkimusote ja lähestymistapa ovat lähinnä laadullista toimintatutkimusta, joka vastaa Argyriksen ja Schönin (1985), Carrin ja Kemmisin (1986), Scheinin (1987), Kemmisin ja McTaggartin (1988), McCutcheonin ja Jurgin (1990), Reasonin ja Bradburyn (2001) sekä Coghlanin ja Brannickin (2001) luonnehdintaa toimintatutkimuksesta. Erityisesti Hannu Heikkisen (2006) näkemykset toimintatutkimuksesta ovat vaikuttaneet käsitykseeni toimintatutkimuksesta ja sen sovellettavuudesta tämän tutkimuksen tutkimusotteena. Tämän toimintatutkimuksen lähtökohtana on ajattelutapa, jonka mukaan kehittämistyöhön osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten tieto on arvokasta ja he tuottavat kertomustensa ja kokemuksiensa kautta tieteelliseen tutkimukseen kokonaisvaltaisesti aineistoa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa henkilöstön käytännön työssä tarvitsemää tietoa varhaiserityiskasvatuksen ja oman työn kehittämiseksi. Tutkimuksella etsitään ratkaisuja ja näkökulmia varhaiserityiskasvatuksessa koettuihin ongelmiin erityisesti kehittämisinterventioiden kautta (vrt. Argyris ym. 1985, 8–9; Coghlan & Brannick 2001, 4). Tutkimusta kuvaavia piirteitä ovat kollektiivisuus, yhteistoiminta, itsereflektio, kriittisyys ja tutkittavien osallistuminen tutkimukseen (vrt. McCutcheon & Jurg 1990). Toimintatutkimuksen valintaa tutkimusotteeksi puolsi myös toimintatutkimuksen löydösten sovellettavuus suoraan käytäntöön (Schein 1987), koska kehittämistyö ja tutkimus tapahtuivat tiiviissä vuorovaikutuksessa koko tutkimuksen kenttätyöskentelyajan.

Toimintatutkimuksen monista malleista tämä tutkimus edustaa lähinnä kriittis-emansipatorista, osallistavaa toimintatutkimusta (Grundy 1982; Carr & Kemmis 1986; McKernan 1991). Myös Zuber-Skerritin (1992, 12; 1996, 4) luonnehtima käsitys lähellä käytäntöä tapahtuvasta tutkimuksesta vastaa tämän tutkimuksen toteuttamistapaa. Lähellä käytäntöä tapahtuva tutkimus voi lisätä kasvattajien itseyemmärrystä ja uudenlaista tietoisuutta osallistumisen, kehittämisen ja oman toiminnan reflektoinnin kautta. Kriittisemansipatorisen ja valtauttavan orientaation pyrkimyksenä on edellisen lisäksi myös vapautuminen pakottavista ja itsestään selvinä pidetyistä ajattelumalleista – ideologioista. Emansipatorisessa tiedonintressiä korostavassa toimintatutkimuksessa kritiikkiä kohdistetaan byrokraatiaan ja pyritään organisaatioiden muuttamiseen. Tutkijan rooli emansipatorisessa tiedonintressissä on olla muutosagenttina, yhteistoiminnan koordinaattorina ja osallistujana. (Zuber-Skerrit 1992, 12; 1996, 4.) Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä myös piirteitä Carrin ja Kemmisin (1986) jaottelun mukaisesta teknisestä ja praktisesta toimintatutkimuksesta. Taustalla oleva kehittämishanke on sysännyt kuvattua kehittämistoimintaa liikkeelle, ja hankkeen etukäteen tehty suunnitelma voisi edustaa Carrin ja Kemmisin toteamaa kohderyhmän ulkopuolista tavoitteiden asettajaa toiminnan kehittämi-

seksi. Tutkimuksessa on mukana myös hyvin vahvana pyrkimys käytännön arjen toiminnan ja pedagogiikan kehittämiseen ja siten työssä selviytymisen lisäämiseen.

Carr ja Kemmis (1986) kuvaavat osallistavaa toimintatutkimusta oppimisprosessina ja spiraalimaisesti etenevänä kehittämisprosessina. Toimintatutkimus voi olla kokemuksellisen oppimisen ja sosiaalisten käytänteiden kehittämiseen tähtäävä oppimisprosessi siitä, mitä ihmiset tekevät, mitä he tarkoittavat, mitä he arvostavat ja miten he toimivat maailman ja muiden kanssa. Osallistava toimintatutkimus koskee vain siihen osallistuvia henkilöitä ja yhteisöjä, ja se voi auttaa ihmisiä elpymään ja vapautumaan aiheettomista rajoituksista, epäoikeudenmukaisista ja epätyytyttävistä sosiaalisista rakenteista, jotka rajoittavat heidän kehitystä ja määrätietoisuuttaan. Osallistavalle toimintatutkimukselle on tyypillistä käytännön muuttaminen spiraalimaisessa prosessissa, jossa on itsekritiikkiä ja reflektiota. Se voi olla myös käytännön teoretisoimista, jonka päämääränä on pyrkimys muuttaa ammatti-ihmisten teorioita ja käytäntöjä, ja nämä teoriat ja käytännöt voivat auttaa muuttamaan elämän ja työn olosuhteita erityisesti paikallisissa puitteissa ja tukea siten yhdistämään paikallisen ja maailmanlaajuisen. (Carr & Kemmis 1986, 204–207.)

Tutkimuksen taustalla oli Verkostoituva erityispäivähoito -hanke¹. Ajallisesti rajattu tutkimus- tai kehittämisprojekti onkin Heikkisen (2006) mukaan toimintatutkimukselle tyypillistä ja luo mahdollisuuksia uudenlaisten toimintatapojen kokeilulle ja työmenetelmien kehittämiseksi. Etusijalla kehittämistyössä ovat koulutukselliset toimenpiteet, joilla pyritään perustietämyksen vahvistamiseen ja jokapäiväisen toiminnan hallintaan, osallistujien käyttäytymisen ja ajattelutapojen muuttamiseen sekä edistämään tutkittavien ilmiöiden teoreettista käsittämistä (Argyris ym. 1985, 8–9). Toimintatutkimus on myös mahdollisuus vanhojen tapojen kriittiseen tarkasteluun ja työn uudistamiseen (Suojanen 1999). Tällainen tarkastelutapa antaa mahdollisuuden teoretisoida toimintatapoja ja tarkastella kriittisesti teorioita toiminnan valossa ja pyrkiä työtapojen muuttamiseen. Merkityksellisessä asemassa tässä kriittisessä tarkastelussa ja kehittämisessä on itsereflektio eli osallistujien sosiaalisten ja kasvatuksellisten tilanteiden tarkastelu ja kehittäminen heidän omista lähtökohdistaan (Kemmis & McTaggart 1988). Toisaalta toimintatutkimusta voidaan pitää konstruktivistisena tutkimuksena, joka pikemminkin rakentaa uutta todellisuutta kuin testaa aikaisemmin kehitettyjä teorioita tai luo uutta teoriaa (Järvinen & Järvinen 2000). Tämän tutkimuksen kehittämisprosessit sysäsivät liikkeelle oppimisprosesseja, joiden aikana sekä yksilöt että yhteisöt innostuivat uuden tiedon ja yhteistoiminnan motivoimina vanhojen tapojen uudelleen tarkasteluun, kokemusten reflektointiin sekä uusien toimintatapojen kokeiluihin ja sitä kautta luomaan omia uusia toimintatapoja ja uudenlaista todellisuutta.

¹ Verkostoituva erityispäivähoito-hanke sai valtionavustusta sosiaali- ja terveysministeriön (STM) syrjäytymisuhan alaisten lasten ja nuorten palveluiden kehittämiseen tarkoitetusta valtionavustuksesta vuosina 2003–2005. Hankkeen alueellisesta koordinoinnista vastasi Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus (Koske) ja hallinnoinnista Karstulan kunta.

Toiminnan tutkimus yksilö- ja yhteisötasolla. Tässä toimintatutkimuksessa asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä tarkastellaan sekä yksilö- että yhteisötason näkökulmasta. Kehittämistyön lähtökohtana olivat päivähoiton henkilöstön kokema osaamisvaje ja riittämättömyyden tunne heidän työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Näihin henkilöstön kokemuksiinsa osaamisvajeisiin ja riittämättömyyden tunteeseen vastattiin erilaisin kehittämistoimin ja interventioin, jotka tässä tutkimuksessa on koottu toimintatutkimuksen viitekehyksen alle. Kehittämisen tavoitteena oli vahvistaa varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaa asiantuntijuutta ja osaamista. Ammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa toteutuu sekä työntekijän yksilöllisenä että yhteisöllisenä asiantuntijuutena ja osaamisena. Keskeisenä on jaettu asiantuntijuus, joka on tarpeellinen työssä ilmenevien monimutkaisten ja monimuotoisten ongelmien ratkaisemiseksi. Toimintatutkimusta pidetäänkin soveltavana tutkimuksena, joka tuottaa tietoa toiminnasta ja pyrkii sosiaalisten käytäntöjen kehittämiseen (Kuusela 2005, 57). Toimintatutkimus voi kohdentua sekä yksittäisen henkilön työn kehittämissuunnitelmiin että yhteisöjen kehittämiseen vuorovaikutukseen perustuvan sosiaalisen toiminnan kautta. Keskeistä sosiaalisessa toiminnassa on yhteisten merkitysten luominen toimijoiden kesken. (Heikkinen 2006, 16–17.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat sekä yksittäisen työntekijän että kasvatus- ja työyhteisöjen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tukeminen ja kehittymisen tarkasteleminen.

Yksilötason kehityksen tarkastelussa perusideana on se, että ihminen kehittää itseään, ammattitaitoaan tai johtamistaitoaan. Esimerkiksi kasvatus-, opetus- ja sosiaalityössä tutkiva työote on yksi malli tavoitella ja rakentaa ammatillista kehittymistä toimintatutkimuksen kautta. Toiset yksilöt tulevat kuvaan mukaan lähinnä sitä kautta, että he osallistuvat ammatillisen kehittymisen keskusteluun mielipiteitä vaihtamalla ja neuvottelemalla. Yksilötasoisista reflektointia korotetaan muun muassa pragmatismia edustavissa toimintatutkimuksen suuntauksissa, ja erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yksilötasoinen toimintatutkimus on suosittua. Toimintatutkimus voikin tuoda esille kehittymistä kuvaavia sisäisiä oppimisprosesseja, joissa reflektio on keskeisenä oppimista tukevana toimintana. (Kuusela 2005, 60.)

Kehittymisen tutkiminen ryhmän tai tiimin tasolla tapahtuu tyypillisimmin yhteistoiminnallisesti siten, että yhdessä työskennellen pohditaan valittuja tärkeitä kysymyksiä säännöllisesti useamman tapaamisen aikana ja pyritään oppimaan prosessin kuluessa. Prosessin aikana ryhmän jäsenet havainnoivat omaa ja toisten toimintaa ja tekevät muistiinpanoja omasta ja muiden käyttäytymisestä ja syventyvät työyhteisön ongelmista saamiinsa kokemuksiin, kehittävät ongelmanratkaisuja ja toteuttavat niitä käytännössä. Tällaisella toiminnalla ja prosessilla pyritään kehittämään yhteistoiminnan sisältöjä ja rakentamaan kaikille yhteinen näkemys toiminnan luonteesta. (Kuusela 2005, 62.)

Tutkimuksen luotettavuus. Luotettavuuden tarkastelussa tukeudun lähinnä Syrjälän ja Heikkisen (2006) kehittämiin tutkimuksen arviointiperiaatteisiin, koska ne vastaavat paremmin käyttämäni kokonaisvaltaisen prosessinomaisen

ja laaja-alaisen laadullisen toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Syrjälän ja Heikkisen (2006, 149–158) ehdottamat luotettavuuden tarkastelukriteerit ovat *historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus*. Nämä periaatteet perustuvat Winterin (2001) julkistamiin teeseihin, joita Syrjälä ja Heikkinen (2006b) ovat muokanneet edelleen.

Varhaiserityiskasvatuksen kehittämistarpeet ja siinä tarvittavan osaamisen kehittäminen nousivat päivähoidon henkilöstöltä itseltään, koska henkilöstö koki epävarmuutta varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa ja riittämättömyyden tunnetta työskentelyssään erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Suurimpina muutoksina he kokivat sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvun että perheiden tuen tarpeiden monimuotoistumisen. Kehittämisen tavoitteiksi asetettiin muuttuneessa työssä tarvittavan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittäminen ja omien voimavarojen löytäminen, jotta lapset ja perheet saisivat tasa-arvon toteutumisen vuoksi yhtä laadukasta varhaiskasvatusta ja erityistä tukea riippumatta asuinkunnasta ja -alueesta. Tutkimus tuottaa siis myös institutionaalista tietoa varhaiskasvatuksesta ja varhaiserityiskasvatuksesta, lapsuudesta ja lasten arjesta päivähoidon toimintaympäristössä päivähoidon ammattilaisilta itseltään heidän oman äänensä kautta. Tämän toimintatutkimuksen tuottamalla tiedolla voidaan vaikuttaa lapsuuden ja lapsen arkipäivän toimintaympäristöjen kehittämiseen ja sitä kautta tukea lapsen kasvua, kehitystä, oppimista sekä hyvinvointia ja tukea perheitä heidän kasvatustehtävässään. Koska kyseessä on erityispedagogiikan tieteenalan tutkimus, on erityisen kiinnostuksen kohteena tuottaa tietoa, jolla voidaan käyttää kehittämään varhaiserityispedagogiikkaa ja jolla voidaan siten tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimista. Toiseksi tutkimuksen tuottama tieto palvelee ekokulttuurisen ajattelun mukaista varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä perhelähtöisemmäksi.

Tämän toimintatutkimuksen tuloksia ja siinä tuotettua tietoa voidaan käyttää päiväkotij- ja kuntakohtaisessa varhaiskasvatuksen kehittämisessä, päivähoitohenkilöstön sekä moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevan henkilöstön työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä ja järjestämisessä. Tutkimuksen arvoa ja yhteiskunnallista merkitystä nostaa myös se, millaisia ratkaisuja sen kautta voitiin osoittaa pyrittäessä vastaamaan päivähoitolle asetettuihin uusiin yhteiskunnallisiin vaatimuksiin toimia entistä laajemmin terveydenhoidon, erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen sekä sosiaalihuollolisten toimien toteuttajana.

1.5 Tutkimuksen raportointi

Tämän toimintatutkimuksen kehittämisprosessia on kuvattu jo aikaisemmissa tutkimuksen taustalla olevan hankkeen raporteissa. Nämä raportit ovat Kumppanuus ja moniammatillinen yhteistyö (Korkalainen 2005) sekä Verkostoituvaa erityispäivähoito -hankkeen loppuraportti (Halttunen & Korkalainen 2005), joissa tutkija on ollut myös kirjoittajana ja raporttien laatijana. Toimintatutki-

muksen prosessimaisen luonteen ja tutkimuksen eheän esittämisen vuoksi olen kuvannut kehittämisprosessia myös tässä raportissa uudelleen.

Tässä tieteelliseksi väitöskirjaksi tarkoitettussa raportoinnissa olen noudattanut perinteistä tutkimusraportin rakennetta siitäkin huolimatta, että toimintatutkimuksen raportoinnissa kannustetaan toimintatutkimuksen erilaisen luonteen vuoksi käyttämään myös perinnäisestä poikkeavia raportoinnin muotoja (mm. Heikkinen 2001, 55; 2006a). Vaikka olen pysytellyt perinteisessä tutkimuksen raportoinnissa, olen tavoitellut raportoinnissa juonellisuutta eli pyrin esittämään toimintatutkimuksen ajallisesti etenevänä kertomuksena. Toimintatutkimuksella ja narratiivisella tutkimuksella on yhteisiä piirteitä, kuten alku, keskikohta ja loppu. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkittavien kokemuksia mahdollisimman autenttisesti ja siksi tuottamaan kertomuksia aineistosta (narrative analysis) tai osoittamaan yhden kertomuksen kautta elementtejä useista tarinoista. (Heikkinen 2002.) Kertomalla luotu todellisuus on aikaisemmin herättänyt epäilyjä, mutta 90-luvulla tapahtunut narratiivinen käänne on vaikuttanut siihen, että vähitellen on hyväksytty myös se totuus tieteellisenä totuutena, joka tuotetaan kielen ja kommunikaation kautta sosiaalisissa prosesseissa (Rovio 2006b).

Tällaiseen kerrontaan olen pyrkinyt tuottamalla aineiston analyysivaiheessa informanttien kollektiivisia kertomuksia omasta työstään: varhaisriityiskasvatuksesta ja kehittämistyökokemuksistaan. Kertomusten ja episodien tarkoituksena ovat autenttisuuden lisääminen ja henkilöstön äänen esiin nostaminen sellaisena kuin informantit itse kertoivat. Kertomusten aineistoina ovat haastattelut ja lomakekyselyjen avoimet vastaukset, joista olen poiminut tutkittavien ilmaisuja: sitaatteja ja kirjoitettuja ilmaisuja. Näitä kertomuksia olen täydentänyt jonkin verran myös vuonna 2005 tehdyn lomakekyselyn kvalifikaatio-osion kasvattajan ominaisuuksia käsittelevän kysymyspatteriston kautta saaduilla tuloksilla. Kehittämistyötä käsittelevän tulososan kuvauksilla on tarkoitukseni ollut kuvata koko kehittämistyön prosessia osallistujien ja tutkittavien omana kokemuksena.

Tutkimusraportti koostuu kahdeksasta luvusta ja liiteosiosta. Tutkimusraportin johdantoluvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia, jotka ovat olleet vaikuttamassa päivähoidon henkilöstön ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämis- ja lisäämistarpeisiin riittämättömyyden tunteina. Toiseksi johdannossa tarkastellaan tutkimuksen taustatekijöitä ja pohditaan kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuutta. Kolmanneksi esitellään toimintatutkimuksen toteutetun tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen raportointi.

Raportin toisessa luvussa määritellään tutkimuksen ammatilliseen asiantuntijuuteen ja osaamiseen sekä ammatilliseen työssä oppimiseen liittyvät käsitteet. Luku etenee asiantuntijuuden kolmen komponentin tarkastelun ja ammatitaitoa ja kvalifikaatioita esittelevien alalukujen kautta muuttuvassa työssä tarvittavan työssä oppimisen ja ammatillisen kasvun tarkasteluksi. Kolmessa viimeisessä alaluvussa tarkastellaan kokemuksellisen oppimisen ja reflektion merkitystä työssä oppimisessa ja yhteisön toimintaan osallistumisen merkitystä

sekä sosiokulttuurialista oppimista yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisessä.

Kolmannessa luvussa pohditaan varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia ja reunaehtoja. Ensimmäisessä alaluvussa vertaillaan käytössä olevien varhaiserityiskasvatuksen rinnakkaiskäsitteitä, varhaiserityiskasvatuksen merkitystä ja erilaisten käsitteiden ja luokittelujen käytön merkitystä ammatillisessa toiminnassa. Toisessa alaluvussa nostetaan esiin päivähoiton laatu, jonka yksi olennainen tekijä henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen on. Lisäksi luvussa esitellään varhaiskasvatuksen yleisiä kehittämistarpeita sekä esitetään varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavat henkilöstön ammatilliset osaamisvaatimukset.

Neljäs luku on kuvaus toimintatutkimuksen toteuttamisesta ja etenee metodin ja tutkimusotteen teoreettisen kuvaamisen kautta tutkimusprosessin, aineiston keruun sekä analyysien kuvaamiseen.

Tutkimustuloksia kuvataan luvuissa 5 ja 6. Tulososa 5 muodostuu kahdesta osasta, luvuista 5.1 ja 5.2. Alaluvussa 5.1 vastataan tutkimuskysymykseen 1, miten varhaiserityiskasvatusta näyttäytyy päivähoiton henkilöstön kuvaamana heidän ammatillisessa toimintaympäristössään. Alaluvussa 5.2 vastataan kysymykseen 2 ja kuvataan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä. Kuudennessa luvussa selvitetään kehittämisen tuloksia ja luku koostuu kahdesta luvusta 6.1 ja 6.2. Alaluvussa 6.1 vastataan kysymykseen 3 eli siihen, millaisia henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia kehittämistyö käynnisti koulutusten, työnohjauksen, työpajatoiminnan ja konsultaation tuloksena. Alaluvussa 6.2 vastataan tutkimuskysymykseen 4, mitkä ovat varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen edellytykset.

Seitsemännen luvun alussa esitetään tiivistelmä tutkimuksen päätuloksista ja johtopäätöksistä. Luvun 7 neljässä alaluvussa 7.2, 7.3, 7.4 ja 7.5 tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin ja esitetään tulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset. Viimeisessä eli luvussa 8 arvioidaan toimintatutkimusta kehittämisen välineenä ja tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan tulosten merkitystä varhaiskasvatuksen kehittämiselle ja henkilöstön tukitoimien ja täydennyskoulutuksen järjestämiselle. Luotettavuuden tarkasteluosioon on liitetty myös muutaman tutkimuksen informantin jälkiarviointikommentit sitaattineen. Nämä jälkiarvioinnit tehtiin syksyllä 2008 eli kolme vuotta tutkimuksen ja kehittämistyön päättymisestä.

Raportin lopussa ovat liitteinä tutkimuksen suorittamiseen liittyvät keskeisimmät dokumentit, kuten tutkimuslupa, tutkittavien taustatietojen merkitsemistavat, sitaattien tunnisteiden merkitseminen, haastattelurunko, lomakekyselyt ja poimintoja analyysivaiheiden dokumenteista.

2 YKSILÖKESKEISESTÄ YHTEISÖLLISEEN ASIANTUNTIJUUTEEN

2.1 Asiantuntijuuden komponentit

Asiantuntijuustutkimuksessa asiantuntijuutta voidaan tarkastella kolmesta toisistaan täydentävästä näkökulmasta: kognitiivisesta, situationaalisesta ja tiedon luomisen näkökulmasta. Sfardin (1998) mukaan oppimisen tutkimus voidaan jaotella karkeasti kahteen pääsuuntaukseen, kognitiiviseen ja situationaaliseen suuntaukseen. Kognitiivisen suuntauksen oppimiskäsitystä on havainnollistettu omaksumis- tai tiedonhankintametaforalla (acquisition) ja situationaalista osallistumismetaforalla (participation). Kognitiivisen suuntauksen tarkastelunäkökulma kohdentuu oppijan yksilöllisiin kognitiivisiin prosesseihin ja tiedollisten rakenteisiin, kun taas situationaalisessa tarkastelunäkökulma on sosiaalinen ja tilannesidonainen. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2004) mukaan asiantuntijuutta voidaan tarkastella tiedon luomisen näkökulmasta, jota voidaan kutsua myös innovatiiviseksi tietoyhteisöksi ja jossa tiedon luominen voidaan nähdä sekä kognitiivisena yksilöllisenä tiedon luomisprosessina että yhteisöllisenä osallistumisen kautta toteutuvana tiedon luomisen prosessina.

Asiantuntijuutta määritellään siis sekä yksilöllisen että yhteisöllisen asiantuntijuuden kautta. Asiantuntijuuden määrittelyssä tukeudutaan usein myös Bereiterin ja Scardamalian (1993) sekä Vosniadoun (1996) näkemyksiin asiantuntijuudesta (Eteläpelto 1997, 86–102; Eteläpelto & Light 1999; Tynjälä 1999). Myös varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa voidaan asiantuntijuutta tarkastella näiden määrittelyjen kautta. Asiantuntijuus muodostuu kolmesta pääkomponentista: *formaalisesta, käytännöllisestä ja metakognitiivisesta tiedosta*. Formaalista tietoa tarvitaan asian todistamiseen ja perusteluihin, ja sen avulla saadaan myös tarttumapintaa kokemuksen kautta hankittavalle käytännölliselle tiedolle. Perinteinen tiedonkäsitys perustuu formaaliin täsmätietoon, jota voidaan ilmaista erilaisilla kielillä eli sanoin, numeroin ja matemaattisin mallein, ja sitä voidaan välittää puheen avulla, kirjallisesti tai jopa sähköisesti. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Praktinen tietämys on käytännön toimintaa. Käytännön kautta asiantuntija oppii ja tilanteet opettavat. Praktinen asiantuntijuus ilmenee tietyissä toiminnoissa, rakentuu henkilökohtaisissa tilanteissa, ja se voidaan ottaa käyttöön tietyssä samantyyppisessä tai samanlaisessa kontekstissa kuin missä se on hankittu. Praktinen tieto on niin sanottua äänetöntä ja hiljaista (automatoitunutta), informaalia tietoa, ja sitä voidaan sanoa myös impressionistiseksi tiedoksi. Tällaista tietoutta tarvitaan muun muassa vaativissa asiakastilanteissa, kuten arvioinnissa, jossa päätöksentekoon yhdistetään asiakkaan tieto, hänen tarpeensa ja odotuksensa.

Asiantuntijuuden kolmas komponentti on metakognitiivinen tietämys, jolla tarkoitetaan *itsesäätelyä*, joka on aina mukana henkilön omassa toiminnassa ja sen ohjauksessa. Se on tarkkaavuuden suuntaamista ja hallintaa, toiminnan ohjausta ja valvontaa sekä tietoista strategioiden käyttämistä oman kapasiteetin, tietämyksen ja kompetenssin rajoissa. Metakognitiivinen tietämys on formaalin ja praktisen tiedon integroimista ja suodattamista asiantuntijuuden käyttötilanteissa. (Bereiter & Scardamalia 1993; Vosniadou 1996.)

Metakognitiivisten taitojen käyttöönotossa ja soveltamisessa on motivaationaalisilla ja epistemologisilla tekijöillä suuri merkitys. Oppijan arvostukset ja uskomukset, kuten mielenkiinto, opittavan asian tärkeys ja hyöty oppijalle, vaikuttavat käsitteelliseen muutokseen. Miten nämä motivationaaliset, asenteelliset ja epistemologiset uskomukset liittyvät oppimisen tuloksena syntyvään muutokseen, ei kuitenkaan ole voitu varmuudella sanoa. Metakognition soveltamisessa on kysymys pohtimisesta, oman ajattelun ymmärtämisestä, kognitiivisen prosessin tarkkailusta ja säätelystä. Ammatillisen osaamisen alkuvaiheessa oleva oppija ei välttämättä edes tiedosta oman osaamisensa eroa pidemmällä olevan oppijan ja spesifiä ammattiosaamista omaavan osaamisesta. Käsitteellinen muutos on mahdollinen silloin, kun ja jos oppija tiedostaa oman tietämyksensä ja uskomuksensa ja haluaa tavoitteellisesti kehittää itseään. (Ruohotie 2006, 108–110.) Oppijan tietoisuus muutostarpeistaan ja oppijan oma valinta eli halu muuttua ja sitoutua muutokseen ovat muutoksen edellytyksiä, joihin tarvitaan sekä oman oppimisprosessin itsesäätelyä ja suunnittelua että tarkkailua ja arviointia. Nämä ovat metakognitiivisia ehtoja, volitionaalisia ehtoja ja itsesäätelyehtoja, joiden avulla oppijan tulisi tiedostaa oman tietämyksensä ja vaihtoehtoisen näkemyksen välinen kuilu sekä ymmärtää muutostarpeensa ja oivaltaa, mihin oppimisella pyritään. Tavoitteisiin pyrkimisessä ja oppimisprosessissa tarvitaan myös sitoutumista, oman motivaation, emootioiden, mielenkiinnon ja strategisten taitojen ylläpitämistä sekä oman motivaation, emootioiden ja mielenkiinnon sekä strategisten taitojen arviointia. (Limón Luque 2003.)

Hiljainen tieto (*tacit knowledge*) voidaan määritellä yksilön tai yhteisön taitoihin ja prosesseihin kätkeytyväksi tiedoksi, jota on vaikea selittää. Siihen saattaa liittyä sekä kognitiivisia eli tiedollisia että toiminnallisia elementtejä. Hiljainen tieto voi ilmentyä esimerkiksi mielen sisäisenä tai kokemukseen perustuvana toimintamallina. Muutostilanteissa hiljaisen tiedon osuus tulee merkittäväksi, koska sitä on vaikea havaita ja siirtää toiselle henkilölle tai yhteisölle. (Polanyi

1966.) Äänetöntä tietoa on myös vaikea ilmaista formaalilla kielellä. Henkilökohtainen äänetön tieto on kokemuksellista tietoa, kuten intuitiota, tilanearviointin ja ongelmanratkaisun tapoja, uskomuksia, aavistuksia, perspektiivejä, tunteita, ihanteita, arvojärjestelmiä, mielikuvia ja symboleja. Ammatillisen äänettömän tiedon osaamista kuvataan usein *sormenpääntuntemaksi*, joka on vaikeasti sanallisesti siirrettävissä ja selitettävissä toiselle henkilölle. (Jalava 2001.)

Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan hiljaista tietoa jaetaan yhteisöissä yksilöiden välillä erityisesti sosialisaaion kautta jäljittelemällä tai ulkoistamalla eli sanallistamalla. Uudet tai nuoremmat työntekijät voivat omaksua yhteisössä olevaa kirjoittamatonta tietoa ja toimintakäytäntöjä vuorovaikutuksen ja keskustelun sekä rinnalla toimimisen kautta. Yksilöt ja yhteisöt voivat luoda ja kehittää uutta tietoa sosialisaaion kautta ja siten laajentaa sekä yksilön että yhteisön osaamista. Ulkoistamisessa hiljainen näkymätön tieto muuttuu eksplisiittiseksi ja ilmaistavaksi ja sitä voidaan yhdistellä yhteistyössä ja muuntaa toisenlaiseen muotoon, mutta tieto pysyy tällöin edelleen ilmaistuna. Sovellettaessa tätä ulkoistettua hiljaista tietoa kyseessä on sisäistämisen prosessi, jossa ilmaistavissa oleva tieto muuntuu jälleen hiljaiseksi.

Hiljainen tieto on herättänyt paljon keskustelua ja noussut jälleen kiinnostuksen kohteeksi viime vuosina asiantuntijuustutkimuksessa. Myös huoli hiljaisen tiedon katoamisesta on noussut esiin muun muassa kasvatusaloilla suurten ikäluokkien lähestyessä eläkeikää. On voitu myös organisaatiouudistuksissa havaita, ettei hiljainen tieto olekaan yksittäisten asiantuntijoiden ominaisuus vaan instituutioissa vallitseva tila, joka ympäröi ja yhdistää siellä työskenteleviä ja joka on automaattisesti läsnä toiminnassa ja osana arkea (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 7). Näin ollen asiantuntijuuttakaan ei voida pitää vain yksittäisten ihmisten ominaisuutena, vaan se ilmenee yhteisöllisyytenä ja moniäänisenä ilmentymänä, joka muodostuu ihmisten ja heidän käyttämiensä välineiden verkostossa (Lipponen 2008).

Opettajan hiljainen tieto voidaan ymmärtää implisiittisenä tietona, jossa ilmenevät uskomukset, asenteet ja arvot. Tarkasteltaessa opettajan hiljaisen pedagogisen tiedon ilmenemistä on voitu havaita, että opettajan hiljainen tieto ilmenee taitavana luokahuonetoimintana ja kompetenssina. Opettaja oivaltaa uusissa hämmentävissä tilanteissa nopeasti tilanteen luonteen, tunnistaa niiden merkitykset oppilaille ja tietää, mitä ja miksi tulee toimia tietyllä tavalla. Opettajan tarkoituksenmukainen toimintatapa tukee oppilaan selviytymistä hämmentävässä tilanteessa ja johtaa oppitunnin jatkumiseen. Opettajan hiljainen tieto voidaankin siksi määritellä interaktiivisessa opetustilanteessa ilmenevänä prosessina. Hiljainen tietäminen ilmenee toiminnassa pedagogisen suhteen, opetuksen sisältöön liittyvän suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Näin ollen opettajan hiljainen tieto on relationaalinen ja situationaalinen ilmiö. (Toom 2008, 165-169.)

Päivähoidon henkilöstön saama peruskoulutus on perusta, jolle päivähoitossa tarvittava osaaminen ja ammattitaito perustuvat. Peruskoulutus ja siinä saatu tietoperusta ja osaaminen ovat kuitenkin vain yksi osaamisen lähde, joka yhdistyy myöhemmin työssä saatuun työkokemukseen ja työssä oppimiseen.

Tätä voidaan kuvata teoreettisen tiedon, käytäntötiedon ja kokemuksen myötä kehittyväksi *hiljaisen tiedon ketjuksi*, jonka lopputuloksena on osaaminen, joka vahvistuu lisää työkokemuksen myötä. Tässä ketjussa hiljainen tieto käsitetään ja se ilmenee yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena ja yhteistoimintana. (Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 72–73.)

Osaaminen. Asiantuntijuuden ohella puhutaan myös osaamisesta ja sen hallinnasta. Osaaminen on keskeinen asiantuntijuutta ja ammattitaitoa kuvaava käsite, ja se muodostuu tiedoista ja taidoista. Toimittaessa eri ammateissa ja eri asiantuntija-alueilla muodostuu ammatillisille oma erityinen ydinosaamisen tai erityisosaamisen alue ja sen myötä oma sisäinen logiikka. Tämä logiikka on perustana erityisesti kyseisen ammattiryhmän asiantuntijuudelle – ajattelulle, perusteluille ja toimintamalleille. (Valtonen 2000, 12.) Asiantuntijuus on olemassa ja ilmenee jonkin tietyn osaamisalueen erityistietona tai taitona (Kirjonen 1997). Sen kehittyminen on uuden tiedon luomista, joka tapahtuu oppimisen kautta ja tietyissä tilanteissa ja joka on prosessinomaista päätöksentekoa sekä ongelmien ratkaisua toiminnan aikana. Osaamisen kehittäminen ja arviointi ovat mukana laatuajattelussa ja laadun kehittämisessä. (Jalava 2001, 61–69.)

Myös puhuttaessa osaamisesta käsitteenä voidaan osaamisen sanoa koostuvan kahdesta tietolajista: *perinteisestä formaalista ja hiljaisesta tiedosta*. Formaalia tietoa on saatavilla kirjallisuudesta ja erilaisista tietokannoista. Osaamisessa mukana oleva hiljainen tieto ilmenee toiminnan sujuvuutena ja näkyy yhteisessä ja kulttuurisessa osaamisessa (Poikela & Poikela 2005, 166–167.) Osaamisprosessissa kietoutuvat samanaikaisesti yhteen tilanne, toiminta ja toimija. Osaamisen voidaan sanoa muodostuvan tottumuksesta, tehtävän ymmärryksen kehittymisestä ja tilannearviointista eli tilanneherkkyydestä. (Rantalaiho 1997, 26–27.) Osaamistietoa voidaan soveltaa, ja sen on todettu liittyvän tiettyyn tilanteeseen – siihen samaan, jossa se on luotukin. Osaaminen on siis tilannesidonnaista ja syntyy tietyissä tilanteissa, mistä syystä osaamisen kehittämisessä keskeisenä voidaankin pitää suunnitelmallisuutta. Osaamisen kehittäminen vaatii ponnisteluja, eikä se tapahdu itsestään. (Jalava 2001, 61–69.)

Asiantuntijuustutkimuksen mukaan asiantuntijuuden käsite on muuttunut entisestä yksilökeskeisestä asiantuntijuudesta uudenlaiseksi laaja-alaiseksi asiantuntijuudeksi, joka on moniammatillista ja tieteiden välistä (Kirjonen 1997, 14). Asiantuntijuutta pidetään *tietoamisena*, laaja-alaisena, kompleksisten tilanteiden hallintakyknä, osaamisena, joka on laaja-alaisempaa kuin perinteinen psykologinen ongelmanratkaisu. Asiantuntijuus on intellektuaalista toimintaa, joka on enemmän vuorovaikutteista kuin autoritaarista ja enemmän kommunikatiivista kuin sanelevaa. (Eräsaari 1997, 15.) Uudenlainen asiantuntijuus sisältää tehtävätietämyksen ja ongelmanratkaisutaidot, mutta siihen liittyy lisäksi tilanneherkkyyttä, joustavuutta ja valmiutta sopeutua uudenlaisiin ympäristöihin (Eteläpelto 1999, 188–190).

Asiantuntijuutta on pyritty selittämään myös aivotoiminnan kautta, jolloin tarkasteluun nostetaan myös tunteet ja sisäiset mallit. Asiantuntijuutta voidaan tällöin pitää sisäisten mallien jatkuvana kehittymisenä, uudistumisena ja arvi-

ointina. Ihmisen toimintaa säätelee älyn ja tunteiden yhteistoiminta, joka saattaa johtaa myös moniin päättelyvirheisiin. Ihmisaivojen on itse asiassa melko vaikea hahmottaa monimutkaisia tilanteita, ja aivojen toimintaan ja tiedonkäsittelyyn vaikuttavat stressi ja jännitys. Sisäiset mallit suodattavat huomiota, muistia ja havaintoja ja ovat tunnepitoisesti värittyneitä ”totuuksia”. Vuorovaikutustilanteissa ihmisille on tyypillistä tunteiden siirtyminen ihmiseltä toiselle. Seli-tettäessä asiantuntijuutta sisäisten mallien kehittymisen kautta voidaan asiantuntijuus jaotella *perusasantuntijuudeksi* ja *kehittyväksi luovaksi asiantuntijuudeksi*. Perusasantuntijuus ilmenee vanhoina toimintatapoina ja vanhojen mallien soveltamisena uusissa tilanteissa sekä kehittyvä, luova asiantuntijuus puolestaan entisten mallien muokkaamisena ja uusien mallien luovana kehittelynä. Asiantuntijuuden valistuneimpana muotona voidaan pitää vallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistamista, arviointia ja järjestelmällistä pyrkimystä kehittää uusia käytäntöjä eikä pyrkimystä nojautua entisiin vallitseviin käytäntöihin. Asiantuntijuuden yhteydessä on alettu puhua myös aktiivisesta viisaudesta, jalostuneesta asiantuntijuudesta. Viisaus on asiantuntijuuden muoto, jossa tieto elämän perustavaa laatua olevista käytännöistä yhdistyy arvoihin ja etiikkaan. (Lonka 2008.)

Pyrittäessä kehittämään osaamista tulisi työyhteisöllä olla osaamisensa kehittämässä lähtökohtana visio eli kuva tulevaisuudesta siitä, mihin ollaan pyrkimässä. Tiedon tuottamisessa tarvitaan arviointia kehittämistavoitteiden asettamista varten. Työyhteisöjen osaamisarviointeja voidaan tehdä muun muassa itsearviointeina, kollegojen kesken tai asiakkailta saadun palautteen avulla. Osaamisen kehittäminen tulisi jakaa osaamisalueisiin ja arviointeihin. Ammatillisessa toiminnassa ja osaamisen kehittämässä tulisi työntekijöiden ja organisaatioiden oppia myös sellaisia asioita, joilla yhteisö tarvitsee osaamistaan. Näin ollen osaamisen kehittämisen tulisi vastata työn vaatimuksiin eikä sisältää ainoastaan yhteisön jäsenten mielenkiinnon kohteina olevia asioita ja ammatillisia oppimisen kohteita. (Jalava 2001, 64–65.)

2.2 Ammattitaito ja kvalifikaatiot

Pätevyys eli kompetenssi. Puhuttaessa ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta käytetään myös käsitettä pätevyys eli kompetenssi. Kompetenssilla tarkoitetaan työntekijän yksilöllistä, henkilökohtaista, ammatin yleistä hallintaa (Väisänen 2003) ja niitä vaatimuksia, joita tiettyyn työhön liittyy (Ruohotie 2002). Kompetenssista puhuttaessa on kyse lähinnä yksilön ammatillisesta resursoinnista ja pääomasta selviytyä työssään vastaan tulevista vaatimuksista. Pätevyys muodostuu muodollisesta ja ammatillisesta pätevyydestä. Muodollisen pätevyuden saavuttamiseksi on hankittava kelpoisuus, joka saavutetaan yleensä koulutuksen kautta. Muodollisen pätevyuden voi saavuttaa myös työssä oppimisen kautta, ja sitä voi täydentää näyttötutkinnolla. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 51.)

Pätevyyttä kuvataan myös *ammattitaitona*, joka on tekemisen taitoa ja käytännöllisiin toimintoihin liittyvää osaamista (Väisänen, 2003). Ammattitaito sisältää myös ammatissa toimimisen keskeisiä valmiuksia, jotka ovat olennaisia juuri kyseisessä ammatissa toimittaessa (Pelttari 1997). Ammattitaito muodostuu kyvyistä ja valmiuksista yhdistää tiettyyn ammattiin liittyvät tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi sekä suoriutua ammattiin liittyvistä tehtävistä erilaisissa tilanteissa. Ammattitaito on dynaamisesti muuttuva yksilön ominaisuus, joka muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten mukaan. Sen kehittymiseen vaikuttavat yksilön kehittyminen ja hänen henkinen tilansa. (Räisänen 1998.)

Kvalifikaatiot. Työn asettamia vaatimuksia on tarkasteltu eri aloilla myös niin sanottujen kvalifikaatioiden näkökulmasta. Kvalifikaatioina kuvataan työprosessien edellyttämiä taitoja, tietoja, valmiuksia ja asenteita sekä kokemuksen tuomaa pätevyyttä (Räisänen 1998). Kvalifikaatioajattelussa keskitytään ammatillisen pätevyyden lisäksi koulutuksen ja työelämän väliseen yhteyteen eli siihen, miten koulutus vaikuttaa ammatin kehittämiseen ja miten tietoja ja valmiuksia käytetään varsinaisessa työssä (Räisänen 1998). Työntekijä hankkii ammatillisen jatkuvan oppimisprosessin kautta kvalifikaatioita ja kompetensseja, joiden avulla hän pyrkii vastaamaan muuttuvan työn uusiin vaatimuksiin (Ruohotie 2002, 121). Kvalifikaatiokäsitteessä onkin kysymys nimenomaan ammatillisesta osaamisesta, joka hankitaan ammatillisessa sosialisatioprosessissa (Pelttari 1997; Väisänen 2003). Pyrkinessään vastaamaan työn uusiin vaatimuksiin työntekijä ja työyhteisö joutuvat hankkimaan kvalifikaatioita ja kompetensseja ammatillisissa sosialisatioprosesseissa tapahtuvien oppimisprosessien kautta (Karila & Nummenmaa 2001, 22).

Kvalifikaatiotutkimuksia on tehty Suomessakin eri alojen – kuten sairaanhoitajan, psykologin, sosiaalialan – työn ja osaamisvaatimusten selvittämiseksi (Väärälä 1995; Pelttari 1997; Räisänen 1998; Metsämuuronen 2001; Ruohotie 2002; Väisänen 2003; Korhonen 2005). Työnkvalifikaatioita on jaoteltu eri tavoin. Tyypillistä jaottelua edustaa – ja sitä on käytetty muun muassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa – Räisänen (1998) luoma työnkvalifikaatioiden kolmiluokkainen jaottelu tuotannollisiin tietoihin ja taitoihin, normatiivisiin kvalifikaatioihin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin.

Ruohotie (2002, 109–113) jaottelee asiantuntijuuden taitoprofiiliin ammatispesifiset tiedot ja taidot, yleiset työelämän valmiudet sekä ammatillisista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Erityisesti Metsämuuronen (2001) tutkimus tulevaisuuden kvalifikaatioista sosiaali- ja terveysalalla nosti esiin alakohdistaisten perustietojen ja -taitojen sekä käytännöllisten ja toiminnallisten taitojen lisäksi niin sanotut äänettömät ja pehmeät kvalifikaatiot. Jokaisella ammattialalla tarvitaan ammattiin liittyviä olennaisia perustietoja ja taitoja, mutta yhtä tärkeiksi ja olennaisiksi osaamiskvalifikaatioiksi niiden rinnalle ovat nousseet nämä pehmeät ja äänettömät kvalifikaatiot. Spesifien perustietojen ja taitojen lisäksi työntekijällä tulee tulevaisuudessakin olla osaamista ja kykyä aitoon vuorovaikutukseen, tunteiden osoittamiseen ja intuitioon. Lisäksi hänen tulee kyetä vaikutta-

maan työssään ja ohjaamaan muita. Lisäksi tarvitaan kykyä olla tahdikas, diplomaattinen, innostunut ja innostava. (Metsämuuronen 2001, 62–78.)

2.3 Muuttuva työ – muuttuva asiantuntijuus

2.3.1 Työssä oppiminen ja ammatillinen kasvu

Työssä oppimisen käsitettä käytetään kahdessa merkityksessä: sekä peruskoulutuksessa olevan ammattiin valmistuvan opiskelijan työelämäjakson aikaisesta harjoittelusta ja käytännön taitojen oppimisesta että yleisellä tasolla oleva työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Kirjoitettaessa työssä oppiminen erillisinä sanoina viitataan yleisellä tasolla tapahtuvaan työpaikalla oppimiseen. Yhteen kirjoitettuna käsitteellä tarkoitetaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen työpaikoilla työelämäjaksoilla tapahtuvaa opiskelijoiden oppimista. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 27.)

Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 95–96) katsovat työssä tapahtuvaa oppimista viiden teorian kautta: oppinen reflektiivisena oppimisena, työn kautta tiettyjen työtoimintojen ja työssä ilmenevien asioiden oppimisena, oppivana organisaationa, itsenäisen työyhteisön toimintaan osallistumisena tai edellisten yhdistelmänä oppijan kokemusten kautta tietyssä kontekstissa. Kontekstuaalinen oppiminen kokoaa työssä oppimisen, työyhteisön oppimisen ja oppimisen työorganisaatiossa, jolloin oppiminen on oppijan ja tietyn tilanteen tuottama kokemusten suhde. Tarkastelen tässä luvussa myöhemmin näitä eri työssä oppimisen muotoja sekä yksilön että yhteisöllisen työssä oppimisen näkökulmista.

Moderni työssä oppimisen käsite haastaa modernille teolliselle yhteiskunnalle ja sen koulutusjärjestelmille tyypilliset kahtiajaot ja erottelut. Teoria ja käytäntö, opetus ja oppiminen, oppilaitos ja työpaikka, koulutus ja työmarkkinat sekä ihmisen ruumis ja mieli eivät ole erillisiä vaan toimivat tiiviisti yhdessä. Työhön on aina liittynyt osaamisen ja tietämisen ulottuvuus, johon suhtautuminen voi olla joko tavoiterationaalista tai erilaisia merkityksiä tulkitsevaa ja ymmärtämään pyrkivää. (Salo 2007, 82.) Työssä oppiminen on oppimista, jossa kokemuksellisuus on hyvin monin tavoin mukana koko ajan (Varila & Rekola 2003, 30). Työssä oppiminen on taidoista ja tiedoista koostuvan osaamisen kehittymistä, ja se varmistaa ja edistää ammattitaidon, osaamisen ja metataitojen suunnitelmallista, jatkuvaa ja motivoitunutta kehittämistä kokeneen mentorin ohjauksessa reflektiivisesti. Yhteistoiminnallisuus ja kokemuksellisuus ovat olennaisia tekijöitä työssä oppimisessa. (Pohjonen 2001, 226–227.)

Olen nostanut työssä oppimisen tässä yhteydessä laajempaan tarkasteluun, koska varhaiskasvatuksen alallakin osa ammatillisesta pätevyydestä saavutetaan työssä oppimisen ja työkokemuksen lisääntymisen kautta. Työelämässä ja organisaatioissa tapahtuu tällä hetkellä hyvin paljon muutoksia, jotka kohdistuvat lähinnä työn organisoimiseen, työorganisaatioiden ja työmarkkinoiden murrokseen (Salo 2007, 82). Jatkuvassa muutoksessa olevalle työelämälle työssä oppiminen on jatkuva haaste. Nopeasti muuttuva työelämä haastaa

yksittäisen työntekijän oppimaan läpi elämän. Paine uudistumiseen tulee sekä organisaation että työntekijän itsensä taholta. Tehokkuusajattelussa yrityksillä ja organisaatioilla on tuottavuuden ja kilpailukyvyn parantamisen nojalla pyrkimys kouluttaa työntekijöitä suoriutumaan yhä paremmin ja tehokkaammin tehtävistään. Työntekijän puolelta kysymys voi liittyä oman osaamisen kehittämiseen ja uralla etenemiseen. Parhaimmillaan työssä oppiminen toimii sekä yksilön itsensä kehittämisen välineenä että työn ilon lähteenä, jolloin työntekijä voi vahvistaa käsitystään työntekijänä ja ihmisenä. (Collin 2005, 162.)

Palveluiden ja työntekijöiden osaamisen kehittämisessä tulisi kuitenkin erityisesti kiinnittää suurempaa huomiota työn tekemiseen ja sen oppimisen reunaehtoihin ja niissä tapahtuviin muutoksiin kuin pelkästään organisaatio-uudistuksiin. Keskeisintä työssä oppimisessa pitäisi olla työhön oppiminen työpaikalla, työelämässä ja työmarkkinoilla toimimisessa. Työssä oppiminen tulisi ymmärtää tällöin laajempaan ja koko yhteisöä ja työpaikkaa käsittävänä oppimisena eikä vain yksittäisen työntekijän vastuunkantamisena. Työssä oppimisen käsite tulisikin Salon mukaan laajentaa koko työpaikkaa koskeväksi oppimiseksi eikä vain yksittäistä työntekijää koskeväksi. Salo vertaa suomalaisia työssä oppimisen käsitettä englanninkielisiin termeihin *work related learning*, *workplace learning*, *learning in work life*, ja hän näkeekin nämä termit laajempina ja siten työssä oppimista kuvaavampina. Työssä oppimisen käsitettä tulisi tarkastella myös varhaiskasvatustyössä ja varsinkin kehittämistyössä, koska työyhteisöllinen oppiminen tukisi paremmin kehittämistyötä, vahvistaisi osaamista ja sitouttaisi kaikkia yhteiseen vastuun ottamiseen oppimisesta.

Työssä oppimisen yhteydessä puhutaan myös ennakoimattomasta oppimisesta, jolla tarkoitetaan moninaisia tapahtumia, joiden kautta aikuinen ja työntekijä sopeutuvat elämän arkeen. Sköld (1989) jaottelee työssä oppimisen laadun *positiiviseen taitotietoon* ja *negatiiviseen taitotietoon*. Positiivinen taitotieto tukee aktiivisuutta, luovuutta ja uteliaisuutta ja luo mahdollisuuden laajentaa kokemusta omasta vaikuttavuudesta ja toiminnan reunaehdoista. Negatiivinen taitotieto ehkäisee ja kaventaa ihmisen käsityksiä oman toimintansa vaikuttavuudesta ja toiminnan reunaehdoista. Positiivinen taitotieto voi olla dynaamista ja staattista. Dynaaminen taitotieto on avautuvaa ja uutta luovaa ja luo mahdollisuuksia muutokselle ja kehitykselle. Se liittyy luovuuteen ja innovaatiokvalifikaatioihin. Jos ihmisellä on mahdollisuus käyttää taitotietoaan ja osaamistaan ongelmien ratkaisemiseen ja rohkeutta kehittää sitä yrityksen, erehdysten ja onnistumisten kautta, hän voi kehittää dynaamista taitotietoaan. Tämä on mahdollista yhteisöissä, joissa vuorovaikutus on avointa ja joissa on rohkeutta kohdata ristiriitoja sekä käsitellä työssä ilmeneviä ongelmia ja oppia niistä. Staattinen taitotieto on opitun toistamista eikä soveltamista. Taitotieto voi olla myös negatiivista, jopa tukahduttavaa ja alistavaa pyrkimystä vaatia yhdenmu-kaista toimintaa työpaikan kaikilta jäseniltä. Negatiivisuus voi ilmetä myös pyrkimyksinä rajoittaa yksilön vapautta ja tehdä hänen työnsä merkityksettömäksi. (Sköld 1989, 103–118.)

Ammatillinen kasvu. Ammatillista kasvua määritellään oppimisprosessin, osaamisen ja ammatti-identiteetin kautta. Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, jonka kautta työntekijä hankkii kvalifikaatioita ja kompetensseja voidakseen vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Ruohotie 2002; Rauhala 1993). Ammatillinen kasvu perustuu osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymiseen ja vahvistumiseen (Eteläpelto 1992; Paane-Tiainen 2000).

Perinteinen käsitys ammattitaidon omaksumisesta ja oppimisesta asiantuntijaksi on perustunut muun muassa maatalous- ja käytännön ammateissa niin sanottuun *kisälli-oppipoika-ajatteluun* eli *noviisi-ekspertti-ajatteluun*. Eksperttiyksi kehittyikin vähitellen teknisestä suorittamisesta ja tiedon soveltamisesta kokemuksen kautta omaa toimintaa soveltavaksi kokonaistilanteen halluutoksi ja prosessiluonteiseksi toiminnaksi. Toimintaan liittyvät nopeus ja joustavuus yhdistellä mielessä opittua ja kokemuksia uusiin tilanteisiin. Eksperttitason saavuttanut käyttää tavoitteellisessa työskentelyssään hiljaista tietoa, analysoi lähestymistapojaan ja ongelmanratkaisujaan lopputuloksen kannalta järkevästi. (Dreyfus & Dreyfus 1987, 22–36.)

Ekspertin ja keskitasoisen henkilön erottaa toisistaan tieto, joka ei näy ja joka ei perustu pelkästään ammatilliseen teoriaan tai sääntöihin. Työkokemuksensa myötä ammattilainen jopa menettää formaalia tietoaan tai korvaa sen kokemuksellisella tiedolla, vaikkakin formaali tieto on välttämätöntä asiantuntijuuden kehittymisessä tiedon ja taidon perustana. Formaali tiedolla on vaikutusta työntekijän hiljaisen tiedon sisältöön eli *mallityöprosessin* syntymiseen. Formaalin tiedon vastaanottaminen edellyttää jo olemassa olevaa tietoperustaa eli formaalia tietoa, mistä syystä ekspertti oppii uutta formaalia tietoa paremmin kuin aloittelija. Formaalia tietoa tarvitaan toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja ajatteluprosessien tarkistamisessa ja korjaamisessa. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

Ekspertin ja noviisin ero ei kuitenkaan johdu ainoastaan tiedon laajuudesta vaan erilaisesta tiedon rakentumisesta sekä ongelman hahmottamisesta ja jäsentämisestä ongelmanratkaisutilanteessa. Ekspertti liittyy ongelmanratkaisuun tietonsa, asenteensa ja kokemuksensa eli koko oman spesifisen alansa maailmankuvan ja näkemyksen (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 6). Eksperttiyden saavuttamiseksi on pitkällä alaspesifillä kokemuksella merkitystä, ja usein eksperttiyksi hankitaankin vasta reilusti yli kymmenen vuoden alaspesifin kokemuksen kautta (Bereiter & Scardamalia 1993). Asiantuntijuuskäsitteen muuttuminen ja laajentuminen onkin haaste tulevaisuuden koulutusjärjestelmille ja työelämälle.

Asiantuntijuuden rakentumisessa ja ammatillisessa kasvussa on työssä oppimisella hyvin keskeinen merkitys. Työssä oppimisen tutkimus on kuitenkin ollut kasvatustieteissä oppimisteoreettisena ilmiönä vähäistä (Varila & Rekola 2003, 31). Työssä oppimista ei ole tutkittu myöskään kasvatustieteiden näkökulmasta eli siitä näkökulmasta, millainen kasvatustieteiden työssä oppiminen on. Collin (2005) luonnehtii työssä oppimisen olevan informaalista, satunnaista ja tilannesidonnaista. Työkokemuksilla on todettu olevan suuri merkitys työlle ja oppimiselle, ja työn konteksti määrittelee, mitä työssä opitaan ja voidaan op-

pia. Työssä oppiminen tapahtuu tyypillisesti kollegojen ja erilaisten työhön kiinteästi kiinnittyvien verkostojen kanssa. Siinä korostuvat yhteistyön merkitys sekä yksilöllisesti kertynyt näkemys ja kokemus yhtäaikaaisesti. Työssä oppimiseksi ja sen ohjaamiseksi olisi tärkeää analysoida työtehtäviä ja -prosesseja jatkuvasti. Työntekijöille tehdyn tutkimuksen mukaan käytännön ongelmien integrointi työssä oppimiseen edistää työssä oppimista. (Collin 2005, 162–164.) Merkillä pantavaa on, että työssä voidaan oppia myös negatiivisena pidettäviä asioita ja että työssä oppiminen voi myös sisältyä työntekijöiden valtataistelua ja ammattieettisesti kyseenalaisia toimintatapoja (Varila & Rekola 2005, 20).

Tämän päivän ja tulevaisuuden työntekijöiltä edellytetään sekä laaja-alaista ammatin hallintaa että toisaalta perehtyneisyyttä ja erityisosaamista työhön sisältyviltä erityisalueilta, jolloin osaamisvaatimukset näyttävät osittain jopa ristiriitaisina (Pohjonen 2001, 66–67). Työn vaatimuksina ja haasteina pidetään tällä hetkellä jaettua asiantuntijuutta, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, yliammatillisia kompetensseja ja sosiaalisia taitoja. Työntekijöiltä odotetaan lisäksi liikkuvuutta ja joustavuutta, ja työn vaatimuksina korostetaan valmiutta jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen. Työyhteisöiltä odotetaan ”joustavuutta”, mutta ei niinkään ammatillista (vocational) identiteettiä. (Eteläpelto 2005.)

Jatkuvat muutokset asettavat uusia haasteita myös sosiaali- ja kasvatustalalle. Taloudelliset paineet ovat läsnä kaikissa kuntien tuottamissa palveluissa ja heijastuvat myös varhaiskasvatuksen palveluihin. Usein muutoksissa on kyse organisationaalisista muutoksista. Ruohotie (1997; 2000) toteaaakin työelämän muutosten näkyvän organisaatorakenteiden uusiutumisenä, kuluttajien vaatimusten lisääntymisenä ja käyttäytymisenä. Nämä muutokset ovat jokapäiväisiä eivätkä ennustettavia. Jatkuvuutta ei ole, vaan toimintatavat vaikuttavat spontaaneilta. (Ruohotie 1998; 2000.)

Ammatillinen identiteetti. Identiteetti vaikuttaa siihen, mihin työntekijä kokee kuuluvansa ja miten hän oppii. Aikakaudella on merkitystä myös siihen, millaiseksi ammatillinen identiteetti muodostuu, millaisen oppimisen kautta se muotoutuu ja miten tulokset näkyvät (taulukko 1). Tutkittaessa työntekijöiden ammatillisia identiteettejä on voitu todeta, että ne ovat vahvasti sidoksissa käsityksiin ja mielikuviin itsestä (Eteläpelto 2005, 152). Jälkiteollisessa tuotantotavassa organisaatiot ovat matalia ja päätöksenteoltaan hajautettuja, entisen teollisen tuotannon hierarkkisten ja byrokraattisten organisaatioiden sijaan. Työntekijöiltä odotetaan sitoutumista ja samaistumista organisaatioiden ydinarvoihin ja kulttuureihin. Aikaisemmassa teollisessa tuotantotavassa työntekijät toteuttivat koulutuksessa hankittuja taitojaan sekä kompetenssejaan. Tällöin identiteettiasema määrittyi esimerkiksi teknisesti taitavana työntekijänä. Oppiminen ymmärrettiin ennalta määrättyjen sääntöjen ja suoritustapojen oppimisena. Toisaalta nykyinen jälkiteollinen tuotantotapa kannustaa itseohjautuvaan oppimiseen ja työntekijöiden joustavaan innovointiin, joita tukevat informaalit henkilöystökoulutusmuodot ja kehittäminen. Oppimistuloksena on vahvistunut ja voimaantunut identiteetti, jonka kautta työntekijä saa äänensä kuulumaan ja

voi vaikuttaa. Tällainen identiteetti on vahvasti sidoksissa ja rakentuu yrityksen ja organisaation arvojen pohjalle, ja oppiminen tapahtuu reflektion ja työkäytäntöjen kautta. (Eteläpelto 2005.)

TAULUKKO 1 Ammatillisen identiteetin rakentuminen eri aikakausina (Eteläpelto 2005)

Tuotantotapa	Käsityö	Teollinen	Jälkiteollinen
Opettaminen	Oppipoika-järjestelmä	Formaali koulutusjärjestelmä	Formaalit ja informaalit koulutusohjelmat
Oppiminen	Traditiot mestareilta	Säännöt ja menettelytavat	Reflektoinnista ja työkäytännöistä
Samastuminen	Sosiaaliluokka ja ammatti	Tehokas työntekijä	Organisaation hyväksymä subjektipositio
Identiteetin rakentamistapa	Tradition noudattaminen	Sääntöjen noudattaminen	Yrityksen ja työorganisaation arvot
Tuotantomuoto	Patriarkaalinen	Byrokraattinen	Innovatiivinen, yrittäjämäinen
Oppimistulokset	Tradition uusintaminen	Taidot ja kompetenssit	Voimaantunut identiteetti – oma ääni
Identiteetti-asema	Käsityöläinen	Teknisesti taitava	Joustava innovaattori

Eteläpellon (2005) mukaan uudistuvassa työssä työntekijöillä tulisi olla työssä oppimisen kannalta mahdollisuuksia arvioida omaa työtä ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Viime vuosien taloudelliseen kasvuun perustuva lyhytnäköinen tehokkuusajattelu on kuitenkin rapauttamassa tällaisen osaamisketjuja ja työyhteisöjä tukevan toiminnan. Työntekijöiden ammatillisten identiteettien rakentumiselle on tärkeää samaistua ja tuntea kuuluvansa yhteisöön. Työprosessien kehittäminen, organisaatioiden muuttuminen, verkostoituminen ja teknologian kehittyminen edellyttävät ihmisiltä nopeaa sopeutumista, neuvotteluja, vuorovaikutusta ja tehokasta oppimista. Tässä sosiaalinen vuorovaikutus ja oman työn arviointi ovat keskeisessä asemassa. Elinikäisen oppimisen tulisi olla osa ihmisen kokonaiselämäntilannetta. Elinikäistä oppimista tukee parhaiten hankittujen työkokemusten hyödyntäminen yhdessä arvioiden ja reflektoiden vuorovaikutuksessa lähiyhteisöjen kanssa. Tämä edellyttää aikaa ja siihen luotuja tilaisuuksia. (Eteläpelto 2005, 150–154.)

2.3.2 Kokemuksellinen oppiminen ja reflektio

Reflektointia voidaan pitää eräänä mahdollisuutena käsitellä kokemuksia, tapahtumia ja asioita. Reflektiivinen kehittäminen perustuu prosessiin ja reflektiivaan työotteeseen, jolloin organisaatiolle ei osoiteta valmiita ratkaisuja vaan autetaan pohtimaan ja ymmärtämään omia ongelmiaan itse (Vanhalakka-Ruoho, 1999, 32–34).

Kasvatuksen historian yksi merkkihenkilöistä on Dewey, jonka oppimisfilosofia ja ajatukset kokemusten merkityksestä oppimisella ovat perusta nykyisellekin ajattelulle. Dewey (1938/1997, 20–23) korosti kokemuksen merkitystä. Deweyn oppimisen filosofia lähti siitä, että oppiminen tapahtuu kokemuksen perusteella ja että siihen liittyy kokemuksen, nykyisten asioiden yhteyden ja teorian jatkuva kriittinen tarkastelu. Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan vuorovaikutusta sekä kokemusten ja nykyisten asioiden välistä yhteyttä, ja siksi oppijoita tulisikin motivoida käyttämään kokemuksiaan uuden oppimisessa. Dewey myös korosti oppimisessa jatkuvuutta sekä kytkemistä oppijan intentioihin, vuorovaikutukseen ja oppijan omaan vastuuseen suunnan määrittämisessä. Hän piti myös syy- ja seuraussuhteiden tarkastelua oppimisen lähtökohtana sekä oppijaa oman kasvunsa suunnan määrittäjänä..

Kokemusperäinen oppiminen on työssä oppimisen tyypillisin muoto, joka on kuitenkin saanut myös kritiikkiä osakseen. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäksi on huolehdittava toimintakäytäntöjen kehittämisestä ja uudistamisesta. Kokemusperäinen oppiminen on toiminut hitaasti muuttuvissa, yksinkertaistetuissa ja ositetuissa työprosesseissa, joten nykyisen työn muuttuessa yhä monimutkaisemmaksi tarvitaan ongelmien ratkaisemiksi muunkinlaista osaamista ja pätevyyttä kuin vain kokemuksiin perustuvaa.

Työssä oppimisessa vapaa kommunikaatio, ideoiden vaihto ja aiemmat kokemukset ovat tärkeitä. Varhaiskasvatuksen laatutyössä tulisi tarkastella yhdessä työtä tekevien kanssa varhaiskasvatuksen perustehtävää ja toimintakäytänteitä ohjaavia uskomuksia, arvoja sekä oletuksia, joita tulisi kyseenalaistaa. Laadunkehittämisprosessi kasvatusyhteisöissä voisi olla oppimiskumppanuuteen ja reflektiiviseen kehittämiseen perustuvaa vuorovaikutusta, vastavuoroista oppimista ja dialogia. (Karila & Nummenmaa 2001.) Pyrittäessä hyvään kasvatukseen, hoitoon ja opetukseen tulisi kehittämisen tapahtua käytännön työelämää lähellä olevassa luonnollisessa työkontekstissa – siinä samassa, jossa muutoinkin työtä tehdään (Nummenmaa 2004, 83–85). Reflektion arvo ja tarkoitus tulevat merkittäviksi kuitenkin vasta tietoisuuden kautta. Reflektion avulla voidaan oppia ja ymmärtää syvällisemmin kokemuksia vasta silloin, kun kyetään pohtimaan ja nostamaan tietoisuuteen asioita, joita on pidetty itsestään selvyyksinä. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Pirrttilä-Backman (1997, 220–222) pohtii asiantuntijan pätevyyttä ja kykyä reflektiiviseen arviointiin. Päätöksentekoa ja ristiriitaisten tilanteiden ratkaisua vaativa ajattelu kehittyy vähitellen ja vaiheittain. Kehitysvaiheiden jatkumon yksi tärkeä käännekohta on tiedon kontekstuaalisuuden ymmärtäminen ajattelua jäsentävänä oivalluksena. Kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat ympäristössä esiintyvät haasteet ja tuki. Yksilön ajattelun kehitystä vievät eteenpäin yksilön kokemat ristiriidat omissa ajatuksissa tai omien ja muiden käsitysten välillä tai omien käsitysten ja ympäristön odotusten välillä. Kehityksessä on siis kysymys yksilön aktiivisesta toiminnasta ja oman toiminnan autonomiasta sekä vastuun ottamisesta omista toimista ja muista ihmisistä. Reflektiivisen arvioinnin kehittymiseksi yksilö tarvitsee mahdollisuuksia erilaisuuden kohtaamiseen, mikä on oleellista varsinkin alkuvaiheessa. Lisäksi ajattelun kehittyminen ta-

pahtuu aina jossakin kontekstissa, joten toimintaympäristöllä on ratkaiseva merkitys yksilön kehitykselle. Vaikka ihmisen kehitys tapahtuu aina tietyssä kontekstissa, niin sen tuloksena on myös yleisiä taitoja. Reflektiivistä ajattelua voidaan pitää tällaisena yleisenä taitona, joka kehittyy tietyissä konteksteissa, mutta kehittyessään se muuttuu yleiseksi taidoksi eikä ilmene ainoastaan yhdistettynä johonkin tiettyyn tilanteeseen tai yksilön kiinnostuksen kohteeseen. (Pirttilä-Backman 1997, 220–222.)

Reflektion merkitys on korostumassa työyhteisöjen kehittämisessä. Aiemmin sitä ei osattu liittää menestykseen tai tulossuuntautuneisuuteen, koska sitä saatettiin pitää jopa ylellisyytenä, työhön kuulumattomana sekä ajanhaaskauksena liike-elämässä ja niin sanotuissa kovissa töissä (Marsick 1995, 41). Tällä hetkellä kuitenkin työntekijöiltä odotetaan omaa aktiivisuutta työssään ja työnsä kehittämisessä. Omakohtaisten kokemusten kautta tapahtuva reflektio ohjaa ajattelun kehittymistä ja johtaa kokemuseräiseen oppimiseen (Sarala & Sarala 1996, 139–140). Tämä oppiminen voi olla myös yhteistoiminnallista sosiaalista pohdintaa, kuten työssä oppimisessa usein on kysymys. Tällaisessa oppimisessa on palautteella tärkeä merkitys (Lasonen 2001, 36; Venninen 2007).

2.3.3 Yhteisöllinen oppiminen

Jo Homeroksen aikana taito ja yhteisö ymmärrettiin toisiinsa kietoutuneena, mistä syystä yhteisön toimintaan osallistuminen on tämänkin ajan asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelussa mielenkiinnon kohteena, joskin individualismi on uhannut luovuuden ymmärtämistä kollektiivisena (Sennett 2008).

Julkishallinnossa ja niiden strategioiden suunnittelussa on melko yleisesti otettu käyttöön *oppivan organisaation ajattelumalli*. Oppivan organisaation yhteydessä puhutaan elinikäisestä oppimisesta, joka tulisi liittää kiinteäksi osaksi jokapäiväistä toimintaa. Organisaatio-oppiminen nähdään behaviorismia ja sosiaalista konstruktivismia edustavissa organisaatioissa tunnettujen mallien ja kulttuurin oppimisena. Tällöin toimijat ovat lähestymistavassaan enemmän tapojen ohjaamia ja jäljittelijöitä kuin reflektiojia ja rationaalisen harkinnan mukaan toimivia. (Edmondson & Moingeon 1996, 19–26.) Organisaatio-oppiminen voi olla myös monimutkaisessa toimintaympäristössä tapahtuvaa kapasiteetin lisäämistä, jolloin yksilöt kehittävät ja täsmentävät kognitiivisia karttojaan eli käyttöteorioitaan (Argyris & Schön 1991) tai mentaalisia mallejaan (Senge 1990). Interventio organisaatioon toteutuu jäsenten tietoisuutta muuttamalla. Tällainen muutos ei kuitenkaan tapahdu itsestään oikeaa informaatiota jakamalla tai tietynlaiseen toimintaan osallistumalla, vaan siihen tarvitaan myös jäsenten tahtoa, tekemistä ja vastuullista asennetta. Oppivan organisaation dynaamista luonnetta ja sen teoreettista ajattelumallia voidaan soveltaa muun muassa julkishallinnon strategioiden suunnittelussa. (Kurtakko 1998, 23–30.)

Yhteisön toimintaan osallistumisen merkitystä korostetaan muun muassa *sosiokulttuurisessa oppimisessa* ja *käytäntöyhteisö-mallissa* (*community of practice*) tapahtuvassa oppimisessa. Sosiokulttuurisen näkemyksen edustajat Lave ja Wenger (1991) korostavat asiantuntijuuden kehittymisessä yhteisön toimintaan osallistumista. Yhteisöissä kokeneemmat työntekijät voivat opettaa omaa osaa-

mistaan toisille vähemmän osaaville työntekijöille. Käytäntöyhteisössä oppiminen tapahtuu yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa eikä yksilön päässä. Wenger (1998) toteaa käytäntöyhteisö-malliajattelussa olevan kyse yhteisöllisestä tiedon luomisesta, käytäntöjen kehittämisestä ja oppimisesta sosiaalisena tapahtumana. Sosiaalisen oppimisen teoria ja tietämisen prosessi muodostuvat yhteisistä merkityksistä, käytännöistä, yhteisöstä ja identiteetistä. Mallille on tyypillistä muun muassa sitoutuminen yhteiseen toimintaan, jossa on pitkäaikaisia, vastavuoroisia suhteita ja jossa muodostuu yhteisiä toimintatapoja. Käytäntöyhteisöä kuvaavat vuorovaikutus, keskustelu, yhdessä tekeminen sekä tiedon ja innovaatioiden siirtyminen yhteisön sisällä. Käytäntöyhteisön jäsenet ovat myös tietoisia toistensa osaamisesta – vahvuuksista ja heikkouksista. Käytäntöyhteisö kehittää omaa yhteisöllistä tietämystään jaettujen tarinoiden ja sisäpiirijuttujen kautta. Yhteisön kulttuurista kertovat oma kieli ja tietynlaisten vuorovaikutusta palvelevien ilmausten käyttäminen. Nämä ovat myös yhteisön jäsenyyden tunnusmerkkejä. Wengerin käytäntöyhteisö kehittyy yhteisöllisenä toimintana ja tukee samanaikaisesti jäsentensä identiteetin kehittymistä, joka tapahtuu vastavuoroisena toimintana niin sanotun metatiedon kautta. (Wenger 1998, 125–126.) Päiväkodin kasvatus- ja työyhteisöjä voisi hyvinkin luonnehtia Wengerin kuvaamiksi käytäntöyhteisöiksi. Kaikki Wengerin luonnehtimat tunnusmerkit löytyvät pitkään toimineista päiväkotien työyhteisöistä tai jopa pienemmästäkin lapsiryhmän työntekijöiden muodostamasta työtiimistä. Pitkään yhdessä työskennellessään päiväkodin työyhteisöjen ja työtiimien jäsenet voivat oppia toinen toisiltaan ja vahvistaa siten yhteisöllistä osaamistaan sekä luoda yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta omaa identiteettiään.

Käytäntöyhteisö-malli on saanut kritiikkiä osakseen, ja sitä on kritisoitu siksi (mm. Tynjälä 2006, 110), että Laven ja Wengerin esittämä käytäntöyhteisö-malli ei sisällä koulutuksellisia toimenpiteitä. Formaalia koulutusta ja käsitteellisen ymmärryksen kehittämistä pidetään kuitenkin osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä välttämättöminä niin yhteisöjen kuin yksilöidenkin uusiutumisessa. Näin ollen käytäntöyhteisössä yhteisön toimintaan osallistuminen ei sinänsä riitä yksilön eikä yhteisön osaamisen kehittymiseen eikä ammatillisuuden syvenemiseen.

Sosiaalista oppimista voidaan tarkastella myös *tutkivana oppimisena* (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Tutkiva oppiminen perustuu Vygotskyn (1982) ajatuksiin sosiaalisesta oppimisesta, ja siinä on kysymys yksilöllisen henkilökohtaisen ja kollektiivisen asiantuntijuuden samanaikaisuudesta yksilön tavoitellessa itsensä ylittämistä. Yhteisössä tapahtuva ponnistelu yhteisön tietämyksen edistämiseksi kehittää toimijoiden omaa ajattelua, ymmärrystä ja tietämystä. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ideaan perustuva tutkiva oppiminen mahdollistaa yksilöä saavuttamaan kehittyneempää ajattelua yhteisön avulla kuin yksin ollessaan. Tutkivassa oppimisessa yksilön toiminta voi muuttua osaksi hänen omaa ajatteluaan, ja näin hän kykenee itsenäisesti hallitsemaan uusia asioita ja ymmärtämään paremmin toimintaansa. Ryhmän vaikutus riippuu toimijan aikaisemmasta osaamisesta ja tiedoista, tavoitteista ja tutkimusprosessissa omaksutusta roolista. Merkille pantavaa on, että omaa kehitys-

prosessia ei ole helppoa todeta ja kuvailla sanoilla, kun taas tiedon lisääntymistä ja konkreettisia muutoksia ryhmätoiminnassa on helpompi todentaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 306.)

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoreettinen toimintamalli yhdistetään usein ensisijaisesti lasten kehityksen tukemiseen ja oppimiseen. Kuitenkin mallia voidaan soveltaa myös aikuisten työssä oppimisessa. Päivähoidon tiimityössä ja muussa yhteisöllisessä yhteistyössä on pyrkimyksenä yhdistää voimavarat sekä osaaminen ja suoriutua yhteistyön kautta paremmin työn ja siinä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseksi. Yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa keskustelukumppaneiden ilmaisemat ajatukset voivat innostaa yhteisön jäseniä omaan ajatteluun ja uudistaa sitä. Tietoa voidaan kehittää ajatuksia vaihtamalla ja erilaisilla kokeiluilla, joiden avulla voidaan löytää ratkaisuja, joita ei muutoin syntyisi. Tällaista tiedon kehittelyä voidaan sanoa *transformoinniksi* (*knowledge transformation*). (Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007, 264–265.)

Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat luoneet myös käsitteen *progressiivinen ongelmanratkaisu*, jolla tarkoitetaan organisaation toimintatapaa ratkaista haasteelliset vaikeat ongelmat yhdessä käyttäen siihen kaikki siinä oleva osaaminen, epämuodollinen ja hiljainen tieto. Progressiivisen ongelmanratkaisun kautta asiantuntijaorganisaatioiden on näin todettu luovan uutta tietoa ja synnyttävän uudenlaista osaamista. Tutkimuksissa on voitu myös osoittaa, että kun ihmisillä on mahdollisuus konsultoida toinen toisiaan ja neuvotella työssä ilmenevistä ongelmista, ovat ongelmien ratkaisut viisaampia kuin yksin tehdyt. Kuitenkin on muistettava, että kulttuurissa vallitsevat käsitykset saattavat johtaa tällaisissa sosiaalisissa neuvotteluissa harhaan tai olla virheellisiä, jolloin ratkaisut eivät edistäkään kehitystä vaan pikemminkin tukahduttavat sen. (Lonka 2008.)

Oppiminen parhaalla mahdollisella tavalla ja asiantuntijuus ovat viimeaikaisen oppimistutkimuksen mukaan ennen kaikkea sosiaalisia ilmiöitä. Oppimisen tarkastelu on näin ollen siirtynyt perinteisestä yksilön oppimisen tarkastelusta koko organisaation tarkasteluun. Nykytiedon mukaan organisaationaallinen oppiminen on keskeinen strategia organisaatioiden menestyksen ja oppimisen kannalta. Keskeisenä tekijänä organisaationaalisessa oppimisessa pidetään kykyä *verkostoitua* ja hyödyntää verkostoissa tapahtuvaa tiedon ja osaamisen vaihtoa ja jakamista. (Tynjälä ym. 2007, 258.) Verkostoitumisessa voidaan nähdä kolme erilaista verkostoitumisen muotoa. Nämä ovat kahdenvälisen suhteiden kautta tapahtuva organisaatioiden verkostoituminen, monenkeskisten yhteistyösuhteiden pohjalta syntyvä yritysverkostoituminen ja henkilösuhdeverkko, jossa organisaation suhteet ovat verkoston sisäisiä. (Vesalainen 2004, 10–11.)

Verkostoissa tapahtuva oppiminen luo mahdollisuuden sekä yksilön oppimiselle että verkoston oppimiselle. Näin ollen verkostoa voi pitää oppimisen foorumina tai itse oppijana, jolloin se voi kokonaisuutena kehittää toimintaansa ja luoda jotakin uutta. Verkostossa voidaan tällöin nähdä kaikki oppimisen tasot yksilöstä oppivaan alueeseen. (Tynjälä ym. 2007, 259.)

Verkostomuotoinen toiminta tarjoaa vuorovaikutuksellisen ja virtuaalisen tilan hyväksikäytön, koska siinä voidaan vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia. Verkosto voi toimia erityisesti tiedon ja kokemusten ulkoistamisen ja tiedon yhdis-

tymisen tilana tiedon sisäistämiseksi ja socialisaation mahdollistamiseksi organisaatiossa. (Tynjälä ym. 2007, 268.) Verkoston toiminnan edellytys on vuorovaikutus ja sen kautta vastavuoroinen toiminta, jossa luottamus ja hyvä ilmapiiri rohkaisevat tiedon jakamiseen ja osallistumishalukkuuteen. Verkoston jäsenillä tulee olla yhteinen tehtävä ja tavoite, minkä vuoksi verkosto on olemassa. Toimivassa verkostossa on toisiaan täydentävää osaamista ja tietoa muiden verkoston jäsenten osaamisesta. Tietoisuus toisten osaamisesta tukee ja mahdollistaa verkoston täysipainoisen osaamisen kehittymisen. Kehittyvässä osaamisverkostossa oppiminen tapahtuu silloin, kun yksilöt ja yhteisöt ovat motivoituneita tarttumaan haasteellisiin ongelmiin ja tehtäviin, ja silloin, kun he katsovat verkostoitumisesta olevan hyötyä kaikille osapuolille. Verkostomaiseen oppimiseen tarvitaan sopiva infrastruktuuri tai organisaatio, joka tukee verkoston osapuolten suhteita, niiden kehittymistä ja oppimista. Verkoston keskinäistä yhteydenpitoa, tiedon jakamista ja käsittelyä voidaan tukea myös sähköisen viestinnän turvin. (Tynjälä ym. 2007, 269.)

Yhteisöllinen oppiminen tapahtuu socialisaation kautta ulkoistamalla hiljaista tietoa, jolle tulisi oppimisen tukemiseksi luoda vuorovaikutuksen mahdollistavia tilaisuuksia, joita työttömät voivat käyttää oppimistiloinaan organisaatiossa. Nonaka ja Konno (1998) ovat nimenneet tällaisen jaetun yhteistoiminnallisen tilan niin sanotuksi *ba*-tilaksi, joka mahdollistaa uuden tiedon luomisen. *Ba*-tilalla tarkoitetaan sekä aikaa tilana että sosiaalista ja fyysistä tilaa, jossa luova ajattelu on mahdollista. Käytännössä vuorovaikutuksellinen yhteistoiminnallinen tila voi tapahtua myös laatukäsikirjojen, työvaiheiden dokumentoinnin ja muun yhteydenpidon kautta. Myös sähköiset viestimet, kuten sähköposti ja intranetit, tukevat tällaista toimintaa ja oppimista.

Asiantuntijayhteisöjen asiantuntijuuden voidaan siis sanoa muodostuvan ja kehittyvän sekä yhteisön jäsenten erityisasiantuntemuksesta että yhteisön asiantuntemuksesta, jolloin kuitenkin yksittäisillä jäsenillä ei ole kaikkea yhteisössä olevaa asiantuntemusta (Brown & Campione 1994, 234, 267). Työyhteisöjen osaamista ja asiantuntijuutta tarkasteltaessa tulisikin huomioida sekä yksittäisten työntekijöiden yhteisöön tuoma asiantuntemus että yhteisössä oleva laajempi asiantuntemus. Toisaalta myös tarkasteltaessa yksittäisen työntekijän asiantuntijuutta ja osaamista ja niiden kehittymistä tulisi muistaa, että yksilö oppii ja kehittyy yhteisönsä ansiosta sekä yhteisön toimintaan osallistumisen ja kollektiivisen oppimisen kautta.

2.3.4 Välittävät välineet oppimisen vahvistajana

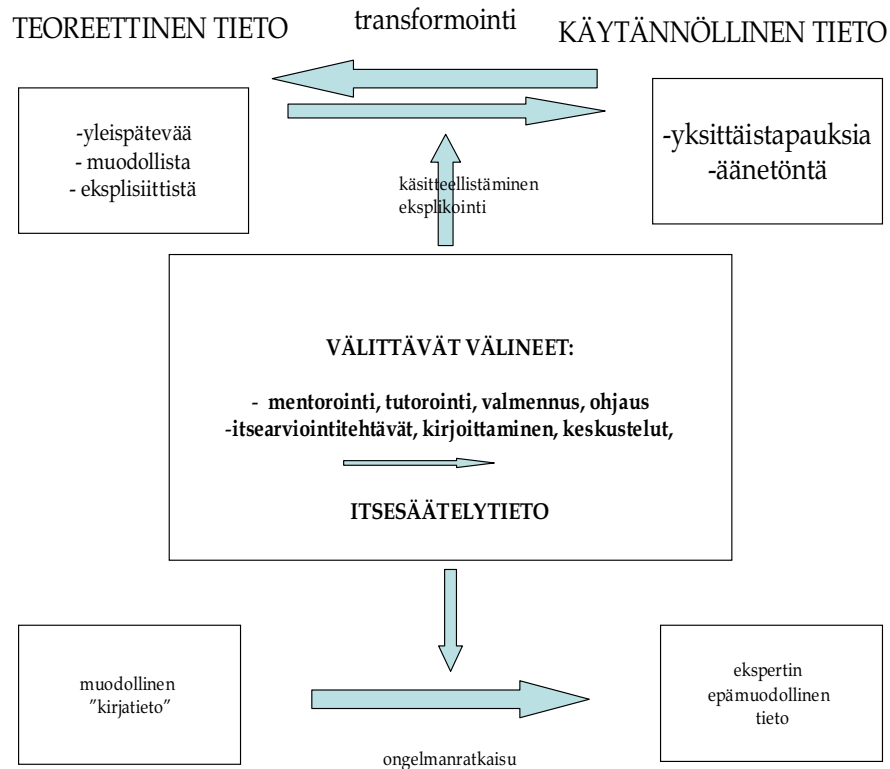
Opetus- ja kasvatustieteiden työssä tarvittava asiantuntijuus muodostuu kasvatustieteellisen tiedon ja pedagogiikan lisäksi viestintään, vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvästä tiedosta. Kasvattajan asiantuntijuudessa substanssietioto ja pedagoginen tietämys integroituvat pedagogiseksi sisältötiedoksi, joka muotoutuu työkokemuksen ja käytännön kokemuksen sekä muodollisen koulutuksen kautta asiantuntijuudeksi. (Tynjälä 2006, 105–106.)

Tynjälän (2004) kuvaamassa teoreettisessa mallissa asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja metakognitiivisten eli

itsesäätelytaitojen integroitumisesta keskenään. Käytännön kokemuksen kautta voidaan teoreettiseen tietoon yhdistää yksittäisiä ongelmia työstä ja näin saada yleispätevästä teoriasta välineitä niiden ratkaisemiseen. Kuten jo aiemmin todettiin, on asiantuntijuuden kehittymisessä keskeistä itsesäätelytaitojen merkitys ongelmien ratkaisuisissa ja käsitteellistämisen. Uutta teoreettista ja käytännön kokemustietoa voidaan käsitellä keskustelun, tutoroinnin, mentoroinnin ja analyysien kautta. Näin muun muassa kirjatiedon ja luento-opetuksessa saadun tiedon muuttaminen käytännön työhön soveltuvaksi, epämuodolliseksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta voi tapahtua tällaisten keskustelujen myötävaikutuksella. (Tynjälä 2006, 105–106.)

Asiantuntijuuden kehittymistä tukee ja syventää formaalin tiedon käyttöönotto käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Tämä merkitsee asiantuntijuuden kehittymisessä sitä, että oppiminen tapahtuu helpommin ja motivoi oppijaa enemmän kuin hän muutoin voisi hyödyntää ja käyttää teoreettista tietoa käytännön työssä ilmenevien ongelmien ratkaisemisessa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 66.) Ammatillista kehittämistä ja kehittymistä tukee useiden tutkijoiden (Fullan & Hargreaves 1991; Day 1998, 312–313; Goleman 1998, 312–313; Ruohotie & Honka 1999, 78–82; Leivo 2000, 28, 43–44; Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 170) mukaan teoratiedon ja käytännön työn ongelmatilanteiden integrointi.

Kuvioon 2 on koottu Tynjälän (2004, 180) esittämä teoreettinen malli asiantuntijuuden rakentumisesta teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integroitumisen kautta. Kuvion ylimmillä nuolilla kuvataan transformointia eli käytännön ja teorian vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat myös kuvion keskiössä vaikuttavat asiantuntijuuden kehittymistä ja oppimista tukevat *välittävät välineet*. Välittävillä välineillä Tynjälä tarkoittaa teorian ja käytännön kytkemistä toisiinsa itsesäätelyn avulla. Tässä oppimisprosessissa otetaan käyttöön hiljaista tietoa ja reflektoidaan ammattialan teoreettista tietoa sekä työssä hankittuja käytännön kokemuksia.



KUVIO 2 Teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integrointi asiantuntijuuden rakentumisessa (Tynjälä 2004, 180)

Välittäviä välineitä ovat esimerkiksi pienryhmäkeskustelut, tutorin tai mentorin kanssa käydyt keskustelut, oppimispäiväkirjat, portfolioit ja itsearviointitehtävät. Pohdittaessa työssä oppimista ja täydennyskoulutuksen merkitystä työn ja ammatillisuuden kehittämisessä on tärkeää huomioida metakognitiiviset taidot ja strategiat, jotka tukevat oppimaan oppimisesta. Sovellettaessa opittua uusiin tilanteisiin on ongelmanratkaisussa, päätöksenteossa ja oman oppimisen arvioinnissa kriittinen ajattelu erityisen keskeisessä asemassa (Ruohotie 1998). Kuvion alimpien laatikoiden väliset nuolet osoittavat välittävien välineiden avulla kehittyvän itsesäätelytiedon integroitumisen asiantuntijuuden muihin osalueisiin eli muodolliseksi ja epämuodolliseksi tiedoksi. Muodollisen kirjatiendon ja ekspertin epämuodollisen tiedon välisellä nuolella kuvataan tiedon asteittaista muuttumista epämuodolliseksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta. (Tynjälä 2004, 108–109.) Asiantuntijuuden kehittämisessä eli täydennyskoulutuksessa ja työssä oppimisessä tulisikin koulutukset suunnitella siten, että oppijoilla olisi mahdollisuuksia käsitellä sekä reflektoida kokemuksiaan, tapahtumia, asioita ja teoreettista tietoa esimerkiksi pienryhmissä. Asiantuntijuuden ja

osaamisen kehittymistä tukeva oppiminen tapahtuu sosiaalisissa prosesseissa, joissa reflektoinnilla on suuri merkitys.

Mezirow (1991, 104–111) korostaa asiantuntijuuden kehittymisessä kokemusten kriittistä reflektiota sekä sen mukanaan tuomaa ymmärryksen syvenemistä. Erityisesti aikuisten oppimiseen luonnollisesti sisältyy paljon uskomuksia ja oppimiskokemuksia, ja ne saattavat sisältää vääristymiä ja aiemmissa ongelmanratkaisutilanteissa tehtyjä virheitä. Aikuisen ajattelua ohjaavat aikaisemmat tiedot, uskomukset, arvostukset ja tunteet. Ne on hankittu ja opittu sosialisiaation kautta. Näiden tarkastelussa on erityinen merkitys vuorovaikutuksella, joka on merkityksellistä muun muassa toisten ihmisten arvojen, ihanteiden, tunteiden ja moraalisten ratkaisujen ymmärtämisen lisääntymiseksi. Tällainen keskustelu ja vuoropuhelu tarjoavat mahdollisuuksia esitettyjen väitteiden kriittiseen tarkasteluun sekä arviointiin argumentaation ja päättelyn kautta. Mezirow (1991, 93–94, 160–161) käyttää ilmausta *transformatiivinen oppiminen*, jolla tarkoitetaan aikuisen luomia merkitysskeemoja, joiden kautta tämä tarkastelee oppimiaan asioita. Sosialisatio antaa mahdollisuuden kriittiseen kommunikaatioon, jossa keskeisiä ovat reflektio ja sen kautta tapahtuva emansipaatio. Tämä kyseenalaistaminen edistää oppijan omaa oppimista.

Mezirowin emansipatorisen näkemyksen pohjalla ovat Habermasin kommunikatiivisen oppimisen periaatteet sekä Freiren dialogipedagogiikan ajatukset kasvatuksen tavoitteista. Mezirowin mukaan aikuisten oppiminen perustuu kokemuksiin, niiden tarkasteluun ja reflektointiin. Oppimisessa on tällöin vahvasti läsnä sosiaalisen vuorovaikutuksen elementti. Erilaisissa sosiaalisen kanssakäymisen muodoissa on mahdollista harjoittaa tehokasta kriittistä reflektointia ja nähdä asioita itsenäisemmin, emansipoitua. Omien ja yhteisten kokemusten reflektointi laajentaa ajattelun perspektiivejä ja antaa kokemuksille merkityksiä. Erilaiset tulkinnat ja erilaisten kokemusten vertailu vuorovaikutuksessa edistävät oppimista ja emansipoitumista. (Mezirow 1991, 37–63, 99–117.)

Mezirow on esittänyt myös teoriansa ristiriitatilanteen vaikutuksista oppimiseen. Tästä oppimista vauhdittavasta tilanteesta on käytetty nimitystä särö eli *disorienting dilemma*. Oppimisen voi laukaista jokin tilanne, tapahtuma tai tekijä, joka on ristiriidassa oppijan oman viitekehyksen ja olemassa olevien ongelmien vaatimusten kanssa tai kyseenalaistaa ne. Tällainen tapahtuma, tekijä tai tilanne vaikuttaa omaan oppimiseen niin sanotun perspektiivitransformaation kautta. (Mezirow 1991, 104–111, 163.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan reflektion arvo ja tarkoitus tulevat merkittäväksi vasta silloin, kun henkilö on tästä itse tietoinen. Reflektio tukee oppimista ja syvällisempää ymmärtämistä vasta silloin, kun kykenemme pohtimaan ja nostamaan tietoisuutemme asioita, joita olemme pitäneet itsensänselvyyksinä. Reflektiivinen kehittäminen perustuu prosessiin ja reflektiivaan työotteeseen, jolloin organisaatiolle ei osoiteta valmiita ratkaisuja vaan autetaan pohtimaan ja ymmärtämään siinä ilmeneviä ongelmia (Vanhalakka-Ruoho 1999, 32–34).

Asiantuntijan pätevyuden ja kyvyn ratkaista vaativia tilanteita reflektiivisen arvioinnin ja ajattelun kehittymisen kautta väitetään kehittyvän seitsemän

kehitysvaiheen kautta. Kehitysvaiheet voidaan nähdä jatkumona, jossa yhtenä tärkeänä käännekohtana on tiedon kontekstuaalisuuden ymmärtäminen ajattelua jäsentävänä oivalluksena.

3 VARHAISERITYISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

3.1 Varhaiserityiskasvatus päivähoidon toimintaympäristössä

Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja informaatio-ohjaus luovat minimireunaehdot päivähoiton toteuttamiselle, henkilöstön koulutukselle ja henkilöstömitoitukselle. Normiohjauksella ohjataan kuntia lakien ja asetusten muodossa. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön valmistelusta ja kehittämisestä vastaa sosiaali- ja terveysministeriö, ja sen toteuttamista ohjaavat laki lasten päivähoidosta 36/1973 ja asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Käytännön varhaiskasvatuksen suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi toimitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003) ja Varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002:9) suositusten mukaisesti. Opetusministeriö valvoo esiopetusta ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa. Esiopetuksen perusteet ohjaavat esiopetuksen toteuttamista ja ovat osa perusopetuslakia. Varhaiskasvatushenkilöstön kelpoisuusehdoista on säädetty kelpoisuusasetuksessa 272/2005, 608/2005 ja 698/2005.

Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjauksiin asiakirjoihin. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1991) keskeinen arvo on lapsen ihmisarvo. Lapsen ihmisarvon takaavat yleisperiaatteet ovat syrjintäkielto, lapsen etu, lapsen oikeus elämään, täysipainoiseen kehittymiseen ja lapsen mielipiteen huomioon ottamiseen.

Tämän lisäksi Suomen perusoikeussäännöksissä, oikeussäntelyssä ja asiakirjainformaatiossa on mainintoja lapsen oikeuksista, jotka konkretisoituvat varhaiskasvatuksen keskeisiksi periaatteiksi. Lasten oikeuksien mukaan lapsella on oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen, turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä turvalliseen ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti ja tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikätasonsa mukaisesti sekä saada tarvitsemaansa erityistä tukea.

Lasten päivähoidossa lainsäädäntö on keskeinen ohjauksen väline, ja sillä määritellään toiminnan vähimmäisvaatimukset. Lasten kasvu ympäristön muutokset vaikuttavat lasten hyvinvointiin, ja siksi yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksia tulee tarkastella myös kokonaisuutena ja palvelut tulee järjestää lasten ja perheiden tarpeiden mukaisesti. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta, ja se on suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä. Varhaiskasvatus ja esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Päivähoito eri muotoineen on vallitsevin yhteiskunnallinen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 13.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003; 2005) mukaan varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus toteutuu vanhempien itsensä järjestämänä tai julkisena varhaiskasvatuksena. Julkinen varhaiskasvatus sisältää kunnallisen päivähoiton ja esiopetuksen, yksityisen järjestämän päivähoiton ja avoimen varhaiskasvatustoiminnan. Subjektiiivinen oikeus takaa vanhemmille mahdollisuuden käyttää julkisia varhaiskasvatuspalveluita. Varhaiskasvatus perustuu vanhempien ja kasvatushenkilöstön kiinteään yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen. Varhaiskasvatuksen lähtökohtina ovat kasvatustieteellinen, erityisesti varhaiskasvatuksellinen, laaja-alainen, monitieteinen tieto ja tutkimus sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Laadukas varhaiskasvatus on monimuotoista toimintaa ja perustuu eri tahojen yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on olennaista, että koko kasvatusyhteisöllä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Erityispäivähoitoa vai varhaiserityiskasvatusta?

Erityispäivähoito. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteistö on tällä hetkellä hyvin kirjavaa. Tämä johtuu hyvin pitkälti päivähoitolain (PhL 36/1973) sisällöstä, jossa puhutaan ainoastaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta lapsesta ja kuntoutussuunnitelmasta. Erityispäivähoidon määritelmää ei varsinaisesti esiinny päivähoiton lainsäädännössä, mutta siinä puhutaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoidosta. Tässä yhteydessä erityispäivähoito-termi on vakiintunut kunnallisen päivähoiton toimintamuodoksi nimeltä erityispäivähoito. Määrittelemättömyyden vuoksi siihen sisältyy paljon oletuksia ja käsityksiä, joilla ei ole pohjaa todellisuudessa. Erityispäivähoidon järjestämisen lähtökohdat näin ollen myös vaihtelevat kunnista riippuen paljon. (Heinämäki 2004, 15.)

Erityiskasvatuksen juuret ulottuvat 1950-luvulle, jolloin muun muassa perustettiin isoimpiin kaupunkeihin erityisryhmiä kuulovammaisille, tunne-

elämältään häiriintyneille, liikuntavammaisille ja puhehäiriöisille lapsille (Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa 1974; Sosiaalhallitus 1978, 15). 1970-luvun alkupuolella valmistellun päivähoitolain yhteydessä nostettiin esiin myös eri tavoin vammaisten ja psyykkisesti häiriintyneiden lasten hoidon tarpeet. Kasvatuskomiteamietinnössä (Kom 1969, B 104, 18.19) erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviksi lapsiksi todettiin kuulo- ja näkövikaiset, lievästi vajaamieliset ja henkisesti kehityksessä viivästyneet, sairaat sekä vajaaliikkeiset ja psyykkisesti poikkeavat lapset.

1970-luvun ajattelussa korostui segregaatio, joka näkyi lasten sijoittamisena päiväkotien erityisryhmiin ja vaikeimmissa tapauksissa omiin erillisiin laitoksiinsa. Segregaatioajattelun mukaisesti perustettiin erityispäiväkoteja, joissa työskenteli myös erityislastentarhanopettajia, joilla oli lastentarhanopettajan koulutuksen lisäksi täydentävää koulutusta poikkeavien lasten erityiskasvatukseen. Toimenpiteet perustuivat kuntoutus- ja lääketieteen ammattilaisten toimiin, diagnooseihin ja lasta kuntouttaviin toimenpiteisiin. Merkittäviä erityiskasvatuksen toteuttamisessa tarvittavia kvalifikaatioita tuohon aikaan olivat työntekijöiden ammattikoulutuksen (= lastentarhanopettajan koulutus) lisäksi hyvä terveys ja soveltuvuus. (Pihlaja 2001, 30.)

1980-luvulla herättiin integraatioajattelun kautta vähitellen luomaan mahdollisuuksia lasten keskinäiselle sosiaaliselle toiminnalle eli inklusiiviseen – osallistavampaan – varhaiserityiskasvatukseen.

Varhaisvuosien erityiskasvatus. Erityispäivähoidosta ja erityisopetuksesta on puhuttu myös 1990-luvun lopulla, jolloin sillä tarkoitettiin *varhaisvuosien erityiskasvatuksen* toteuttamista ja se miellettiin osaksi lapsen kuntoutuksen kokonaisuutta (Pihlaja & Svärd 1996; Autti-Rämö 1997). Päivähoidon lainsäädännössä määrittelemätön käsite erityispäivähoito tuottaakin useita kysymyksiä: miten erityispedagoginen tieto ja osaaminen viedään kunnallisen päivähoidon palvelujärjestelmään lapsen arjen tueksi ja onko epämääräinen erityispäivähoito lainkaan oikea nimitys puhua lapsen tukemisesta päivähoitossa? Samasta määrittelemättömästä tematiikasta voidaan nostaa myös kysymykset, kuka on erityispäivähoidon lapsi ja kuka työskentelee erityispäivähoidon parissa. Erityispäivähoito johdattaakin ajattelua erilliseksi koettuun toimintaan ja toteutusmuotoon, johon kuitenkin vastataan yhä enemmän pedagogisella osaamisella ja tukitoimin muun päivähoidon yhteydessä. (Heinämäki 2004, 249.)

2000-luvulla on melko voimakkaastikin kiinnitetty huomiota varhaiserityiskasvatuksen ja erityispäivähoidon kehittämiseen erilaisin kehittämishankkein. Tällainen oli muun muassa ERIKA-hanke eli Turun yliopiston ja Länsi-Suomen lääninhallituksen kanssa vuosina 1999–2001 toteuttama erityiskasvatuksen kehittämishanke päivähoitossa. ERIKA-hankkeen tavoitteena oli kehittää erityiskasvatuksen näkökulmasta palvelujärjestelmää, varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja käytäntöjä vastaamaan paremmin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin päivähoitossa ja esiopetuksessa. Hanke teki useita ehdotuksia lasten päivähoitolainsäädännön kehittämiseksi ja erityistä tukea tarvitsevien lasten aseman parantami-

seksi. Yhtenä ehdotuksena oli erityislastentarhanopettajien määrän lisääminen siten, että päivähoidon henkilöstöllä olisi mahdollisuus konsultoida ja saada tukea omaan työhönsä. Lakimuutos tehtiinkin, ja se astui voimaan 1.1.2007.

Erityispäivähoidon edellytyksinä ja kehittämistarpeina esitettiin tuolloin uusien työmuotojen ja yhteistyön suunnitelmallista kehittämistä. Erityispäivähoidon ja erityisen tuen järjestämiseen kaivattiin malleja ja ohjeistusta, mistä syystä Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakesilta tulikin useita käytännön työtä tukevia oppaita, jossa erityispäivähoidon tehtäviksi määritellään moniammatillinen yhteistyö, palveluiden kehittäminen, ennaltaehkäisy, varhaisen tuen tarpeen havaitseminen ja varhainen puuttuminen. Lapsen kehityksen tukeminen vaatii eri palveluiden yhteensovittamista sekä toimintojen ja menetelmien sisällöllistä, tavoitteellista ja toiminnallista huomioimista. Moniammatillista yhteistyötä tarvitaan varhaiskasvatuspalveluiden sisällä ja sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetustoimen välillä. (Heinämäki 2005, 56.)

Varhainen ja erityinen tuki. Kuten jo todettiin, varhaiserityiskasvatusta kuvaava terminologia ja käsitteistö ovat kirjavaa ja vaihtelevaa. Tähän on esitetty erilaisia syitä, kuten varhaiserityiskasvatuksen monitieteisyyttä (vrt. Luukkonen 1992) ja alkuperältään englanninkielisten termien käyttöönottamista (vrt. Rantala 2002). Erityiskasvatuksen lähitieteitä ovat lääketiede, psykologia, sosiaalitiede ja viimeisimpänä varhaiskasvatus, jotka ovat vaikuttaneet käytettyyn terminologiaan. Kansainvälisestä tutkimuksesta on käyttöön otettu käsitteet *early intervention* ja *early childhood intervention*. Vanhassa päivähoitolaissa puhutaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta lapsesta sekä kuntoutussuunnitelmasta ja uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) puolestaan varhaisesta ja erityisestä tuesta sekä ylipäättänsäkin lapsen tuen tarpeesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003, 33–35) mukaan lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. Tuen tarve voi syntyä myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään.

Guralnickin (2001) mukaan *erityinen tuki* (*early childhood intervention*) kuuluu vanhemmille tarjottaviin lapsen terveyteen ja turvallisuuteen kohdistuviin tukitoimiin. Näillä tukitoimilla pyritään vahvistamaan perheen sisäisiä vanhempi-lapsi-vuorovaikutussuhteita, joiden kautta uskotaan syntyvän lasta vahvistavia ja tukevia lapsuudenkokemuksia. Heinämäen (2004) mukaan Suomessa tukea tarvitsevan lapsen tukipalvelut kytkeytyvät muihin sosiaali-, terveys- ja opetuspalveluihin ja niiden järjestäminen tapahtuu yhteistyössä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tukipalvelut järjestetään tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, ja lapsen tuen tarpeiden havaitsemiseksi tehdään kehittävää yhteistyötä neuvola- ja päivähoitopalveluiden kesken. (Heinämäki 2004, 9–10.)

Erityiskasvatukseen liittyvien käsitteiden nimitykset ja sisällöt vaihtelevat maiden erilaisista järjestelmistä johtuen jonkin verran. Kansainvälinen käsite *early intervention* ymmärretään suomalaisessa sosiaalipalvelujärjestelmässä varhaisena puuttumisena mutta myös mahdollisimman varhain käynnistettävänä

tukitoimina (Heinämäki 2005, 13). Käsite tuli tutuksi erityisesti Varhainen puuttuminen -verkostotyöhankkeen aikana 2001–2004, jolloin Eriksson ja Arnkil (2005) kehittivät huolen tunnistamisen ja puheeksi ottamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Tässä hankkeessa varhainen puuttuminen oli määritelty tuen ja kontrollin tarjoamisena varhain suhteessa työntekijän lasta tai nuorta koskevan subjektiiviseen kasvuun ja lapsen tai perheen pulmien kasautumiseen, lapsen ja nuoren ikään sekä kriiseissä aukeaviin mahdollisuuksiin. Lähtökohtana ovat myös yhteistoiminta ja huolen puheeksi ottaminen tavalla, joka tukee perheen voimavaroja (Eriksson & Arnkil 2005). Sittenmin varhainen puuttuminen sekä käsitteenä että oikeutuksena on saanut kritiikkiä osakseen. Keskustelussa on jopa väitetty, että päiväkodeissa ja kouluissa tehdyt innokkaat seulonnat lisäävät asiakasmääriä ja että seuloilla on leimaavia vaikutuksia, jotka saattavat siten olla vahingollisia lapselle (Heino 2007, 37). Luokittelevan ja kontrolloivan palvelukulttuurin tilalle tulisi luoda varhaisen avoimuuden kulttuuri, missä on selkeä, avoimesti sovittu yhteinen toimintatapa. Varhaisen avoimuuden kulttuurin syntymiseksi on Arnkil (2008) käynnistänyt keskustelun varhaisen puuttumisen eettisistä periaatteista. Varhaisen puuttumisen eettiset periaatteet korostavat yhteistyötä, mikä tukee asianosaisten omatoimista hallintaa ja laaja-alaista vastuun ottamista lähimmäisistä jo siinä vaiheessa, kun mahdollisuuksia on vielä runsaasti.

Varhainen puuttuminen ja erityisen tuen toteuttaminen vaativat kaikilta lasten ja perheiden kanssa työskenteleviltä osaamista ja asiantuntijuutta. Lasten ongelmien arviointi ja ennalta ehkäisevät toimenpiteet ovat edellytyksiä varhaisen tuen saamiseksi varhaislapsuudessa. Ennalta ehkäisevää työtä tekevillä työntekijöillä on kaksitahoinen rooli työssään, jossa he pyrkivät ennaltaehkäisemään myöhempiä ongelmia ja toisaalta joutuvat tiedostamaan *odotetaan ja katsotaan* -asenteen riskit. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on keskeistä, koska se on lähtökohtana onnistuneille tukitoimille. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 26–27.) Vastuu lapsen hyvinvoinnista on lapsen vanhemmilla ja huoltajilla. Toisaalta ammattilaisille on asetettu myös velvoitteita tukea vanhempia ja huoltajia kasvatustehtävässä sekä tarjota apua riittävän varhain lapsen tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Muun muassa uuden lastensuojelulain (13.4.2007/417) mukaan viranomaisten on tuettava vanhempia kasvatustehtävässä ja tarjottava apua riittävän varhain ja tarvittaessa ohjattava lapsi ja perhe lastensuojelutilanteessa lastensuojelun piiriin.

Varhaiserityiskasvatus. Lisäksi käytössä on myös varhaiserityiskasvatus-termi, jolla kuvataan varhaiskasvatusta, johon sisällytetään erityiskasvatukselliset elementit (mm. Pihlaja 2004, 14). Puhutaan myös *varhaisvuosien erityiskasvatuksesta*, joka taas käsittää kaikki lapsen oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavat tekijät, toimintojen suunnittelun ja palveluiden kokonaisuuden, jota tarjotaan lapselle ja hänen perheelleen. Varhaisvuosien erityiskasvatukseen liitetään myös muut palvelut, joita ovat 1) äitiys-, lasten- ja perheneuvola, 2) kuntoutustyöryhmät, kuten sairaala ja vammaishuolto, 3) päivähoito sekä erityispäivähoito ja

4) sosiaali- sekä terveyshuollon asiantuntijat, kuten terapeutit ja yksityiset palveluiden tuottajat. (Määttä & Lummelahti 1996, 95–117.)

Kokonaiskuntoutus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä varhainen ja erityinen tuki, mutta niiden toteuttamista kuvataan melko lyhyesti, mutta kuitenkin ne ovat osana muuta päivähoitoa ja varhaiskasvatusta. Toisaalta siinä käytetään käsitettä kokonaiskuntoutus ja määritellään kasvatuksellisen ja lääketieteellisen kuntoutuksen muodostavan yhtenäisen kokonaisuuden, jossa mukana olevat palvelut sovitetaan yhteen. Palveluiden yhteensovittaminen edellyttää eri viranomaistahojen yhteistyötä, riittävää ja osaavaa henkilöstöä sekä lapsen tarpeita vastaavia tiloja, välineitä ja materiaaleja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37).

Puhuttaessa varhaiserityiskasvatuksesta, lapselle suunnatuista tukitoimista tai kuntoutuksesta pidetään lähtökohtana aina kokonaisvaltaisuutta. Varhaiskasvatuksessa toteutetut tukipalvelut järjestetään kokonaiskuntoutuksena siten, että kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Palveluiden yhteensovittamisen on osa tukitoimien toteuttamista ja vaatii oman huomionsa yhteistyössä. Mahdollisten terapioiden toteuttaminen tapahtuu myös luontevasti sosiaalisissa tilanteissa. Myös terapioiden toteuttamista osana ryhmän toimintaa pidetään suotavampana kuin erillisiä tuokioita, koska lapsi voi tällöin luontevasti harjoitella arkielämän taitoja. Yksilöterapiosta tulee aina edetä taitojen soveltamiseen lapsen arkisissa elämäntilanteissa tai ryhmätilanteissa. Ryhmässä lapsi saa kannustusta, malleja ja oppii hallitsemaan taitonsa. Yksilöterapiaan tulee sisältyä aina lähiympäristön konsultaatiota, ohjausta, neuvontaa ja yhteistyötä. (Koivikko & Sipari 2006, 110–112.)

Kuntoutus on lapsen kehityksen ja kasvun tukija, mahdollistaja ja väline – ei itsetarkoitettu tai parantaja. Kuntoutuksella on aina suhde muuhun elämään. Uudistunut käsitys kuntoutuksesta perustuu monipuoliseen, laajakatseiseen ja luovaan näkemykseen lapsen ja perheen tukemisesta. Kuntoutus toteutetaan normaalin arjen toiminnoissa. Pienen lapsen kohdalla tällöin leikillä on suuri merkitys oppia elämässä tarvittavia taitoja. Kuntoutustoimien suunnittelussa tulisikin entistä enemmän hyödyntää leikkiä aikuisilta kopioitujen harjoitteiden sijasta. Leikkiä tulisi osata eritellä oppimisen näkökulmasta, ja sen merkitys tulisi ymmärtää sosiaalisten taitojen, kielen oppimisen ja liikunnallisten taitojen tukijana. (Koivikko & Sipari 2006, 112–113.)

Puhuttaessa tukitoimien toteuttamisesta kuntoutuksen yhteydessä voidaan todeta, että kuntoutus käsitteenä onkin jopa ristiriitaisia tunteita herättävä ja että sitä ei varsinaisesti yhdistetä päivähoidon pedagogisiin toimiin. Perinteisesti kuntoutus yhdistetään lääketieteellisen koulutuksen saaneiden ammattilaisten, kuten terapeuttien, työalueella tapahtuvaksi korjaavaksi työksi. Kuntoutus voidaan käsittää asiayhteydestä riippuen joko laajana tai suppeana osana erilaisia tukitoimia ja -muotoja sekä niiden muodostamaa kokonaisuutta. Se on monitahoista toimintaa ja vuorovaikutusta, ja keskeistä sen toteuttamisessa on pyrkimys ehjään kokonaisuuteen. Lasten kuntoutuksella tarkoitetaan moniammatillisessa yhteistyössä suunniteltuja tukitoimia, jotka ovat lääkinnällisen

kuntoutuksen ohella muitakin erityisiä ratkaisuja, joilla pitkäjänteisesti tuetaan lapsen kehitystä. (Koivikko & Sipari 2006, 15–17.)

Kuntoutuksen määrittely muuttuu yhteiskunnan muuttuessa, ja ideologisia eroja syntyy myös lyhyellä aikavälillä. WHO:n (World Health Organization) uudessa luokituksessa kuvataan ihmisen toimintakykyä ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen pohjalta. Aikaisemmin korjaavan ja vammasta aiheutuvan haittavaikutusten sijaan WHO:n kansainvälisen ICF:n (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO 2001) eli toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksen mukaan kuntoutuksessa ja vammaisuuden ymmärtämisessä korostetaan henkilön kykyä toimia eikä hänen puutteitaan. Toimintakyvyn kannalta on ympäristöllä suuri merkitys, jotta kuntoutuksella ja koulutuksella saavutetut tulokset voidaan ottaa käyttöön arkisessa elämässä. Kuntoutuksen tehtävänä on näin myös yleisen kasvatuksen ja opetuksen täydentäminen. (Koivikko & Sipari 2006, 20.)

Asiantuntijoiden vastuulla onkin pitää huolta lapsen kokonaiskehityksen ensisijaisuudesta ja suhteuttaa asiantuntijoiden kuntoutustyö kokonaisuuteen. Vallalla oleva yksilöterapia- ja menetelmäkeskeisyys saattaa olla lähtöisin asiantuntijoiden luomasta mielikuvasta lasten kuntoutuksesta. Vanhemmille on saatantanut muodostua käsitys, että heidän lapsensa tarvitsevat mahdollisimman paljon yksilöterapiaa ja jäävät paitsi jostain, jos tämä ei toteudu. Siksi onkin tärkeää integroida lääkinällinen kuntoutus lapsen toimintaympäristöön yhdessä sovittujen periaatteiden mukaisesti. Tällöin lapselle luodaan mahdollisuudet osallistua toisten lasten kanssa tasa-arvoisesti sosiaalisiin tilanteisiin, ja hän ei jää niitä vaille.

Varhaiskasvatussuunnitelman myötä on kasvatuskumppanuus noussut keskeiseksi kuvaamaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön perustaa. Kumppanuus on tasavertaista sekä itsemääräämisoikeuden huomioon ottavaa yhteistyötä ja dialogista vuorovaikutusta. Tasavertaisen yhteistyön saavuttamiseksi ja sovittamiseksi tarvitaan vanhemmuuden ja asiantuntijuuden yhteensovittamista, joka luo lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle parhaat edellytykset. Vanhempien ja asiantuntijoiden roolit ovat erilaiset: vanhemmat ovat parhaita asiantuntijoita lapsensa asioissa, ja asiantuntijataholla on taas eri tieteen alojen teoreettista tietoa, taitoa, erikoisosaamista ja kokemusta palveluista. Hyvän kumppanuuden esteinä nähdään perheiden luottamuspula ja kumppanuuden löytämisen vaikeus. Vaikeuksia voi ilmaantua myös asiantuntijuuden liian pitkälle viedystä erikoisosaamisesta, jolloin kokonaiskäsitys perheen toiminnasta ja arjesta saattaa olla hämärtynyt. Myös työntekijöiden vaihtuminen vaikeuttaa yhteistyön ja kumppanuuden vakiintumista sekä luottamuksellisen yhteistyön syntymistä. (Koivikko & Sipari 2006, 102.)

Kuten edellä on kuvattu, on tällä hetkellä edelleenkin käytössä useita käsitteitä, joilla tarkoitetaan lapsen ja perheen tukemista silloin kun on tuen tarvetta. Käsitteistön tarkastelulla on kuitenkin merkitystä, koska sen on todettu ohjaavan ammatillisia käytäntöjä eli käytännön varhaiskasvatustoimintaa ja pedagogiikkaa sekä siten heijastavan myös toiminnan perusteita ja painotuksia (Kovanen 2004, 9). Vaikka esimerkiksi kuntoutus-termillä tarkoitetaan koko-

naisvaltaisesti toteutettuja tukipalveluita ja lapsen ja kehityksen tukea eikä ”parantamista”, niin se viittaa enemmän lääketieteelliseen korjaavaan toimintaan kuin pedagogiseen toimintaan.

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä termejä varhaiserityiskasvatus ja erityiskasvatus että erityispäivähoito ja varhainen ja erityinen tuki. Näillä käsitteillä kuvaan tutkimuksen erityiskasvatuksellista kontekstia varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, missä toteutetaan lapsen ja hänen perheensä tarvitsema yksilöllinen tuki – tuen arviointi, kasvatus, ohjaus ja oppimista tukevat erilaiset kasvatukselliset, lääkinnälliset ja sosiaalisen kasvatuksen tukitoimet – osana päivähoiton henkilöstön työtä. Erityispäivähoidolla tarkoitan lähinnä viittausta erityispäivähoitoon palveluna (vrt. Heinämäki 2004). Ekosysteemiseen näkemykseen perustuvia erityisen tuen määritelmiä on useita, ja varhaiseen ja erityisen tuen käsitteille asetetaan eurooppalaisissa kasvatusjärjestelmissä ja kansainvälisessä kirjallisuudessa toisenlaiset merkitykset kuin meillä Suomessa.

Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Rakkaalla lapsella on monta nimeä ja määrittelyjä käytännön arjessa yhtä monta kuin on määrittelijöitäkin. Riippuen tuen tarpeen määrittelijän omasta viitekehyksestä käytössä on seuraavia nimityksiä: erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, erityislapsi, tukea tarvitseva lapsi, seurantalapsi, huolilapsi ja harmaan alueen lapsi. (Heinämäki 2004, 22.)

Päivähoitolaki ja -asetus (PhL 37/1973) eivät määrittele erityisen tuen tarvetta, tukitoimia ja varhaiserityiskasvatusta, vaan laissa ainoastaan todetaan, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella tulee olla alan asiantuntijan lausunto ja että lapselle, jolla on lausunto, tulee laatia yksilöllinen kasvatus- ja kuntoutussuunnitelma. Tarvittaessa tulee pienentää lapsiryhmän kokoa tai hankkia avustaja. Päivähoitolaissa erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta käytetään siis käsitettä *erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi*.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 35) mukaan lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. Tuen tarve voi syntyä myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa olennaista on tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet.

Erityisestä tuesta voidaan puhua silloin, kun lapsen yksilölliset tarpeet ovat laajemmat tai yksilöllisemmät kuin tavanomainen hoito ja kasvatus. Erityinen tuki voi olla tilapäistä tai muotoaan muuttavaa. On myös hyvä muistaa, että jokainen lapsi tarvitsee tukea kasvuunsa, kehitykseensä ja oppimiseensa. Jokainen lapsi tarvitsee myös varhaista opetusta, kehityksen tukemista ja ohjaamista. (Pihlaja 2006, 12–13.) Pihlajan (2004) mukaan lapsi tarvitsee erityistä tukea silloin, kun hänellä on erityisiä haasteita esimerkiksi seuraavilla kehityksen eri osa-alueilla:

- fyysisen kehityksen tai motoriiikan alueella
- tarkkaavaisuuden suuntaamisessa tai ylläpitämisessä
- kielen ja kommunikaation alueella
- sosiaalisella ja/tai emotionaalisella alueella
- kognitiivisella alueella tai yleensä oppimisen valmiuksissa.

Lapsi tarvitsee erityistä tukea myös silloin, kun hänellä on jokin vamma tai synnynnäinen ominaisuus, kuten liikuntavamma, näkövamma, kuulovamma tai pitkäaikaissairaus. Lisäksi erityisen tuen tarve voi ilmetä oppimisvalmiuksien riskien kautta. Myös lastensuojelulliset tarpeet oikeuttavat lapsen erityisen tukeen, ja ne on otettava kasvatuksessa ja opetuksen järjestämisessä huomioon. (Pihlaja 2004, 13.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten osuuden päivähoidossa olevista lapsista sanotaan kasvaneen viime vuosien aikana. Määrästä on tehty vuosien mittaan lukuisia kartoituksia, mutta laajuuden täsmällinen määrittäminen on vaikeaa, mikä johtuu monista syistä, ja selityksiä määrän kasvulle löytyy useita. Pihlaja (2003, 59) toteaa tukea tarvitsevia lapsia olevan eri selvitysten ja ajankohdan mukaan noin 4–8 prosenttia. Sosiaali- ja terveysministeriö, Stakes, opetusministeriö, Opetushallitus ja Suomen Kuntaliitto selvittivät lasten päivähoidon tilannetta vuonna 2005, ja tuolloin varhaiskasvatus- tai kuntoutussuunnitelmassa oli erityisen tuen tarve ja järjestämisen tavat oli määritelty noin 7 prosentille päivähoidossa olevista lapsista (Päivähoidon tilanneselvitys 2005).

Kuten jo edellä varhaiserityiskasvatukseen ja erityispäivähoitoon liittyvien käsitteiden pohdinnan yhteydessä todettiin, on ympäristön tulkinnalla merkitystä siinä, ymmärretäänkö erityisyys tai poikkeavuus ongelmana, vajavuutena, häiriönä tai puutteena. Jos early intervention -lähestymistapaan liitetään riskitekijöiden tunnistaminen, kohdistetaan katse yhteisön sijasta helposti yksilöön ja hänen toimintansa kategorisoidaan ja diagnosoidaan (Heino 2007, 37). Ongelma saatetaan liittää lapsen ominaisuudeksi, tai se voidaan nähdä laajempana ympäristön, yhteisön tai kulttuurin ja lapsen välisenä vuorovaikutuksen ongelmana. Mauro (1998), Reindal (1995) sekä Gillman, Heyman ja Swain (2000) toteavat, että mikäli ongelma nähdään lapseen liittyvänä ominaisuutena, lasta pidetään poikkeavana ja erilaisena. Tämä ajattelumalli on ollut pitkään vallalla, eikä se ole poistunut vieläkään kokonaan. Vaikka ajattelu on muuttunut, on lähtökohta varhaiskasvatuksessa usein edelleenkin tämä. Tarkastelun lähtökoh- ta on tärkeä siksi, että muutositokset kohdistuvat tällöin lapseen – sen sijaan että ongelman ratkaisemisessa paneuduttaisiin lapsen ja hänen ympäristönsä välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen (Apter 1982).

Lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve tai erityisen tuen tarve liittyy lapsen elinympäristön kontekstiin. Ympäristö voi sekä kapeuttaa että laajentaa lapsen kasvuohtoja. Pihlaja (2003) jopa väittää, että erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevat lapset ovat olleet perinteisesti julkisen päivähoitokeskustelun ulkopuolella. Toisaalta on vahvistettu käytetyn kielen kautta häiriökeskeistä kuvaa erityisyydestä käyttämällä muun muassa asiakirjoissakin termejä ”vajaa”, ”vi- ka” ja myöhemmin ”häiriö” ja ”vamma”, jotka ovat luoneet kuvaa suhteellisen

pysyvistä ja hankalasta yksilöön liittyvästä ongelmasta. 2000-luvulla on siirrytty yhä fokuoituneempiin lapsuuden häiriöiden selitysmalleihin, joiden kautta tuen tarpeet tunnistetaan osaksi yksilöllistä kasvua. Kun häiriö liitetään osaksi yksilön persoonaa, saattaa erityisyys korostua yksilön ominaisuutena. Tämän kehityksen pohjalta voidaankin kysyä, kuinka täydellinen lapsen tulee olla, jotta ei luokiteltaisi erityiseksi. (Pihlaja, 2003, 58–59.)

Kasvatusyhteisöllä on todettu olevan merkitystä poikkeavuuden ja vammaisuuden määrittelemisessä (Vehkakoski 1998; Vehmas 1998; Rioux; 1997; Heinämäki 2004; Pihlaja 2006), ja sillä saattaa olla myös yhteys henkilöstön asiantuntijuuteen ja osaamiseen ja sitä kautta haastavissa tilanteissa selviytymiseen. Heinämäki (2005) väittää, että mikäli kasvatusyhteisössä on sekä perusosaamista lapsen kasvusta ja kehityksestä että yleistä tietoutta lapsen tuen tarpeista ja toteuttamistavoista, niin erityinen tuki nähdään lapsen yksilöllisenä tukena ja kasvatusyhteisö selviytyy paremmin myös haastavista tilanteista.

Lapsen tärkeimmät kasvu ympäristöt ovat koti ja päivähoito. Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan päivähoidon merkitys on suuri arvioitaessa lapsen tuen tarpeita sekä varhaisten tukitoimien suunnittelua ja järjestämistä. Päivähoidon tekemät havainnot lapsen kasvusta ja kehityksestä ovat merkittäviä, koska lapsi viettää suuren osan valveillaolostaan päivähoidossa. (Määttä 2001.) Edellä mainitussa Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen keskiössä onkin määrätietoinen ja tavoitteellinen työskentely lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi siten, että eri kasvu ympäristöissä tehdyt havainnot yhdistyvät.

Kovasen (2004) kehittämän Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelman (VARSU) mukaan lapsen havainnoinnin tulisi toimintaperustaisen ohjauksen mukaan tapahtua lapselle tutussa ympäristössä, lasta kiinnostavin välinein ja päivittäisessä toiminnassa. Toimintaperustaisen ohjauksen lähtökohdat ovat perhelähtöisyys, lapsilähtöisyys, toimintaympäristö ja palveluiden koordinoiti. Lapsen toimintakyvyn ja tukitoimien arvioinnin tulee perustua sekä vanhempien että päivähoidon henkilöstön yhteiseen arviointiin ja yhteisesti sovituihin kasvatuksellisiin tukitoimiin. Tukitoimien arvioinnissa otetaan huomioon myös kokonaistilanne, toimintaympäristö ja kasvattajien toiminta. (Bricker 1998, 224–225.)

Arvioitaessa lapsen suoriutumista ja oppimista olisi syytä arvioida myös kasvatusyhteisön toimintaa. Kokonaiskuvan saamiseksi lapsen toimimista ja lapsen tuen tarpeista ja vahvuuksista tarvitaan yhteistyössä tehtävää monitahoarviointia vanhempien sekä muiden lapsen hoidossa ja kasvatuksessa mukana olevien kanssa. (Heinämäki 2004, 22–24.) Arvioitaessa lapsen, perheen ja kasvatusyhteisön tuen tarpeita tulisi arviointiin osallistua myös erityislastentarhanopettajan, jolla on laaja-alainen näkemys lapsen kehityksestä sekä päivähoidon toimintatavoista ja jolla on erityispedagogista asiantuntijuutta.

Medikalisoituminen ja diagnosointi

Medikalisoituminen ja diagnosointi ovat olleet viime vuosikymmenen aikana merkittäviä puheenaiheita. Yhteiskunnassa yleensä ja varsinkin erityispedagogiikassa on keskusteltu runsaasti poikkeavuuden leimasta ja erityisyyden mää-

rittelemisestä. Rioux'n (1997) mukaan erityispedagogiikan vammaisuuden määrittelyssä on perinnäisesti käytetty vammaisia henkilöitä luokittelevia käsitteitä, mistä syystä nämä käsitykset ja tulkinnat ovat saaneet kritiikkiä erityispedagogisten ammatillisten käytäntöjen taustoina ja lähtökohtina. Erilaiset luokitukset ovat oikeuttaneet vammaisuuden syiden kartoittamiseen, vammaisiin suhtautumiseen ja vammaisuuteen puuttumiseen. Luokitusten ja määritelmien kautta vammaiset ovat olleet oikeutettuja muun muassa sosiaali- ja tukipalveluille ja kuntoutustoimenpiteille. (Rioux 1997 100–103 ja 109.) Diagnostiikka on merkittävässä osassa yksilön identiteetin muodostumisessa ja oppimisvaikeuksista kärsivien henkilöiden ja heidän perheidensä elämän laadussa (Gillman, Heyman & Swain 2000, 389–409).

Myös Heinämäki (2004) totesi medikalisoituneen ajattelun määrittelevän hyvin pitkälti suomalaisen erityispäivähoidon toteuttamista ja toiminnan tavoitteita. Lääketieteen kehittyminen on tarjonnut tukea ja apua moniin sairauksiin ja vammaisuuteen. Se on muun muassa avannut ovia hoitoihin ja sosiaalipalveluihin, mutta hyvät ammatilliset käytännöt ovat myös johtaneet henkilöiden luokitteluun, lääketieteen ammattilaisten vallankäyttöön ja leimaaviin, kyseenalaisiin diagnostikriteereihin. Yksilöön sijoitetut luokittelevat ominaisuudet voivat vaikuttaa yksilön syrjäytymiseen valtaväestöstä. Esimerkiksi oppimisvaikeuksien määrittelyssä ainoastaan yksilön ominaisuudeksi jäävät arvioinnin ulkopuolelle ympäristön ongelmat ja rakenteelliset ongelmat, kuten köyhyydestä johtuvat rajoitukset että fyysiset ja asenteelliset rajoitukset. (Gillmanin, Heymanin ja Swainin 2000, 389–409.)

Vastapainoksi leimaavalle ja yksilön identiteettiä kapeuttavalle ajattelulle on tarjottu sosiokonstruktivistista ajattelumallia, jonka mukaan ammatti-ihmisten tulisi omaksua arvioinnissa sellaisia malleja, teorioita ja käytänteitä, jotka huomioivat ensisijaisesti asiakkaan maailman eivätkä edellytä asiakkaan astumista ammattilaisten muotoilemaan maailmaan. Ammattilaisten oirekeskeisen diagnostiikan sijaan tulisi luoda sellaisia eettisiä periaatteita, jotka kunnioittavat ja arvostavat asiakkaiden omia arvoja ja lähtökohtia sekä tarjoavat tukea ja ymmärrystä, jotka mahdollistavat ja tarjoavat tilaisuuksia. (Gillman, Heyman & Swain 2005, 389–409.)

Vammakeskeisyyden sijasta voidaan lapsen tukitoimia tarkastella toimintaperusteisesti: miten lasta voidaan parhaiten tukea leikkimään, osallistumaan, saamaan ystäviä, kokemaan elämyksiä, iloitsemaan oppimisesta, tutkimaan ja liikkumaan. Toimintaperustaisen tarkastelun tavoitteena on lapsen toiminnan mahdollistaminen, jotta lapsi voi kommunikoida, liikkua, olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, oppia ja itsenäistyä sekä pyrkiä omatoimisuuteen. (Kovonen 2003.)

Vamma- ja ongelmakeskeisen medikalisoituneen ajattelutavan ja asenteiden korjaamiseksi tarvitaan edelleen sekä yhteiskunnallista keskustelua että ammattilaisille asenteiden muutokseen koulutusta ja tietoa medikalisoinnin vaikutuksista ja seurannaisvaikutuksista.

Kasvatusyhteisön erilaisuutta arvostavalla asenneilmastolla on moninaisuuden kohtaamisessa ja yhteisöllisyyden rakentumisessa suuri merkitys. Eri-

laisuuden kohtaamisesta tulisikin päästä moninaisuuden arvon kohtaamiseen, vaikka se voi tuntua vieraudessaan aluksi oudolta ja jopa pelottavalta. Mikäli erilaisuus tuntuu hallitsevalta piirteeltä, saattaa ihmisen muu persoonallisuus peittyä ja tästä voi aiheutua jopa torjuntaa. Moninaisuuden arvon kokeminen on asiallista suhtautumista ja toisen ihmisen hyväksymistä sellaisena kuin hän on. Työssä ammatti-ihmisiltä odotetaan pedagogista otetta, tasavertaista kohtaamista ja yksilöllisyyden arvostamista. Apukeinoina kohtaamiseen ovat aitous, empaattisuus, hyväntahtoisuus, huumori ja kypsä aikuisuus. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.)

Varhaiserityiskasvatuksen merkitys ja toteuttamisen lähtökohtia

Erityisen tuen merkitys pienten lasten ja heidän perheidensä tukemisessa tiedostetaan sekä Suomen että kansainvälisten terveydenhoidon, sosiaalipolitiikan ja yhteiskuntapolitiikan päättäjien ja muiden asiantuntijoiden toiminnassa. Pienet lapset ja heidän perheensä ovat oikeutettuja kansainvälisten sopimusten mukaan yhtenäisiin ja osallistaviin palveluihin.

Varhaiserityiskasvatusta voidaan pitää laajana tehtäväalueena, jossa on mukana monia eri työntekijöitä, kuten päivähoiton, lastensuojelun, perheneuvolan ja lastenpsykiatrian ammattilaisia. Päivähoiton erityiskasvatuksen toteuttamisessa tarvitaan tietoa, taitoa ja osaamista monilta eri sektoreilta. Varhaiserityiskasvatuksen työalueina päivähoiton toimintaympäristössä voidaan pitää Pihlajan (2001, 18–26) mukaan perhelähtöistä työtä vanhempien kanssa, lapsen kasvun ja kehityksen arviointia, kasvun ja kehityksen tukemista, lapsen erityistarpeiden tunnistamista, erityiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja moniammatillista yhteistyötä viranomaisverkostossa sekä näiden arviointia ja palvelujen kehittämistä.

Perhelähtöinen työ perustuu luottamukseen ja tavoitteeseen, jossa lapsen kasvatukselle luodaan yhteisesti sovittu perusta. Vanhempien rooli perustuu vanhemmuuteen ja henkilöstön rooli ammattilaisen toimenkuvaan. Henkilöstöltä vaadittavia taitoja ovat lasten kasvuun ja kehitykseen liittyvä osaaminen ja vuorovaikutustaidot aikuisten keskeiseen yhteistyöhön. Vuorovaikutustaitoja ovat keskustelu-, kuuntelu- ja läsnäolon taito. Ammattilaisten tulee olla tietoinen omista ammatillisista tehtävistä, mahdollisuuksista ja rajoista. Keskeisiä tavoitteita varhaiserityiskasvatuksen työtehtävissä ovat perheen voimavarojen suuntainen työskentely, perheen toimintakyvyn vahvistaminen ja vanhemmuuden tukeminen sekä tietoisuus kunnan muista perhettä tukevista palveluista. (Pihlaja 2001, 19.)

Toinen varhaiserityiskasvatuksen työalue on lapsen kasvun ja kehityksen arviointi. Tavoitteena on koota ja yhdistää sekä vanhempien että työntekijöiden havainnot, tiedot ja käsitykset lapsesta ja arvioida, kasvattaa ja ohjata lasta niiden mukaisesti. Työntekijöiltä vaaditaan tässä lapsituntemusta, joka perustuu työntekijän tekemiin arkisiin havaintoihin lapsen leikeistä, ruokailusta, siirtymätilanteista ja toiminnasta muiden lasten kanssa. Jokaisella päivähoiton kasvatus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvalla on pohjatietoa lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta ja valmiuksia tehdä havaintoja niistä. Erilaisilla koulu-

tustaustoilla ja kokemuksilla olevien työntekijöiden tietorakenteet vaihtelevat. Ratkaisevaa erityiskasvatuksen kannalta onkin, millaisia nämä työntekijöiden taidot havainnoida ja arvioida ovat. Pedagogien ammattitaidot tulevat esille omaan kasvatustyöhön liittyvässä arvioinnissa, ja tällä arvioinnilla on pedagogiikkaa suuntaava vaikutus. Lapsesta tehdyt havainnot suhteutetaan tilanteeseen, lapsen ikään ja kehityksellisiin mahdollisuuksiin. (Pihlaja 2001, 20.)

Kolmas varhaiserityiskasvatuksen työalue on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen. Lähtökohtana siinä on lapsen tavanomaisen kasvun tuntemus, josta työntekijöillä on tietoa. Vaikka lapsen kehitystä, kasvu ja oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisesti siten että huomioidaan lapsen luonne, persoonallisuus, minä-käsitys ja itsetunto, niin työntekijöiden työvälineenä käytetään myös kehityksen tarkastelua osa-alueittain. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen näin ollen tapahtuu emotionaalisen, sosiaalisen, fyysisen ja kognitiivisen kehityksen osa-alueilla. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen varhaiserityiskasvatuksen tehtävä, joka perustuu edellä mainittuihin lapsihavaintoihin ja lapsen tavanomaisen kehityksen tuntemukseen. Työntekijät tarvitsevat monipuolista tietoa lapsen kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista, jotta he voisivat luoda lapsen yksilöllisistä tarpeista kokonaisvaltaisen kuvan, joka on lähtökohtana luotaessa fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä lapsen kasvun tukemiseksi. Tärkeä osa lapsen kasvattajina ovat myös toiset lapset ja työntekijöiden vuorovaikutus lapsen kanssa. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtana on suunnata työ ja lapsen ohjaus lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotsky 1978). Toiset lapset – kuten myös aikuiset – ovat siksi tärkeitä lapsen oppimiselle. (Pihlaja 2001, 20–21.)

Neljäntenä työalueena varhaiserityiskasvatuksessa on lapsen erityistarpeiden tunnistaminen. Erityisen tuen määrittäminen on aina kytköksissä aikaan ja paikkaan sekä lapsen elinympäristön kulttuuriin. Lapsen erityistarpeet ovat dynaamisia ja eikä pysyviä tiloja. Myös lasten kehitykselliset erot ovat suuria eri yksilöiden välillä, mistä syystä esimerkiksi lasten normaali kielen kehitys vaihtelee suuresti. Kuitenkin työntekijöiltä edellytetään osaamista tunnistaa lasten yksilölliset kehityspolut ja havaita mahdolliset kehitykselliset pulmat. Erityistarpeiden tunnistamisessa työntekijällä tulee siis olla sekä lapsikohtaista tietoa ja osaamista että yleistä tietämystä lapsen kehityksellisen tuen tarpeista. Mitä aikaisemmin lapsen erityistarpeet tunnistetaan ja lapsen tarpeisiin vastataan, sitä paremmat ennusteet luodaan lapsen oppimiselle. Lapsen erityistarpeiden tunnistamisessa suurin asiantuntemus on lasta lähellä olevilla vanhemmilla ja muilla lasta hoitavilla henkilöillä. Tämän lisäksi tarvittaessa lasta ohjataan puheterapeutin tai foniatriin ja muiden lääkinnällisen koulutuksen saneiden, kuten lääkäreiden ja psykologien tutkimuksiin. (Pihlaja 2001, 21.)

Viides varhaiserityiskasvatuksen osa-alue on erityiskasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tehdään yksilöllinen suunnitelma, joka on päivähoitolaissa säädetty. Lisäksi kunnissa on laadittu varhaiskasvatussuunnitelmia ja yksikkökohtaisia omia varhaiskasvatussuunnitelmia. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen kannalta tärkein yksikkö on lapsiryhmä, ja siksi lapsen kanssa työskentelevien kasvattajien tulisi-

kin yhdessä pohtien luoda rakenteet päivälle ja pedagogiikalle sekä dokumentoida suunnittelutyö, toteutus ja arviointi (Pihlaja 2001, 23).

Kuudentena varhaiserityiskasvatuksen työalueena on palveluiden kehittäminen yhdessä kentän ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa. Palveluiden kehittämisen lähtökohtana tulee olla tarvearviointi erityistarpeiden laadusta ja määrästä kunkin toimijan toimialueella. Varsinkin perus- ja erityispalveluiden integroinnissa on tunnettava lainsäädäntö ja suunnattava voimavarat kunnassa ilmenevien tarpeiden suuntaisesti. Jokaisella päivähoiton työntekijällä tulisi olla myös tietoa kunnassa tarjolla olevista palveluista. (Pihlaja 2001, 23–24.)

Seitsemäntenä varhaiserityiskasvatuksen työalueena on moniammatillinen yhteistyö viranomaisverkostossa. Moniammatillinen yhteistyö varhaiserityiskasvatuksen kannalta merkitsee tässä yhteydessä sekä moniammatillista orientaatiota päivähoiton sisällä että yhteistyötä sosiaalityön, terveydenhuollon ja koulutoimen kanssa. Moninaisessa yhteistyössä onkin tärkeitä olla tietoinen omasta ammatti-identiteetistä ja perustehtävästä sekä perehtyä ja hankkia tietoa kumppaneiden perustehtävistä ja toimintatavoista. Moniammatillisessa yhteistyössä keskeisenä on olemassa olevan tieto- ja kokemusvarannon hyödyntäminen lapsen ja hänen perheensä elämää tukeväksi ja hyvin koordinoituksi palveluksi (Pihlaja 2001, 26.)

Tässä tutkimuksessa henkilöstön ja yhteisöjen osaamista tarkastellaan muun muassa näillä varhaiserityiskasvatuksen työalueilla osaamisen ja työn hallinnan näkökulmasta. Jaottelua on käytetty muun muassa kyselylomakkeiden suunnittelussa, ja ne ovat yksi lähtökohta myös arvioitaessa varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista.

Euroopan erityiskasvatuksen toteutumisen tilanneanalyysin (2005) mukaan erityisen tuen toteuttamisessa tulee pyrkiä vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Ajattelutapa painottaa lapsikeskeisyyttä entisen vamma- ja erityis-keskeisyyden sijaan. Erityinen tuki on kokonaisvaltaista tukemista ja perhekeskeisyyttä. Lapsen tukemisessa keskeisenä on sosiaalinen osallistuminen. Lasta tukevat interventiot pyritään järjestämään ensisijaisesti sosiaalisissa tilanteissa toisten lasten kanssa ja tavallisessa arkipäiväisessä toimintaympäristössä osana muuta lapselle luontaista toimintaa. Erityinen tuki perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa monialainen asiantuntijuus yhdistyy tiimityön kautta. Tiimin jäsenet täydentävät toistensa tietoja keskinäisellä tiedottamisella ja oman asiantuntemuksensa sekä osaamisensa mukaan. Yhteistyö on perheiden ja asiantuntijoiden yhteistoimintaa ja -vastuuta, jossa kukin toimii oman asiantuntemuksensa pohjalta. Perheet ovat asiantuntijoiden tärkein yhteistyökumppani ja keskeinen tiimin jäsen. (European Agency for Development in Special Needs Education 2005, 25–47.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan erityisen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana on laaja-alainen näkemys lapsen tuen tarpeista, ja tämä arviointi toteutetaan vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen yhteisenä tarkasteluna. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään tässä yhteydessä käsitettä kokonaiskuntoutus, jossa kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus muodostuvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja jossa pal-

veluiden yhteensovittamiseen kiinnitetään huomiota. Tuen tarpeen arvioinnissa otetaan huomioon lapsen toimintakyky sekä mahdollisuudet erilaisissa kasvatustyöympäristöissä ja erilaisissa kasvatustilanteissa. Lapsella voi olla jo päivähoitoon tullessaan aiemmin todettu erityisen tuen tarve ja asiantuntijan lausunto tukitoimien tarpeellisuudesta. Lausunto voidaan hankkia arvioinnin tueksi vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteisten havaintojen pohjalta, mutta se ei ole välttämätön tukitoimien käynnistämiseksi. Tavoitteena on aloittaa lapsen tukitoimet heti, kun tuen tarve on havaittu, ja tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautuminen ja pitkittyminen. Erityistä tukea lapsi voi tarvita eripituisia aikoja fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Joskus tarvetta voi syntyä tilanteissa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–37.)

Erityinen tuki toteutetaan siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja että hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Osana tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.) Varhaiserityiskasvatus toteutuu siis pääasiassa osana tavallista päivähoitoa, mutta siihen voi liittyä myös muiden palvelunjärjestäjien tuottamia tukipalveluita. Tuen järjestämisen lähtökohta on vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuus. (Heinämäki 2004, 29.) Maamme suurimmissa kaupungeissa on myös pienempiä ryhmiä, joissa osa henkilökunnasta on erikoistunut erityispedagogiikan opintojen kautta erityisen tuen alueen kysymyksiin.

Heinämäki (2004) korostaa, että varhaiskasvatuksen tukitoimet eivät ole erillisiä palveluita eivätkä edellytä lapsen diagnosoimista tai lausuntoa, vaan tukitoimet ovat varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista, suunnitelmallista päivittäisen ympäristön arviointia ja muokkaamista lapsen tarpeiden mukaisesti. Tukitoimilla tarkoitetaan muun muassa toimintaympäristön mukauttamista, kasvatustoiminnan mukauttamista lapsen tarpeiden mukaisesti, ja kasvatuksellisia elementtejä käytetään suunnitelmallisesti lapsen hyväksi. Kasvatustoiminnan suunnitelmallinen mukauttaminen tarkoittaa eriyttämistä pienemmässä ryhmässä sosiaalisten taitojen harjoittamisen mahdollistamiseksi. Olennaista on kytkeä tukitoimet päivittäisen toiminnan tilanteisiin ja harjoitella taitoja mielekkäällä tavalla leikin lomassa ja yhdessä muiden lasten kanssa. Toiminta voidaan mukauttaa myös siten, että ryhmän toiminta mukautetaan yksittäisen lapsen lähtökohdista välttämällä lapsen taidoille liian vaikeita tehtäviä. Myös perustaitojen harjoittelu on merkittävä oppimisen tuen kohde, ja se tukee lasta silloin, kun hän tarvitsee ikätasoaan enemmän ohjausta ja harjoitusta. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta. Lapsen tulee myös saada tukea itsetuntonsa tukemiseen ja myönteisiä vertaiskokemuksia toisten lasten parissa sekä myönteistä huomiota ja kokemuksia ympäröivältä yhteisöltään. (Heinämäki 2004, 36.)

Heinämäen (2004) mukaan erityinen tuki varhaiskasvatuksessa voi toteutua osana normaalia arkea, mutta ei kuitenkaan aivan itsekseen. Lapsen yksilöl-

liset tarpeet vaativat arviointia ja tukitoimien suunnittelua. Erityisen tuen järjestäminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä erilaista osaamista ja erilaisten asiantuntijoiden erityisosaamista sekä moniammatillista yhteistyötä. Tuen tarpeiden tunnistaminen vaatii henkilöstöltä myös lapsen kehityksen ja siinä esiintyvien poikkeamien tuntemusta. Arjen tilanteiden tarkastelu lapsen tuen näkökulmasta edellyttää riittävää osaamista ja ohjausta lapsen taitojen ja tavoitteiden mukaisesti toimien. Lapsen tukemisen tulee olla osa yhteisön jokaisen aikuisen tehtäviä, eikä tukea voi erottaa yksinomaan tietyissä tilanteissa tai toiminnoissa toteutettavaksi. Päivähoidon henkilöstöllä tulee olla lapsen tarpeiden mukaista erityiskasvatuksen ja varhaiserityisopetuksen menetelmätietoa. Lisäksi muut asiantuntijat tekevät arvion lapsen kehityksestä ja tuen tarpeesta. Tämä asiantuntemus voi olla lääketieteellistä, varhaiserityiskasvatuksellista tai sosiaalityön osaamista. (Heinämäki 2004, 33, 66.)

Erityispedagoginen ohjaus sisältää elementtejä, jotka toistuvat kuntoutusta ja opetusta ohjaavissa periaatteissa. Lasta tukevia elementtejä ovat päivästrukturi, hyvä vuorovaikutus ja lapsen oman toiminnan ohjaus. Lisäksi mahdollisuudet osallistua muiden lasten kanssa samassa sosiaalisessa ympäristössä normaaleihin toimintoihin tukevat lapsen kehitystä ja oikeutta olla lapsi. Leikki tukee lapsen oppimisvalmiuksia ja harjaannuttaa lapsen taitoja sekä luo luontaiselle ja kokemukselliselle oppimiselle mahdollisuuksia. Kuntouttavat elementit tukevat myös lapsen kehityksen eri osa-alueita. Lapsen kehitystä voidaan tukea myös terapeutin ja psykologin ohjeiden mukaan tietoisesti ja suunnitelmallisesti. (Heinämäki 2004, 38.)

Dunstin ym. (2000, 151–164) ja Wilsonin ym. (2004, 110–120) mukaan lapselle suunnattu varhainen ja erityinen tuki toteutuvat parhaiten lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä – osana tavallista arkea päivittäisessä toiminnassa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena ja peruslähtökohdana on varhaisen tuen toteuttaminen lapsen luonnollisessa lähiympäristössä ja päivittäisessä toiminnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhainen ja erityinen tuki järjestetään hyvin pitkälle yleisten palveluiden yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa yhdessä. Lapsen tukitoimet aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ja keskeistä on tällöin myös yhteistyön tehostaminen vanhempien kanssa. Tukitoimilla tarkoitetaan lapsen fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön mukauttamista lapselle sopivaksi. Keskeisiä periaatteita tukitoimissa ovat arjen kuntouttavat elementit, kuten strukturi, hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus sekä ryhmässä toimiminen. Päivittäistä kasvatustoimintaa voidaan myös mukauttaa eriyttämällä, perustaitoja harjaannuttamalla sekä lapsen itsetuntoa vahvistamalla. Tukipalvelujen toteutus varhaiskasvatuksessa järjestetään kokonaiskuntoutuksena siten, että kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden ja että palveluiden yhteensovittamiseen kiinnitetään huomiota. Tässä viranomaisten yhteistyö ja osaava henkilöstö ovat perusedellytykset. Tukipalveluiden toteutus vaatii myös resurssointia tiloihin, välineisiin ja materiaaleihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 36–37.)

3.2 Päivähoidon laatu ja osaamisvaatimukset

Päivähoidon laadun arviointi

Tämän tutkimuksen keskeinen intressi ja kiinnostuksen kohde ovat henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen heidän työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa ja varhaiserityiskasvatuksen toteutuminen ja toteuttaminen. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että laadukkaan varhaiskasvatuksen lähtökohtana on asiantunteva ja osaava henkilöstö.

Päivähoidon laatukeskustelu vilkastui Suomessa 1990-luvulla, ja kasvatustutkimuksen ja pedagogiikan näkökulma nostettiin esiin hallinnollisen laatujohtamisen laadukkaiden palveluiden tuottamiskeskustelun rinnalle. Tällöin todettiin, että laatukäsite on aina subjektiivinen kokemus ja siksi vaikeasti yleistettävissä ja tutkittavissa. Varhaiskasvatuksen laatua tarkasteltiin tuolloin vanhempien ja lasten sekä henkilöstön käsitysten kautta. Kolmanneksi laadun arvioinnin näkökulmaksi nostettiin päivähoidon kasvatustiedeperustaisuus ja asiantuntemus, ja tältä pohjalta arvioitiin voitavan laatia kriteerejä ja laadun arviointimittareita. (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 5–9.)

Millaista on laadukas päivähoito? Laadulle ei ole yhtä kaiken kattavaa määritelmää, vaan se on muuntuva, ja yhä uudelleen muotoutuva käsite, joka riippuu yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta kontekstista (Woodhead 1997, 16). Parrilan (2002) mukaan laadun tarkastelussa korostetaan entisen tulostarkastelun sijaan koko prosessia ja kontekstia sekä erityisesti asiakaslähtöistä ja systeemistä arviointia, jossa kehittäminen kohdistuu intersubjektiiviseen laadun kehittämiseen. Päivähoidon laatuun vaikuttavat keskeisimmät tekijät ovat kasvatustutkimusprosessi ja sen toteutumista säätelevät reunaehdot. Päivähoidon vaikuttavuus ja laatu syntyvät kasvatustutkimusprosessin ja päivähoidolle asetettujen reunaehtojen yhteisvaikutuksesta (Cryer, Wolfgang & Wessels 2002).

Päivähoitohenkilöstön osaamisen merkitystä päivähoidon laadun osatekijänä voidaan tarkastella laadunarviointimallin näkökulmasta. Päivähoidon laadunarviointimallin mukaan päivähoidon laatua ohjaavia tekijöitä ovat palveluiden riittävyyden ja saatavuuden lisäksi puitetekijät, välilliset tekijät ja kasvatustutkimusprosessiin liittyvät tekijät (Hujala-Huttunen 1995 & Tauriainen, 158–166).

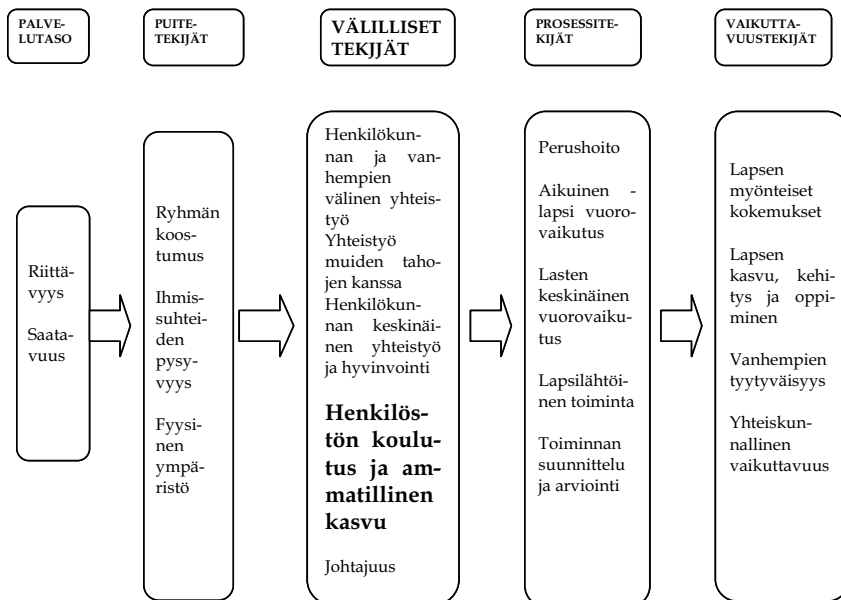
Puitetekijöillä tarkoitetaan päivähoidon laatua sääteleviä ja sanelevia reunaehtoja. Puitetekijöiden vaikutusta laatuun on tutkittu (Phillips 1987; Ochiltrie 1994; Niiranen 1987; Melhuish 1993) viime vuosikymmenellä paljon, ja ne ovat olleet keskeisimpiä päivähoidon laadun määrittäjiä ja perusta tämänkin ajan laadun arviointipyrkimyksille. Tuolloin todettiin muun muassa, että henkilöstön määrän lisäämisellä ja lapsiryhmäkoon pienentämisellä voidaan vaikuttaa muun muassa lasten kielellisen vuorovaikutuksen määrään (Phillips 1987) ja että ryhmän pienentämisellä ja henkilöstön määrän lisäämisellä on selvä yhteys lasten aktiivisuuteen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Ochiltrie 1994). Lisäksi myös hoitosuhteen pysyvyydellä ja hoitoaikojen sopivuudella voidaan paremmin varmistaa lapsen tarpeiden tunnistaminen ja lasten myönteisen tunne-elämän kehittämisen tukeminen (Hujala-Huttunen 1995).

Toiminnallista laatua määrittelevät tekijät Hujala ym. (1998) nimeävät laatuprosessia tukeviksi eli välillisiksi tekijöiksi. Laatuprosessia tukevat yhteistyö kodin ja päivähoidon välillä, henkilöstön koulutus ja ammatillinen kasvu, henkilöstön työkokemus sekä työyhteisön yhteistyö ja johtajuus. Henkilöstön koulutuksen tuloksellisuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten hyvin päivähoitossa osataan vastata perheen tarpeisiin ja miten molempien näkemykset sovitetaan vastaamaan toisiaan siten, että päivähoitopaikasta ja kodista muodostuisi kasvatuskäytännöiltään ja ajattelultaan eheä kokonaisuus (Powellin 1980). Lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamisen laadun hallinnan näkökulmasta on todettu olevan yhteydessä yhteistyön sujuvuuteen päivähoitopaikassa (Palmerus & Hägglund 1991). Kasvatusyhteisöllä ja sen toimivuudella on myös erittäin keskeinen vaikutus siihen, millaisia kokemuksia lapselle muodostuu päivähoitossa oloaikana.

Laadunarviointimallissa varhaiskasvatuksen laatuprosessiin vaikuttavia tekijöitä ovat aikuinen-lapsi-vuorovaikutussuhde, lasten keskinäinen vuorovaikutus, kehityksellisesti sopiva toiminta ja turvallinen ympäristö (Melhuis 1993). Varhaiskasvatusprosessien tulee olla toimivia ja korkealaatuisia, jotta lapsi voisi kokea ja saada myönteisiä lapsen kehitystä ja oppimista tukevia kokemuksia päivähoitossa oloaikanaan. Tasapainoisin tilanne ja vahvimmin lapsen kehitystä tukeva tilanne on silloin, jos sekä koti että päivähoito vastaavat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tarpeisiin ja ovat laadukkaita. Tarkasteltaessa erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta saattaa kuitenkin joissakin tapauksissa olla niin, että päivähoito voi omalta osaltaan korvata kotikasvatuksessa olevia puutteita ja siten tarjota myönteisiä vaikutuksia lapsen kehityksen tueksi. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 2007, 158–166.) Laadukkaan päivähoitona on voitu osoittaa vaikuttavan myönteisimmin erityisesti deprivoidusta ympäristöstä tuleviin lapsiin (Melhuis 1993). Näin ollen päivähoitona laadulla on aivan erityistä merkitystä silloin, jos lapsi tarvitsee kasvunsa ja kehityksensä tueksi enemmän tukea kuin mihin hänen kasvuympäristönsä voi vastata. Päivähoitolla on näin ollen myös yhteiskunnallista merkitystä ennaltaehkäistä ja vahvistaa tuen tarpeessa olevien lasten kasvuympäristöä ja siten vaikuttaa myöhempää mahdollista syrjäytymistä ennaltaehkäisevästi. Laatuprosessin osatekijät ovat myös yhteydessä toinen toisiinsa siten, että henkilöstön koulutuksella ja asiantuntijuuden ja osaamisen tasolla on merkitystä siinä, miten varhaiserityiskasvatusta ja pedagogiikkaa toteutetaan ja millaiseksi lapsen toimintaympäristö luodaan hänen päivähoitonsa oloaikanaan.

Edellä kuvattu päivähoitona laadunarviointimalli on vakiintunut suomalaisen päivähoitona laatuun liittyvissä tutkimuksissa ja asiakirjoissa (Parrila 2004, 74). Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999, 79) esittävät Laadunarviointi päivähoitona -projektin tuotoksena uudistetun version laadunarviointimallista. Varhaiskasvatuksen tutkimuksen myötä kehittynyt teorianmuodostus painottaa entistä vahvemmin laadukasta prosessia, joka ohjautuu välillisten tekijöiden vaikutuksesta ja on puitetekijöiden säätelemä. Laadunarviointimallissa korostetaan puitetekijöinä ryhmän koostumusta, ihmissuhteiden pysyvyyttä ja fyysisen ympäristön merkitystä. Välillisesti proses-

sia ohjaavat henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä henkilökunnan keskinäinen yhteistyö ja hyvinvointi. Välillisiä tekijöitä ja prosessiin vaikuttavia tekijöitä ovat myös henkilökunnan koulutus, ammatillinen kasvu ja johtajuus. Prosessitekijöinä painotetaan perushoitoa, aikuinen-lapsi-vuorovaikutussuhdetta, lastenkeskinäistä vuorovaikutusta, lapsilähtöistä toimintaa sekä toiminnan suunnittelua ja arviointia. Koko prosessin tavoitteena on luoda mahdollisuuksia lapsen myönteisille kokemuksille, lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle ja vastata vanhempien odotuksiin sekä tavoitella yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Viime vuosina on aivan erityisesti nostettu esiin lasten osallisuus ja lasten äänen kuuleminen. Päivähoidolla instituutiona onkin mahdollisuus edistää lasten näkymistä ja mukaan ottamista sekä aktiivista osallistumista yhteiskunnan jäsenenä (Tauriainen 2000, 203–204).



KUVIO 3 Päivähoidon laadunarviointimalli (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 80)

Laatukäsitettä voidaan tarkastella myös varhaiskasvatusinstituution toiminnan kehittämisen näkökulmasta, jolloin lähtökohdaksi voidaan ottaa merkityksen antopuhetapa ja kehittäminen työssä oppimisprosessina. Laadunarviointiprosessin tulisikin pohjautua päivähoidon toimijoiden syvällisen yhteisen ymmärryksen ja merkityksenannon etsimiseen sekä luomiseen perustehtävästä ja päivähoidon arjesta. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Varhaiskasvatushenkilöstön ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen perustuvat peruskoulutukseen ja työssä oppimisen kautta saavutettuun työkoke-

mukseen sekä täydennyskoulutukseen. Asiantuntijuus ja osaaminen ovat päivähoiton laadun muodostumisen tekijöitä, jotka vaikuttavat välillisesti päivähoiton prosessissa varhaispedagogiikan toteuttamisen ja lapsen luodun suhteen kautta lapsen viihtymiseen, lapsen kasvuun ja kehitykseen ja vanhempien tyytyväisyyteen. Parannettaessa päivähoiton laatua onkin tässä prosessissa pyrittävä vaikuttamaan näihin välillisiin tekijöihin siten, että voitaisiin vastata paremmin uusiin haasteisiin ja työssä esiintyviin ongelmiin kehittämällä näitä osatekijöitä. Varhaiserityiskasvatuksen kannalta yksi tällainen on tavoite toteuttaa lapsen varhaiserityiskasvatusta päivähoitossa osana lapsen arkea ja elämää eikä erillisinä osioina ja tuokioina, lapsiryhmästä erillisinä toimintoina tai terapioina. Varhaiserityiskasvatus pyrkii lapsen kokonaisvaltaiseen lääkinnällisen, sosiaalisen ja pedagogisen kuntoutuksen yhteensovittamiseen ja toteuttamiseen yhteistyössä vanhempien ja kaikkien lapsen kehityksen ja kasvun tukemisessa mukana olevien kanssa.

Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on keskeinen ja tärkeä työalue, joka vaatii asiantuntemusta ja osaamista. Ammatillisissa koulutuksissa tulisikin tällä työalueella tapahtuvaan osaamiseen kiinnittää riittävästi huomiota. Rantala (2002) tutki työntekijöiden erityistä tukea tarvitsevien lasten perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten käsityksiä perhekeskeisyydestä ja totesi ammattitaidon olevan koulutusyksikön keskeinen asiantuntijuuden määrittäjä. Muun muassa lastentarhanopettajien koulutus pedagoginen painotus ei anna valmiuksia lasten, perheiden ja työyhteisössä ilmenevien monimutkaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Ratkaisuksi perhekeskeisemmän asiantuntijuuden kehittämiseksi hän esittää jo Yhdysvalloissa kokeiltuja ratkaisumalleja, joissa opiskelijat harjoittelevat lasten kodeissa tai joissa vanhemmat toimivat kouluttajina ja ohjaajina tai joissa vanhemmat osallistuvat neuvottelukuntiin. (Rantala 2002, 73–74.)

Varhaiskasvatuksen kehittämistarpeita

Karilan ja Nummenmaan (2001, 10–14) pohtivat työelämän muutosten vaikutusta päiväkotityöhön ja toteavat päiväkotityön olevan sidoksissa yhteiskunnalliseen ympäristöönsä, erityisesti yhteiskunnan rakenteisiin, kulttuuriin, kasvatustajatteluun ja sidoksissa lapsuutta ja perhettä koskeviin käsityksiin. Näin ollen yhteiskunnallisessa ympäristössä tapahtuvat muutokset ja hyvinvointipalveluille asetetut odotukset merkitsevät muutoksia myös päiväkotityölle ja siten myös työorganisaatioitden perustehtävien tulkintaan. Päivähoiton sijoittuminen sosiaalishallinnon alaisuuteen on vaikuttanut sosiaalipolitiikan kehityslinjien muotoutumiseen kehittämisen kontekstiksi. Pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välinen jännite ilmenee myös päiväkodissa vaadittavan asiantuntijuuden painotuksissa: sosiaalitehtävää painottavasta näkökulmasta voidaan päätyä hoiva-asiantuntijuuteen, pedagogisesta näkökulmasta opettaja-kasvattajuuteen. Kuten päivähoitolainsäädännössäkkin eivät nämä tehtävät ole toisiaan poissulkevia. (Karila & Nummenmaa 2001, 10–11.)

Aikakauden ilmiöt, pyrkimykset ja teoreettiset painotukset heijastuvat myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja kasvatuksen käytäntöihin. Yksi ai-

kamme varhaiskasvatuksessa vahvana vaikuttava tulkintakehys on lapsen yksilöllisyyttä korostava ”lapsikeskeinen kasvatusta”. Lapsikeskeisen kasvatuksen toteutuminen perustuu aikuisten tukintoihin lapsen aikomuksista ja toiminnasta. Keskeisenä tehtävänä tässä vuorovaikutusprosessissa aikuisilla on toimia tietoisesti lapsen toimintaympäristön ja kehityksen jäsentämiseksi, tulkita ja ymmärtää lapsen toimintaa ja edistää hyvää kasvatusta. (Karila & Nummenmaa 2001, 19–20.)

Valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen linjauksissa (2002, 14) määritellään julkisen varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopistealueet. Näiden linjausten mukaan henkilöstön ammatillisesta osaamisesta tulee huolehtia, jotta varhaiskasvatuksessa voidaan vastata yhteiskunnallisten muutosten ja lapsi- ja oppimistutkimusten tulosten asettamiin haasteisiin. Linjauksissa painotetaan varhaiskasvatuksen keskeisenä voimavarana ammattitaitoista ja yhteistyökykyistä henkilöstöä, jonka riittävyys, koulutukseen ja jaksamiseen tulee kiinnittää huomiota. Henkilöstön tulee tunnistaa lasten erityisen tuen tarpeet, ja tarvittavaa asiantuntemusta huolehtia erityistä tukea tarvitsevista lapsista tulee olla saatavilla.

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan useiden eri ammattiryhmien saumatonta yhteistyötä. Tämä yhteistyö tapahtuu sekä varhaiskasvatuksen työyksiköissä, joissa eri koulutuksen saaneet työntekijät toimivat yhdessä, että yhteistyönä muun lasta ja perhettä palvelevan palvelujärjestelmän kanssa. Jokainen työntekijä tuo varhaiskasvatustyöhön oman tieteenalansa, koulutuksensa ja asiantuntemuksensa mukaisen panoksen. Henkilöstö luo edellytykset kodin ja päivähoidon yhteistyölle ja vahvistaa vanhempien osallisuutta siihen. Varhaiskasvatuksessa henkilöstön tehtävinä ovat myös lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaaminen sekä yhteistyö päivähoidon, esiopetuksen ja koulun henkilöstön kanssa, ja henkilöstön tehtävänä on lisäksi toimia yhteistyössä muun sosiaali- sekä terveydenhuollon kanssa. Henkilöstö tukee vanhemmuutta ja kodin kasvatustyötä sekä ohjaa tarvittaessa lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmien käyttöön ja tiedottaa niiden toiminnasta. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2001, 18.)

Edellä mainittujen Varhaiskasvatuksen linjausten yhtenä toimenpiteenä Valtioneuvosto asetti vuonna 2005 varhaiskasvatuksen kehittämisen keskeisiä tahoja edustavan varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan toimikaudelle 18.2.2005–31.12.2007. Neuvottelukunta toimi sosiaali- ja terveysministeriön yhteydessä, ja siinä oli mukana asetuksen edellyttämällä tavalla hallinnon, tutkimuksen, koulutuksen, järjestöjen ja kuntien asiantuntemusta. Neuvottelukunnan (A 524/2004) tehtävänä oli

- edistää, vahvistaa ja yhteen sovittaa yhteistyötä eri hallinnonalojen, järjestöjen, tutkimus- ja koulutuslaitosten, kuntien ja muiden tahojen kesken
- seurata ja arvioida kansallisia ja kansainvälistä kehitystä varhaiskasvatuksessa ja tehdä ehdotuksia varhaiskasvatuksen pitkäjänteiseksi kehittämiseksi

- toimia varhaiskasvatuksen aseman vahvistajana yhteiskunnassa
- suorittaa sosiaali- ja terveysministeriön määräämät muut tehtävät neuvottelukunnan tavoitteiden mukaisesti.

Neuvottelukunnan työn painopistealueina olivat lapsen hyvinvoinnin edistäminen varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen ja varhaiskasvatuksen vision 2020 luominen. Neuvottelukunnan loppuraportissa (STM 2007:12) laadun kehittämisen perustana pidetään pyrkimystä nostaa varhaiskasvatuksen asemaa, ja siinä korostetaan lapsen kasvatuksen, hoivan ja huolenpidon tasapainoista kokonaisuutta. Pyrittäessä luomaan lapsille hyvä, turvallinen ja tasapainoinen lapsuus tulee varhaiskasvatuspalveluita, ohjausjärjestelmää, henkilöstöä, koulutusta ja osaamista kehittää sekä tutkimuksellista näkökulmaa vahvistaa. (STM 2007, 36.)

Tulevaisuuden varhaiskasvatuksen kehittämistarpeena todettiin olevan muun muassa erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen, jossa keskeisenä todettiin olevan henkilöstön koulutus. Henkilöstön toimintaedellytyksiä tulee tehostaa ja palkkausta parantaa, jotta alalla riittäisi ammattitaitoisia henkilöstöä. Ongelmana on ollut muun muassa puute erityislastentarhanopettajista, ja pulaa on ollut myös puheterapeuteista ja avustajista. Myös lastentarhanopettajien osuuden väheneminen henkilöstöstä ja koulutuksen tason lasku ovat ristiriidassa muiden ajankohtaisten koulutuspoliittisten reformien ja työn vaativuuden lisääntymisen kanssa. Lisäksi henkilöstön resursointi, saatavuus, riittävyys, moniammatillisen yhteistyön johtamishaasteet ja varhaiskasvatustyön laajeneminen sekä osaamisvaatimusten kasvaminen olivat neuvottelukunnan huolenaiheita. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti 2007, 51–52.)

Lisäksi neuvottelukunta on todennut koulutuksen arvioinnin ja koulutus- tarpeiden ennakoinnin olevan tällä hetkellä puutteellisia. Varhaiskasvatusta koskevissa toimenpide-ehdotuksissa esitetäänkin koulutustason nostamista siten, että kaikissa tehtävissä toimivilta edellytettäisiin alle kouluikäisille lapsille suuntautuneiden opintojen tuottamaa ammatillista tutkintoa. Erityisesti koulutustason nostamista ehdotetaan hallinnollisissa tehtävissä ja johtotehtävissä toimijoille, perhepäivähoitajille ja erityiskasvatuksessa toimiville avustajille. (STM 2007, 54.)

Neuvottelukunta pitää välttämättömänä myös täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen kehittämistä huolehdittaessa varhaiskasvatushenkilöstön osaamisesta. Täydennyskoulutusvelvoite palautettiin sosiaalihuoltolakiin vuonna 2005, ja sen perusteella sosiaalialan henkilöstöllä tulee olla mahdollisuus vuosittaiseen 3–10 päivän pituiseen täydennyskoulutukseen riippuen peruskoulutuksesta, työn vaativuudesta tai toimenkuvasta. Täydennyskoulutus voi toteutua, sekä yksilöllisenä, ammattikuntakohtaisena tai työpaikkakohtaisena täydennyskoulutuksena. Täydennyskoulutusta voidaan järjestää myös seudullisesti tai alueellisesti. Neuvottelukunta pitää tärkeänä täydennyskoulutuksen rakentumista työelämän tarpeiden ja uusimman tutkimus- ja työelämän kehittämistiedon varaan. Täydennyskoulutuksen kehittämisessä tulee keskeisenä

olla pyrkimys suunnitelmallisuuteen, seurantaan ja vaikuttavuuden arviointiin. (STM 2007, 56.)

Varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittava osaaminen

Niin varhaiskasvatuksessa kuin muuallakin työelämässä on jouduttu kohtaamaan muutoksia, jolloin osaaminen ja ammatillinen peruskoulutuksessa omaksettua orientaatio eivät enää riitä vaan jolloin työntekijöiltä odotetaan elinikäisen oppimisen mukaisesti jatkuvaa osaamisensa kehittämistä, verkostoitumista ja uudistumista. Ajankohtaisen oppimiskäsityksen mukaan aikuisten oppimisessa ei pelkästään ole tavoitteena yksittäisten tietojen ja taitojen tai edes kriittisen tietoisuuden hankkiminen. Oppimisessa ja kasvussa on aina kyse yhteisöihin kuulumisesta, osallisuudesta ja vallasta sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joiden kautta rakennetaan subjektiivista identiteettiä – käsitystä itsestä. (Eteläpelto 2005, 153.)

Eri aikakausina ammatillisissa peruskoulutuksissa on painotettu erilaisia asioita. Peruskoulutuksessa annettu ammatillinen orientaatio on lähtökohta ammatin harjoittamiselle. Asiantuntijuuden kehittymiselle peruskoulutus on lähtökohta ja keskeinen kivijalka, joka syventyy työssä oppimisen kautta koko ammatillisen uran ajan. Varilan (1998) ja Varilan ja Rekolan (2005) mukaan työssä oppiminen on ammatillinen socialisaatioprosessi ja vastavuoroinen oppimisen ja identiteetin kehittymisen suhde. Työntekijän identiteetti muotoutuu työntekijän aktiivisen toiminnan kautta, mutta myös ympäristön vaikutuksesta. Näin työntekijä on sekä kohde että oman työuratarinansa kertoja. Työ muovaa ihmistä, ja työssään ihminen tekee jatkuvasti valintoja, jotka tukevat hänen jo muotoutunutta luonnehahmoaan ja identiteettiään. (Varila 1998; Varila & Rekola 2005, 29.)

Päivähoidon henkilöstön asiantuntijuutta ja osaamista voidaan tarkastella erilaisten viitekehysten kautta. Eri päivähoidon tehtävissä toimivien asiantuntijoiden ammatilliset kelpoisuudet on määritelty sosiaalihuollon ammatillisesta kelpoisuudesta säädettyssä lainsäädännössä. Ammatillinen osaaminen ilmenee käytännössä päivähoitotyön arjessa kokonaisvaltaisena tietojen ja taitojen käyttämisenä ja samanaikaisina ammattieettisten kysymysten ratkaisemisena (Filppa 2002; Luukkainen 2004). Päivähoidossakin työyhteisöt ja yksittäiset työntekijät vastaavat työssään työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta voidaan luonnehtia joko staattiseksi tai dynaamiseksi. Lisäksi ammattitaitoa ja asiantuntijuutta voidaan tarkastella yksilön ja yhteisöllisen asiantuntijuuden muodostumisen kautta. Päiväkotityön yhteiskuntaan sidoksisuuden ja yhteisöllisyyden vuoksi voidaan päiväkodeissa tarvittava ammattitaito luonnehtia dynaamiseksi eli yksilön ja työn yhteiskunnallisten ehtojen väliseksi suhteeksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 22.)

Varhaiskasvatuksessa tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen muuttuneet käsitykset ovat haaste myös koulutusyhteisöille. Muun muassa lastentarhanopettajan työstä ja sen edellyttämästä asiantuntijuudesta on esitetty eri aikakausina monenlaisia tulkintoja, jotka ovat olleet viitoittamassa opetussuunni-

telmatyötä. Tämän päivän lastentarhanopettajakoulutuksessa pyritäänkin entistä paremmin ottamaan huomioon muuttuva yhteiskunta ja sen tuomat uudet osaamisvaatimukset. Ammattiin valmistavissa koulutuksissa on tiedostettu uusiutuva työelämä ja uudistettu strategioita, joilla vastataan käytännön työelämän osaamisvaatimukseen. Muun muassa PBL-menetelmä eli Problem Based Learning -menetelmä ohjaa jo peruskoulutuksessa ratkaisemaan ongelmia samalla tavalla kuin niissä ammatillisissa käytännöissä, joita käytännön työelämässäkin on. Tällaisen menetelmän oppimisryhmissä oppimisprosessien aikana hankitaan ja jaetaan myös yhteistoiminnallisesti tietoa, jossa opitaan myös työelämässä tarvittavia tärkeitä kommunikaatio- ja ryhmätyötaitoja. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 130–132)

Työelämän muuttuessa työntekijöiltä odotetaan toisaalta vahvaa oman alan hallintaa ja ammatillista erikoistumista. Toisaalta työelämän vaatimukset kohdistuvat moniammatillisen työn osaamiseen ja yksilöllisen osaamisen lisäksi yhteisölliseen osaamiseen. Uudistuneissa peruskoulutuksissa sosiaalialan ammatteihin valmistuvat oppivat jo tämän päivän haasteena olevan ammatilliseen osaamiseen kuuluvan erityisosaamisen rajojen ylittämisen taidon. Toisaalta työntekijöitä vaaditaan siis kirkastamaan ja vahvistamaan omaa erityisosaamistaan, jotta heillä olisi selkeä antinsa moniammatilliseen työskentelyyn, ja toisaalta moniammatillisen yhteistyön prosessissa on oma erityisosaaminen painettava takalalle ja keskityttävä rakentamaan ryhmän yhteistä osaamista. Moniammatillisessa yhteistyössä yksilöllinen ja yhteisöllinen osaaminen vuorottelevat ja kehittävät siten toinen toisiaan (Karila & Nummenmaa 2001, 146–151).

Yhteisöllinen osaaminen. Osaamisen ylläpitäminen ja työelämän haasteisiin vastaaminen ovat murroksessa myös päivähoidossa. Päiväkotiyhteisöjen osaaminen, työorientaatio ja toimintakulttuuri ovat olleet melko yksilölliseen asiantuntijuuteen painottuneita. Kuitenkaan työtoiminta, ammatissa kehittyminen ja taitavuus eivät ole niin yksilöllisiä seikkoja, kuin aiempi eksperttitytökimys ja varhaiskasvatuksenkin asiantuntijuutta tulkitseva tutkimus antoivat ymmärtää, vaan sosiaalinen, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta sisältävä ilmiö (Karila 1997, 32; Karila 1999, 122–123). Karilan ja Nummenmaan (2001) ja Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaoston raportin (2007) mukaan päiväkotien työyhteisöjen tulisi tiedostaa entistä paremmin yhteisöllinen osaaminen ja luopua pelkästään yksilölliseen erityisosaamiseen liittyvästä osaamisesta. Päiväkotityö on perusolemukseltaan yhteisöllistä työtä. Tämän vuoksi yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä. Aiemmin yksilölliseen asiantuntijuuteen painottuneessa toimintakulttuurissa ei ollut totuttu oman eikä työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun, yhteisiin keskusteluihin eikä neuvotteluihin sen yhteisen työn kehittämiseksi. (Karila & Nummenmaa 2001.) Toimintakulttuureja kehitettäessä tulisikin kulttuuristen rajojen ja käytäntöjen rikkomiseen kiinnittää erityistä huomiota. Organisaatiokulttuurin luominen ja muuttaminen ovat suomalaisen päivähoidon johtamisen kehittämisen peruskysymyksiä. Johtajan perustehtävänä on luoda edellytykset moniammatillisen yhteistyön syntymiselle ja vakiintumi-

selle. Keskeisenä tässä organisaatiokulttuurin uudistamisessa on yhteinen keskustelu, joka ei suju itsestään, vaan siihen tarvitaan myös riittävästi aikaa (Karila & Nummenmaa 2001, 146; STM 2007.)

Osaamisen näkökulmasta moniammatillisuus on yksi väline laadukkaan päiväkotityön kehittämiseen. Moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja työskentelyä ryhmissä. Yhteistyön kautta voidaan saavuttaa jotakin enemmän kuin yksin saavutettaisiin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 143–144). Moniammatillisuuden rajojen ylityksiä odotetaan sekä ylihallinnolliseen yhteistyöhön että yksittäistä perhettä tai lasta koskevaan työtilanteeseen. Moniammatillinen yhteistyöosaaminen koostuu yhteistyöosaamisesta ja hyvistä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista. Hyvä moniammatillinen yhteistyö muodostuu lisäksi avoimesta ja luottamuksellisesta ilmapiiristä ryhmässä sekä yhteisesti jaetusta tulkinnasta toiminnalle asetettavista tavoitteista, osaamisen analyysistä, yhteistä suunnittelusta ja osaamisen johtamisesta. Moniammatillisissa toimintatilanteissa on olennaista tunnistaa läsnä olevien ja yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Moniammatillisuus merkitsee myös sekä oman erityisosaamisen kirkastamista että sen häivyttämistä. Moniammatillisen ryhmän toiminta rakentuu yhteiselle osaamiselle arjen tilanteissa, mutta vaatii myös yhteisiä suunnittelu- ja arviointitilanteita. (Karila & Nummenmaa 2001, 147 ja 34–35.)

Moniammatillinen yhteistyö on tuonut varhaiskasvatukseen aivan uudenlaisia haasteita. Tällaiset haasteet nousevat vanhastaan käsityömaisesti hallitun työn muutoksesta teoreettis-kommunikatiivisesti hallittavaksi varhaiskasvatustyöksi. Nämä haasteet ovat läsnä erityisesti silloin, kun on kysymyksessä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentely. Teoreettis-kommunikatiivisesti hallittu varhaiskasvatustyö vaatii erilaista työkokonaisuuksien hallintaa, muutosta staattisesta osaamisesta dynaamiseen, kehittyvään osaamiseen ja muutosta perinteisistä staattisista työnjärjestelyistä joustaviin työjärjestelyihin. Työn ja oppimisen perusta on vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. (Puroila 2003; 2004.)

Moniammatillisten työyhteisöjen tulisi tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti ja tietoisina sen mahdollisuuksista ja uhkista. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä tulisi nostaa esiin moniammatillisuuden horisontaalinen – rajoja ylittävä – näkökulma. Mahdolliset ammattihierarkiat merkitsevät yläraakteita, jotka voivat toimia jopa esteinä yhteisöjen uudistumiselle. (Launis 1997, 125–126.) Parhaimmillaan moniammatillisuus voi kasvattaa yhteisön osaamista ja asiantuntijuutta, mutta ahdasmielisesti ajateltuna se voi toimia kehittymistä vastaan sekä kapeuttaa ja tukahduttaa.

Päivähoidossa – erityisesti päiväkodeissa – kasvatustavallinen osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat moniammatilliselle eri ammattiryhmien erityisosaamiselle. Päiväkotityön osaamisalueita voidaan Karilan ja Nummenmaan (2001, 33) mukaan tarkastella eri tilanteisiin liittyvänä osaamisena, joissa tarvitaan tiettyä ydinosaa. Näin ollen osaamisvaatimukset voidaan jaotella toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen, varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen

liittyvään osaamiseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen. Vastaaville ydinosaamisen alueille luonteenomaista ovat kontekstiosaaminen, kasvatus-, hoito- ja pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen.

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päivähoidon henkilöstön osaamistasot voidaan jäsentää neljälle tasolle, jotka ovat *kaikille ammattiryhmille yhteinen osaaminen, varhaiskasvatusosaaminen, erityinen osaaminen ja tilanneosaaminen*. Varhaiskasvatuksen osaamisalue rakentuu eri ammattiryhmien erityisosaamiselle ja siltä perustalta rakentuvalla yhteisellä moniammatillisella osaamisella. Tämä osaamisalue on myös kaikkien kasvatus- ja hoitotehtävissä työskentelevien yhteisen osaamisen aluetta. Keskeisin ero eri ammattikuntien osaamisessa on tämän jaottelun mukaan pedagogisissa ja erityispedagogisissa osaamisvaatimuksissa. Esimiehiltä ja lastentarhanopettajilta edellytetään pedagogista osaamista, mutta lastenhoitajilta ja perhepäivähoitajilta ei. Lastenhoitajien osaamisalueina pidetään lasten terveyden edistämistä, kuntoutusta, sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvää osaamista, ja perhepäivähoitajien ammattiryhmältä edellytetään lasten terveyden, turvallisuuden ja ruokahuoltoon liittyvää osaamista. Erityispedagoginen osaaminen määritellään kuuluvaksi erityislastentarhanopettajien osaamisalueeksi ja tehtäväkenttään, ja luontevimmin näin onkin erityispedagogisten opintojen painottuessa ammatillisissa erikoistumisopinnoissa.

Koska varhaiserityiskasvatus on osa muuta varhaiskasvatustoimintaa, voidaan varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaa osaamisen tarkastelun lähtökohtana pitää samaa jaottelua. Erityisesti tässä yhteydessä voidaan yhtyä toteamaan, että varhaiserityiskasvatuksen onnistumisen kannalta kaikilta ammattiryhmiltä edellytetyt osaamisen sisällöt ovat hyvin keskeisiä varhaiserityiskasvatuksen tehtävissä ja työalueella toimittaessa. Tällaisia ovat hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen sekä toimintaympäristöön ja yhteistyöhön liittyvä osaaminen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on kuvailtu varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavat osaamisvaatimukset ammattikuntakohtaisesti jaoteltuina. Taulukko pohjautuu Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksensa pohjalta laatimaan osaamisvaatimusten kehikkoon ja sosiaali- ja terveysministeriön varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusta ja osaamista käsittelevässä raportissa (STM 2007:7, 29) esitettyyn taulukkoon.

TAULUKKO 2 Varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittava osaaminen (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007:7, 29)

	Esimiesteh- tävät	Päivähoidon opetus-, kas- vatus- ja hoitotehtävät			
		Erityislasten- tarhanopetta- ja	Lastentarhan- opettaja	Lasten- hoitaja	Perhepäivä- hoitaja
1)Kaikille yhteinen osaaminen	Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvä osaaminen Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen Eettinen osaaminen				
2) Varhais- kasvatuksessa tarvittava osaaminen	Pedagoginen osaaminen Kasvatus- osaaminen Hoito-, hoiva- ja huolenpito osaaminen	Pedagoginen osaaminen Kasvatusosaami- nen Hoito-, hoiva- ja huolenpito osaaminen	Pedagoginen osaaminen Kasvatusosaaminen Hoito-, hoiva- ja huolenpito osaami- nen	Hoito-, hoiva- ja huolenpito osaaminen Kasva- tusosaaminen	Hoito-, hoiva- ja huolenpito osaami- nen Kasvatusosaami- nen
3)Erityinen osaaminen	Johtamiseen ja hallintoon ja ohjaamiseen liittyvä osaa- minen Talousosaami- nen	Erityispedagogi- nen osaaminen Konsultaatio- osaaminen	Opetussuunnitelma osaaminen Lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus Sosiaalipedagoginen osaaminen Tutkimus- ja kehit- tämisaosaaminen	Lasten tervey- den edistämi- seen, kuntou- tukseen, sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvä osaa- minen	Lasten terveyteen, turvallisuuteen ja ruokahuoltoon liittyvä Toimin- taympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvä osaaminen Yhteistyöhön ja vuorovaikutuk- seen liittyvä osaaminen Jatkuvaan kehit- tämiseen liittyvä osaaminen Eettinen osaami- nen osaaminen
4) Tilanne- osaaminen	Tilannesidonnaiset osaamisen ulottuvuudet (kuten kieli ja kulttuurikysymykset)				

Seuraavassa tarkastellaan hieman tarkemmin edellä esitettyjä tehtäväkohtaisia osaamisalueita. Pyrin tässä tarkastelemaan erityisesti niitä osaamisalueita, joita jo aiemmin on nostettu esiin varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen näkökulmasta.

Kaikille yhteinen osaaminen. Varhaiskasvatuksen työtehtävissä edellytetään kaikilta varhaiskasvatuksessa toimivilta ammattiryhmiltä varhaiskasvatuksen

substanssin hallintaa. Kuitenkin jokaisella ammattiryhmällä tämän alueen osaaminen on koulutuksen sekä tehtävän velvoittaman vastuun perusteella eritasoista ja eri tavoin painottunutta. Kun lapsella on erityisen tuen tarvetta tai kasvun, kehityksen ja oppimisensa kanssa pulmia, nousee lapsen toimintaympäristön rakentaminen keskeiseen asemaan. Toimintaympäristön luomisessa tarvitaan jokaiselta päivähoiton työntekijältä lapsen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä tietoisuutta lapsen ympäristölle asetettavista vaatimuksista. Toimintaympäristöön ja perustehtävään liittyvällä osaamisella tarkoitetaan tässä myös lasten ja perheiden erilaisten kulttuuristen taustojen ymmärtämistä, lasten ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemusta sekä tietoisuutta varhaiskasvatusta ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta sekä kasvatuksen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten lähtökohtien tiedostamista, instituutioiden tuntemista ja kulttuurista lukutaitoa. Kasvattajan tietoisuus toimintaympäristöstä ja sen muutoksista auttaa työntekijöitä ja ammattiryhmiä pohtimaan oman työn ja painopistealueiden muutoksia ja toimintatapoja muuttuvissa tehtävissä.

Toinen kaikille ammattiryhmille yhteinen osaamisen alue on yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, joka painottuu erityisen paljon varhaiserityiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa yhteistyön perusta on kasvatuskumppanuudessa, ja tämä vaatii henkilöstöltä yhteistyöosaamista työskennellessä sekä vanhempien että muiden lapsen ja perheen kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa. Karila ja Nummenmaa (2001; STM 2007) painottavat yhteistyöosaamisessa työn kielellistä hallintaa ja vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan työskentelyssä vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa muun muassa silloin, kun laaditaan lapselle päivähoitolain mukaista yksilöllistä hoito- ja kuntoutussuunnitelmaa, varhaiskasvatussuunnitelmaa tai esiopetuksessa olevalle lapselle esiopetussuunnitelmaa.

Kolmas varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittava kaikille yhteinen osaamisalue on jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen, jota tarvitaan muutoksessa olevassa toimintaympäristössä. Elinikäisen oppimisen tavoitte edellyttää jatkuvaa uusiutumista ja muutosten vastaanottokykyä, ja siksi myös päivähoitossa pidetään tärkeänä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista osana päivähoiton ammattilaisen osaamista. Uusiutuminen ja jatkuvaan kehittämiseen perustuva osaaminen edellyttävät sekä kykyä reflektointiin että tiedonhallintaa. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Neljäs kaikille yhteinen osaamisalue Karilan ja Nummenmaan (2001; STM 2007) mukaan on eettinen osaaminen. Eettinen osaaminen on yksi keskeisimpiä päivähoiton henkilöstön ammatillisen osaamisen alueita varhaiserityiskasvatuksessa, ja se ilmenee kykyinä tehdä työssä eteen tulevilla tilanteilla eettisesti kestäviä ratkaisuja. Eettinen osaaminen perustuu oman alan arvoperustaan ja varhaiskasvatuksessa olevien ammattieettisten periaatteiden tuntemukseen. Erityiskasvatuksessa eettinen osaaminen edellyttää erityispedagogisen koodiston tuntemusta, joka nykytilanteessa olisi myös kaikille ammattiryhmille kuuluva osaamisvaatimus. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Varhaiskasvatusosaaminen. Varhaiskasvatuksen substanssiin liittyvä osaaminen koostuu hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaamisesta sekä kasvatusta ja pedagogisesta osaamisesta päivähoitotyössä. Jaottelun mukaan esimiestehtävissä sekä lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajan työssä vaaditaan pedagogista osaamista. Pedagogista osaamista onkin pidetty perinnäisesti ammattikunnan omimpana osaamisalueena. Lastenhoitajan ja perhepäivähoitajan tehtävissä puolestaan korostetaan hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaamista kasvatustosaamisen lisäksi. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Päivähoitotyön muuttumisen myötä päivähoidolle asetetaan uusia odotuksia perinteisen päivähoitolaissa esitettyjen tehtävien lisäksi. Henkilöstöltä tämä vaatii lasten persoonallisen kasvun ja perheiden kotikasvatuksen tukemisen lisäksi lapsen oppimisen tukemista ja laadukkaan oppimisympäristön rakentamista sekä työskentelyä entistä enemmän myös vanhempien kanssa. Varhaiskasvatusosaamisen muodostuu kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamisesta ja arvioinnista, pedagogisesta osaamisesta sekä hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaamisesta. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Kasvatustosaamisessa työntekijän tulee tiedostaa kasvatuksen luonne, joka muodostuu menneisyyden traditioista, nykyhetkestä ja tulevaisuuteen suuntautumisesta. Suuntautuminen tulevaisuuteen vaatii arvokeskustelua vanhempien kanssa ja ennakoitua, jossa kasvattajan kasvatustosaaminen ilmenee vuorovaikutuksen laadun tiedostamisena ja vaatii vuorovaikutustaitoja. Päivähoidon henkilöstön osaamisvaatimuksena on luoda lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva laadukas oppimisympäristö, joka käsittää sekä fyysiset puitteet että käytänteet ja olosuhteet, joissa lapset toimivat päivittäin. Varhaiskasvatustsuunnitelman perusteissa painotetaan oppimisympäristön luomista lapsen luontainen uteliaisuus ja kiinnostus huomioiden. Myös henkilöstöllä tulee olla tietoa lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä menetelmistä, joilla tuetaan lapsen oppimista. Erityispedagogista osaamista tarvitaan myös erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimittaessa. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Alle kouluikäisen lapsen suotuisan kehityksen tukemisen kannalta hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa on ensiarvoisen tärkeää. Tämä edellyttää henkilöstöltä hoito-osaamista. Hoito-osaaminen koostuu niistä tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan esimerkiksi laadukkaan ravinnon, riittävän ulkoilun ja liikunnan, sopivan levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaamiseksi lapsille. Lapsen fyysinen hyvinvointi muodostaa perustan hänen kasvulleen, kehitykselleen ja oppimiselleen. Hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen käsittää sekä lapsen fyysisestä perushoidosta huolehtimisen että sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Kasvattajan osaaminen ilmenee tietoina ja taitoina lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista sekä terveyden ylläpitämisestä ja edistämisestä. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Erityinen osaaminen tehtävälueittain. Varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavan osaamisvaatimusten mukaan lastentarhanopettajan tehtävät sisältävät kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalueet sekä lapsen kehityksen

tuntemiseen ja asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvät osaamisalueet. Kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalueen sisältöjä ovat esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvä osaaminen, opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen sekä pedagogisten menetelmien valitsemiseen liittyvä osaaminen ja pedagogisiin käytäntöihin sekä kasvu- ja oppimisympäristöjen rakentamiseen liittyvä osaaminen. Lastentarhanopettajalta edellytetään lasten yksilölliseen ja lapsiryhmien ohjaamiseen liittyvää osaamista sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumon ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Toinen lastentarhanopettajan keskeinen tehtäväalue on lapsen kehityksen tuntemiseen liittyvä osaaminen, joka sisältää kehitys- ja oppimisprosessien tuntemisen sekä kehitystä edistävien kasvatus- ja opetuskäytänteiden rakentamiseen ja kehittämiseen liittyvän osaamisen. Lastentarhanopettajalla tulee myös olla asiantuntijuuteen ja työn kehittämiseen liittyvää osaamista, joka sisältää muun muassa osaamista analyttiseen ja oman työn perusteiden argumentointiin, varhaiskasvatuksen teoreettiseen hallintaan ja tutkivan työtöteen hallintaan sekä kasvatukseen ja opetukseen liittyvän käsitteistön hallintaan. Lisäksi tarvitaan kehittämisosaamista ja alan kotimaisen sekä ulkomaisen tutkimuksen ja muun kehittämistoiminnan seuraamista, siihen osallistumista ja osaamista sen hyödyntämiseen omassa työssä. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Varhaiskasvatuksen työtehtävässä toimivan erityislastentarhanopettajan erityinen osaaminen sisältää osaamista perhelähtöiseen työhön, lapsen kasvun ja kehityksen tuntemukseen ja niiden arviointiin, pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, lasten erityisen tuen tarpeen arviointiin, erilaisten vammojen ja kroonisten sairauksien tuntemukseen, perheille tarjottavien palveluiden tuntemukseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä konsultointiin. (STM 2007.) Erityislastentarhanopettaja on vahvan erityispedagogisen koulutuksensa vuoksi erityiskasvatuksen laaja-alainen asiantuntija, joka täydentää muun henkilöstön osaamista ja asiantuntemusta moniammatillisissa työryhmissä.

Tilanneosaaminen. Neljäntenä kokonaisuutena ammatilliseen osaamiseen kuuluu tilannesidonainen osaaminen, jossa osaaminen ilmenee joustavuutena työn edellyttämässä tilanteissa ja tilannetajuna toimia uusissa tilanteissa niiden vaatimusten mukaisesti ajan ja paikan kontekstista riippuen. Toimintaympäristön laadun tiedostaminen ja ylläpitäminen ovat yksi päivähoidon henkilöstön osaamisen laadun haasteista. Henkilöstön tulee ymmärtää oma paikkansa ja yhteydet laajemmassa kokonaisuudessa. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.)

Varhaiskasvatuksen esimiestehtävät. Varhaiskasvatuksessa toimivan esimiehen tehtäviä ovat hallinnollinen johtaminen, pedagoginen johtaminen sekä henkilöstön ja osaamisen johtaminen. Varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta esimiehellä tulisi olla varhaiskasvatustoimintaa säätelevien lakien tuntemisen lisäksi myös tuntemusta erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheitänsä

koskevasta lainsäädännöstä – henkiseen ja fyysiseen turvallisuuteen sekä varhaiserityiskasvatukseen liittyvän hallinnollisen osaamisen ja virkavastuun lisäksi. Pedagoginen johtaminen sisältää kasvatus- ja opetustyön johtamisosaamisen ja kehittämisosaamisen sekä varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatimiseen, toteuttamiseen sekä toimeenpanoon liittyvän osaamisen ja erityisen tuen tarpeisiin sekä moniammatilliseen työskentelyyn liittyvän johtamisosaamisen. Lisäksi esimiestyössä vaaditaan osaamista palveluiden kehittämiseen, yhteistyökulttuurin rakentamiseen ja verkostoitumiseen liittyvissä asioissa. Pedagogiseen johtamiseen kuuluu myös varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen, tutkimusosaaminen sekä varhaiskasvatus toiminnan kehittäminen kasvatuksellisesti, pedagogisesti ja opetuksellisesti siten, että se vastaa eri-ikäisten lasten ja eri kulttuuritaustan omaavien perheiden tarpeisiin. (Karila & Nummenmaa 2001; STM 2007.) Varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta katsottuna esimiestehtävissä toimijoilta tulisi edellyttää myös riittävää varhaiserityispedagogista osaamista kasvatus- ja työyhteisöjen johtamisessa. Henkilöstöjohtamiseen ja osaamisen johtamiseen sisältyy henkilöstön yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen ylläpitämiseen, täydennyskoulutukseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Varhaiserityiskasvatuksen kannalta myös henkilöstön hyvinvointi, työssä jaksaminen ja työsuojelu vaativat esimieheltä osaamista.

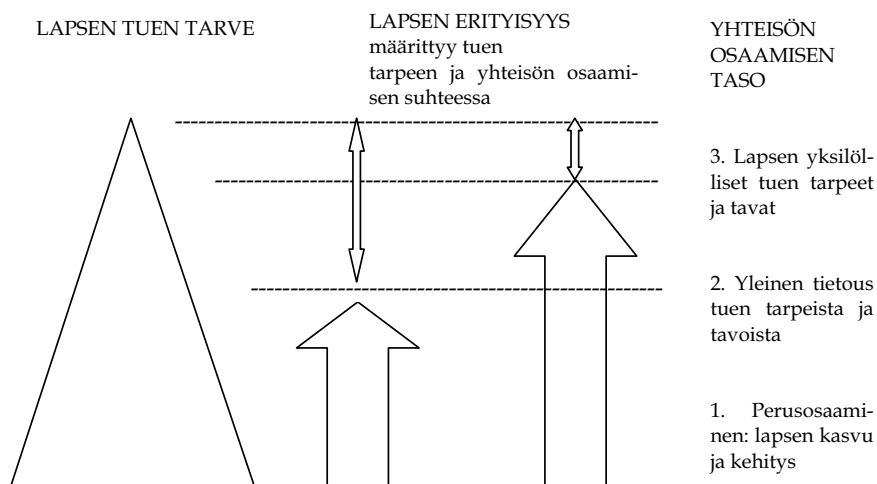
Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittava asiantuntijuus ja osaaminen

Kuten jo tämän luvun alussa mainittiin, on päivähoidossa lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen perinnäisesti määritelty erityispäivähoidon toimintakenttään kuuluvaksi toiminnaksi. Kuitenkin tutkimuksen ja monien muutosten vuoksi ei tällaiseen jakoon ole enää tarvetta, vaan sekä varhaiseen tukeen että erityiseen tukeen tulisi olla valmiuksia koko henkilöstöllä eikä ainoastaan erityiskoulutetulla henkilöstöllä. Lapsen tukitoimien tunnistamisessa perinteisen vamman ja sairauskeskeisyyden sijaan korostetaan uuden ajattelun mukaan ympäristön arviointia, jolla on merkitystä lapsen tuen tarpeisiin ja tuen toteuttamisen lähtökohtiin. Kasvatusyhteisön puutteellinen perusosaaminen saattaa kuormittaa yhteisöä ja yhdistää ongelmat lapsen *erityisiksi* ominaisuuksiksi. Kasvatusyhteisön yleisen tietämyksen taso ja osaaminen lapsen tuen tarpeista ja tukemisen tavoista taas puolestaan auttavat ja mahdollistavat uuteen tilanteeseen perehtymistä ja sopeutumista eivätkä kuormita yhteisöä samalla tavalla kuin edellä mainitussa osaamisvajeen kanssa kamppailevassa kasvatusyhteisössä. Tällöin ei myöskään lapseen liitetä niin paljon *erityisiä* ja *poikkeavia* ominaisuuksia kuin osaamisvajeesta kärsivässä yhteisössä. Kasvatusyhteisöjen tulisi arvioida ja tarvittaessa vahvistaa varhaisessa tukemisessa tarvittavaa perusosaamistaan suunnitelmallisesti, monipuolisesti ja laaja-alaisesti. (Heinämäki 2005, 20–21.)

Heinämäki (2005, 19) tarkastelee kasvatusyhteisön osaamista kolmiportaisen mallin kautta ja jakaa työyhteisön osaamisen kolmeen kategoriaan: *perusosaamiseen, yleiseen tietouteen lapsen tuen tarpeista ja tukemisen tavoista sekä lapsen yksilöllisen tuen osaamiseen*. Heinämäen jaottelun mukaan perusosaamiseen voi-

daan sisällyttää perustiedot ja -valmiudet lapsen kasvusta, kehityksestä ja kasvatuksesta. Tällaisia ovat muun muassa käsitys lapsen kehityksen vaiheista, etenemisestä sekä kasvatuksen ja ohjauksen tavoista ja menetelmistä. Yleinen tietous sisältää myös tietoa lapsen tuen tarpeista ja tuen muodoista, eli se muodostaa käsityksen siitä, millaisia huolia ja tuen tarpeita lapsen kehitykseen voi liittyä, miten lasta voidaan tukea ja miten aikuisen toiminta vaikuttaa. Yleistä tietoutta on myös käsitys siitä, miten kielen kehityksen pulmissa tuetaan lasta, mitä struktuurin vahvistaminen ja eriyttäminen tarkoittaa ja miten näitä toteutetaan. Lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistamisella ja tuen toteuttamisella lapsen omassa ympäristössä ja olosuhteissa on kysymys perehtymisestä lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin tietyssä ympäristössä ja toiminnassa ja siitä, miten lasta tässä ohjataan. (Heinämäki 2005, 19.)

Seuraavassa kuviossa 4 kuvataan edellä esitetyn yhteisön osaamistason, lapsen erityisyyden ja lapsen tuen tarpeiden keskinäistä riippuvuussuhdetta.



KUVIO 4 Lapsen erityisyyden määrittäminen suhteessa yhteisön osaamisen tasoon (Heinämäki 2005, 21)

Tauriainen (2000) näkee varhaiskasvatustyössä toimivien kasvattajien ammatillisen asiantuntijuuden olevan yksi tekijä, joka määrittelee, kuinka hyvin lasten yksilöllisyys ja lasten näkökulma huomioidaan toiminnassa. Varhaiskasvattajien asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää kasvattajien omien kokemusten reflektointia. Reflektoinnin kautta työntekijä voi tulla tietoiseksi oman toimintansa taustalla olevasta hiljaisesta tiedosta ja uskomuksistaan ja suhteuttaa ne omaksumaansa formaaliseen, eksplisiittiseen tietoon. Varhaiskasvattajan työssä oppimiseen tähtäävän reflektion tavoitteena tulisi olla havahtuminen arkikäsitusten ja tieteellisten käsitysten kuilun olemassaolosta. (Tauriainen 2000, 204–205).

Päivähoidon henkilöstön saama peruskoulutus on perusta, jolle työssä tarvittava osaaminen ja ammattitaito perustuvat. Kuitenkin peruskoulutuksen tietoperusta on vain yksi osaamisen lähde, joka yhdistetään myöhemmin työssä oppimiseen, joka teoreettisen tiedon, käytäntötiedon ja kokemuksen myötä kehittyy hiljaisen tiedon ketjuna asiantuntijuudeksi ja osaamiseksi. Tämän ketjun lopputuloksena on osaaminen, joka vahvistuu työkokemuksen mukana. Tässä ketjussa hiljainen tieto käsitetään ja se ilmenee yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena ja yhteistoimintana. Kasvattajan tietämyksen voidaan sanoa koostuvan substanssitiedosta eli varhaiskasvatuksen ja päivähoidon ammattilaisen lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyvästä tiedosta sekä kasvatustieteellisestä tiedosta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72–73.) Kasvatushenkilöstön ammatillisuuden ja osaamisen kehittyminen on yhteydessä teorian tuntemiseen (Richardson 1990). Työssä oppiminen muodostaa tänä päivänä entistä keskeisemmän oppimisen alueen. Peruskoulutuksen osuus ammatillisessa osaamisessa on antaa vain perustiedot ja valmiudet, jotka täydentyvät työssä oppimisen kautta. Näin ollen suuri osa ammatillisesta osaamisesta rakentuu vasta työssä oppimisen kautta. (Billett 2006.)

Opetus- ja kasvatustyön laadun ja kasvattajan ammatillisuuden taustalla vaikuttavat yksilön oma ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys, joiden sisällöistä ja merkityksistä kasvattajan tulisi olla mahdollisimman hyvin käytännön työssään tietoinen kyetäkseen hallitsemaan ja kehittämään omaa kasvatajuuttaan. Kasvattajan ammatillinen kehittyminen perustuu reflektioon, jossa kasvattaja pohtii omaa itseään, arvomaailmaansa, maailmankuvaansa, opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä. (Patrikainen 1999, 150.)

Varhaiserityiskasvatuksen kannalta edellä mainituissa Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessa ja Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaoston nykytilaa ja kehittämistarpeita käsittelevässä julkaisussa (2007) esitetyissä osaamisen sisältöalueissa korostuvat kaikki ne osaamisen sisältöalueet, jotka ovat ryhmitelty kaikille yhteisen osaamisen ja varhaiskasvatusosaamisen ryhmään. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskenneltäessä vuorovaikutus lapsen ja hänen perheensä kanssa on keskiössä. Lähtökohtana ovat kasvatuskumppanuus ja yhteistyö perheen, työtiimin, päivähoitoyksikön sekä muiden lapsen ja perheen kanssa tekemisissä olevien kanssa. Kontekstuaaliseen ja ekokulttuuriseen ajattelumalliin perustuva varhaiserityiskasvatuksen lähestymistapa painottaa eheää kokonaisvaltaista toimintatapaa, jossa kaikki lapsen elinpiirissä mukana olevat tekevät tiivistä kasvatuskumppanuuteen perustuvaa yhteistyötä, jotta lapselle muodostuisi mahdollisimman yhtenäinen hoidollinen, kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo.

Kasvatuskumppanuus tuottaa mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta. Tuota osaamista tarvitaan vanhempien, muun henkilöstön ja keskeisten yhteistyökumppaneidenkin kanssa työskenneltäessä. Yhteistyöosaamisessa yksi keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.) Kasvatuskumppanuus vaatii yhteistyöosaamista työskenneltäessä sekä

vanhempien että muiden lapsen ja perheen kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa. Tämä kumppanuus toteutuu henkilöstön, lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa ja on yhteydessä ekokulttuurisen teorian mukaan laajasti ympäröivään yhteiskuntaan ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemukseen kokonaisvaltaisesti (Määttä 2001). Kumppanuusmallia voidaan pitää vastakohtana perinteiselle asiantuntijamallille. Jo aiemmin kuvatun asiantuntijuuskäsitteen muutos varhaiskasvatuksessa ja erityisesti päivähoidossa tarkoittaa luopumista asiantuntijan liian aktiivisesta roolista ja asiantuntijavallan käytöstä asiakkaan ongelmien ratkaisemisessa. Kumppanuusmallissa asiakkaan avun tehokkuus riippuu vanhempien ja auttajan välille kehittyvästä suhteesta. Onnistuneen suhteen piirteitä ovat läheinen yhteistyö, yhteiset tavoitteet, ammattilaisten ja vanhempien erilaisista rooleista käsin tapahtuva täydentävä asiantuntijuus, molemminpuolinen kunnioitus ja neuvottelemine. Onnistunut kumppanuus edellyttää myös kommunikaatiota, rehellisyyttä ja joustavuutta neuvottelutilanteissa ymmärtää vanhempien elämäntilanteen aiheuttamia tunnetiloja. Kumppanuusmalli luo edellytyksiä tukea vanhempia osallisuuden kautta hallitsemaan omaa elämäänsä muutostilanteissa paremmin. (Davis 1993, 42–45.)

Turjan (2007) mukaan työskenneltäessä lasten kanssa, on keskeistä pyrkiä ymmärtämään lasten yksilöllisiä tapoja ajatella ja kokea arkeaan. Aikuisilla tulee olla herkkyyttä ja taitoa tulkita lasta hänen omista lähtökohdistaan. Tämä vaatii kasvattajalta tietoisuutta omasta pedagogisesta ajattelustaan ja toiminnastaan. Ammatillisuuden kehittymiseen ja pedagogisen tietoisuuden lisäämiseksi tulisi kasvatusyhteisöissä käydä yhteistä reflektointia. Tässä reflektoinnissa voidaan käyttää myös tarinoita, joiden kautta voidaan luoda uudenlaisia mahdollisuuksia niille työntekijöille, jotka eivät ole tottuneet ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan käsitteellisellä tasolla. (Turja 2007, 173–194.)

4 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Metodologiset valinnat

Toimintatutkimus on lähellä käytäntöä oleva metodi, joka sopii sekä hanke- että koulutuspainotteiseen kehittämiseen, minkä vuoksi olen valinnut sen tutkimusotteeksi. Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, jonka kehittämisosuus toteutettiin vuosina 2003–2005 Keski-Suomessa, ja sen taustalla on Verkostoituva erityispäivähoitohanke. Toimintatutkimuksen valinta tutkimusmetodiksi puolsi sen käyttökelpoisuus nimenomaan kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelmänä, koska pyrkimyksenä oli päämääräsuuntautunut toiminta, joka tähtäsi käytännön vaikutuksiin, kuten uusien asioiden oppimiseen, uuden tiedon tuottamiseen työn kehittämiseksi ja uusien käytäntöjen luomiseen (vrt. Kuusela 2006).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli kasvatusyhteisöjen yksimielisyys kehittämistarpeista ja sitoutuminen sekä yksilöllisiin että yhteistoiminnallisiin kehittämisprosesseihin. Kehittämistyöhön sitoutuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten tavoitteina oli sekä parantaa ja lisätä tietämystään varhaiseryityiskasvatuksesta ja toimivista käytänteistä että etsiä uusia toimintatapoja ja kehittää menetelmiä, jotka helpottaisivat arjen haasteellista työtä. Erityisesti toivottiin asiantuntijuuden ja osaamisen lisäämiseksi mahdollisuuksia osallistua sekä formaaleihin koulutuksiin että informaaleihin toimintamuotoihin, joissa voitaisiin vaihtaa kokemuksia ja kuulla toisten ammattilaisen hyvistä käytänteistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessä.

Toimintatutkimuksen lähtökohtana onkin tiedostaa, missä tilanteessa yhteisö tai organisaatio on ja mitkä tekijät vaikuttavat muutokseen. Toimintatutkimuksessa erityispiirteenä on tavoitella tietoisesti muutosta ja kehittää toiminnallisia käytäntöjä tutkimuksen avulla. Toimintatutkimuksen yhdistäminen todelliseen elämään lisää toimintatutkimuksen yhteiskunnallista merkitystä ja hyötyarvoa. Tässä yhteydessä olisikin tärkeätä tarkastella myös tutkimukseen osallistuvien suhdetta yhteisöönsä eli sitä, mitkä asiat selittävät työntekijöiden vieraantumista ja voimattomuutta. (Kuusela 2005, 34.)

Carrin ja Kemmisin (1983, 152) mukaan toimintatutkimus on yksi mahdollisuus toiminnan kehittämiseen ja ongelmallisiksi koettuihin käytännön tilanteisiin vaikuttamiseen. Toimintatutkimuksen sosiaalisen prosessin aikana osallistujat voivat pohtia ja käsitellä tietojaan ja taitojaan ja osallistua itse tutkimukseen yksilöinä tai ryhmänä (Kemmis 1985). Toimintatutkimuksen tavoitteena on parantaa sekä käytäntöjä että käytännön tietämystä (Kemmis & McTaggart 1988, 36). Toimintatutkimuksessa on keskeistä etsiä ratkaisuja organisaatioiden konkreettisiin toiminnallisiin ongelmiin. Etusijalla ovat koulutukselliset toimenpiteet, joilla pyritään osallistujien käyttäytymisen ja ajattelutapojen muuttamiseen. Toimintatutkimus pyrkii samaan aikaan edistämään sekä tutkimiensa ilmiöiden teoreettista käsittämistä että niiden käytännöllistä hallintaa. (Argyris, Putman & McLain-Smith 1985, 8–9.)

Myös Heikkinen toteaa toimintatutkimuksen soveltuvan lähestymistavaksi silloin, kun pyrkimyksenä on tuottaa informaatiota käytännön työelämän kehittämistä varten. Heikkisen (2006b) mukaan toimintatutkimus on useimmiten ajallisesti rajattu tutkimus- tai kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kehitetään uudenlaisia toimintatapoja ja kehitetään työmenetelmiä. Toimintatutkimus voi kohdentua myös yksittäisen henkilön työn kehittämispyrkimykseen, jossa on ihmisten välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Toimintatutkimuksessa tuotetun tiedon avulla voidaan kehittää käytäntöjä entistä paremmiksi järkeä käyttämällä. Näin ollen toimintatutkimus voidaan ymmärtää systemaattiseksi lähestymistavaksi, jolla tuotetaan informaatiota interventioiden avulla ja jolla koetellaan tätä hankittua tietoa käytännön työelämässä. Tällöin tiedon käyttökelpoisuus ja pätevyys testataan käytännön toiminnan näkökulmasta. Toimintatutkimus kohdistuu vuorovaikutukseen perustuvaan sosiaaliseen toimintaan. Keskeistä sosiaalisessa toiminnassa on yhteinen merkitysten luominen toimijoiden kesken. (Heikkinen 2006b, 16–17.)

Toimintatutkimuksen määritelmiä. Toimintatutkimuksesta on esitetty lukuisia määritelmiä, mutta aivan eksaktia tarkkarajaista määritelmää siitä ei ole. Toimintatutkimusta pidetään myös väljänä tutkimusstrategiana, jossa tutkija tekee yhteistyötä sosiaalisen organisaation tai yhteisön kanssa tavoitteenaan ratkaista jokin käytännön ongelma ja jossa sosiaalisen toiminnan aikana luodaan edellytyksiä toiminnan muutokselle. Lähtökohtana voidaan pitää kuitenkin yhteisön jäsenten halukkuutta olla mukana yhteistyössä ja prosessissa. Toimintatutkimus on toimintaa ja toiminnan tutkimusta sekä kokemuksellista oppimista. (Kuusela 2005, 14; 34–35.) Myös Jyrkämä pitää toimintatutkimusta suhteellisen väljänä strategisena lähestymistapana, jossa on mahdollisuuksia soveltaa erilaisia toimintatapoja riippuen kohdealueesta (Jyrkämä 1996, 35).

Toimintatutkimus mielletään laadulliseksi lähestymistavaksi, mutta se voi hyödyntää myös kvantitatiivisia menetelmiä. Toimintatutkimusta ei pitäisikään rajata tarkasti, vaan laajassa mielessä siksi voidaan kutsua tutkimusta, joka käy vuoropuhelua tutkittavien ja heidän yhteisöjensä kanssa ja vaikuttaa niiden toimintaan. Lähestymistavoissa ei siis pitäisikään olla selkeitä joko-tai-asetelmia,

vaan sekä-että-asetelmia ja toisaalta-toisaalta-asetelmia (Kemmis 1985; Kemmis & Wilkinson 1998, 28–31).

Myös toimintatutkimuksen perinteen kannalta keskustellaan edelleenkin laajasti siitä, onko kyseessä tutkimusmetodi vai tutkimustekniikka (Kuusela 2005, 30). Toimintatutkimuksen perinne pohjautuu kahteen koulukuntaan: kriittisen teorian sävyttämään australialaiseen koulukuntaan ja käytännöllisesti orientoituneeseen pohjoisamerikkalaiseen ja brittiläiseen koulukuntaan. Australialainen koulukunta näkee toimintatutkimuksen yhteiskuntaa muuttavana voimana, kun taas käytännöllisesti orientoitunut koulukunta näkee toimintatutkimuksen reflektiivisesti ammattikäytäntöjä edistävänä tutkimuksena ilman yhteiskunnallista orientaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2004, 40). Lisäksi englantilaiset ovat ottaneet kasvatustieteelliseen osallistavaan toimintatutkimukseen käsitteet opettajatutkimus (teacher research) ja luokkahuonetutkimus (classroom research), jotka tunnetaan myös Tutkiva opettaja -liikkeenä. Tutkiva opettaja -liike kehitettiin muun muassa opetussuunnitelmia kokeilevan pedagogiikan keinoin, ja sen lähtökohtina olivat luottamus opettajien omaan ajatteluun, päätöksentekoon ja ammatilliseen kehittymiseen sekä opettajien ja kasvatustyön teorian kehittäminen opettajien omien tulkintojen pohjalta. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 50–52.)

Kurt Lewiniä pidetään toimintatutkimuksen luoja, ja hän teki sitä tunnetuksi jo 1940-luvulla. Lewin piti tärkeänä tieteellisen tutkimuksen tutkimustulosten sovellettavuutta käytäntöön. Yksi toimintatutkimuksen keskeinen ajatus Lewinin mukaan on, että *mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria*. Tämä lewiniläinen näkökulma korostaakin pragmaattisuutta ja toimintatutkimusta sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa. Lewinin näkemys toimintatutkimuksen tieteellisestä perustasta yhdistetään kriittiseen teoriaan, jota pidetään edelleenkin toimintatutkimuksen tieteellisenä perustana. Kriittisen teorian alkujuurat ovat puolestaan kriittisessä yhteiskuntafilosofiassa, joka tutki erityisesti länsimaisten modernien yhteiskuntien hallitsevia ajattelutapoja ja pyrki vapauttamaan ihmisiä epäoikeutetusta ja alistavasta vallankäytöstä. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 40–43.) Toimintatutkimuksella voidaankin tuottaa käytännön tietoa, josta on hyötyä ihmisille itselleen (Reason & Bradbury 2001, 2), ja se voidaan ymmärtää myös itsereflektiivisenä tutkimusmenetelmänä, demokraattisena kansalaisliikkeenä, jopa omana filosofiana (Elliot 1997). Toimintatutkimusta kuvaavia piirteitä ovat kollektiivisuus, yhteistoiminta, itsereflektio, kriittisyys ja tutkittavien osallistuminen tutkimukseen (McCutcheon & Jurg 1990). Tieteellinen toimintatutkimus voi toimia jonkin käytännön elämän ongelman ratkaisussa ja käytäntöjen kehittämisessä (Coghlan & Brannick 2001, 4). Merkille pantavaa on, että toimintatutkimuksen löydökset ovat suoraan käytettävissä käytännön päätöksenteossa tai ohjelmien kehittämisessä ja käytännöissä (Schein 1987).

Käytännössä toimintatutkimusta pidetään tutkimus- ja muutosprosessina, jossa sekä tutkijalla että tutkittavilla on aktiivinen rooli. Osallistuminen ja osallisuus ovat tärkeä osa sitä prosessia, miten yksilöt sopivat keskenään toimintatavoista sekä ryhmänjäsenten oikeuksista ja velvollisuuksista. Kommunikatiivi-

nen toiminta on keskeisessä asemassa: tutkimuksen toteuttamisesta sopiminen ja toiminnan muuttaminen tapahtuvat nimenomaan yhteisen keskustelun perusteella. (Kuusela 2006, 53–54.) Yhteisön jäsenten halukkuudella osallistua yhteistyöprosessiin on suuri merkitys. Toimintatutkimus on toimintaa ja toiminnan tutkimusta (Heikkinen 2006b, 16.) Toimintatutkimus voidaan nähdä yleisesti prosessina, jossa on kyse elämää koskevien päätösten ja valintojen tekemisestä eli elämänpolitiikasta. Asiantuntijat ja kehittäjät toimivat prosessissa konsultteina, jotka käyvät keskustelua esimerkiksi työyhteisön ongelmien ratkaisemisessa ja jossa keskustelun kautta syntyy refleksiivinen suhde kunkin omaan toimintaan. Tavoitteena on yhteinen hyväksytty päätös, ratkaisu, joka syntyy harkitun prosessin seurauksena. (Giddens 1991.)

Toimintatutkimuksessa on pyrkimyksenä itsereflektion kautta osallistujien sosiaalisten ja kasvatuksellisten tilanteiden kehittäminen heidän omista lähtökohdistaan (Kemmis & McTaggart 1990, 5). Suojasen (1999) mukaan toimintatutkija on kiinnostunut vanhojen tapojen kriittisestä tarkastelusta ja työnsä uudelleen muotoilusta. Tässä tarkastelussa teoretisoidaan toimintatapoja ja tarkastellaan kriittisesti teorioita toiminnan valossa ja pyritään työtapojen muuttamiseen.

Toimintatutkimus on soveltavaa tutkimusta, jonka avulla tuotetaan tietoa toiminnasta ja pyritään kehittämään sosiaalisia käytäntöjä. Arviointitutkimuksen ja toimintatutkimuksen kehittymisen myötä teoria ja käytäntö eivät ole erillisiä osa-alueita vaan asioita, joita on mahdollista tarkastella tutkimuksen avulla paljon monipuolisemmin kuin aikaisemmin. Toimintatutkimus ja arviointitutkimus eroavat muusta empiirisestä tutkimuksesta myös siinä, että ne ovat arvosidonnaisia. Toimintatutkimuksen tekemisen lähtökohdaksi asetetaan usein demokratian edistäminen yhteiskunnassa, kun taas arviointitutkimuksessa arvioinnin perustaksi omaksutaan tietyt arvot arvioinnin perustaksi. Toimintatutkijan tulisi tarkastella tutkimuksessa ilmeneviä tekijöitä tieteen perinteen näkökulmasta eikä jättää selityksiä arkiselitysten tasolle. Tämän kynnyksen ylittämistä hän pitää tieteellisen tutkimuksen yleisenä tavoitteena. (Kuusela 2005, 34, 58.) Toimintatutkimus voi olla myös sosiaalisen toiminnan edellytysten ja vaikutusten vertailevaa tutkimusta ja johtaa siten myös uudenlaiseen toimintaan (Kalliola 1996, 55).

4.2 Tutkimuksen tietoteoreettiset lähtökohdat

Toimintatutkimuksen mallit. Monet tutkijat (Habermas 1973; Grundy 1982; Carr & Kemmis 1986; Zuber-Skerritt 1992, 12; Kemmis & McTaggart 1998; Eliott 2005; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 47) perustavat toimintatutkimuksen määrittelynsä Habermasin 1970-luvulla esittämään kolmijakoon: *tekniseen, praktiseen ja kriittisesti* orientoituneeseen toiminta-tutkimuksen tyyppitellyyn. Shirley Grundy (1982, 353) esittää kolme toimintatutkimuksen mallia, jotka ovat *tekninen, käytännöllinen ja emansipatorinen*. Samantyyppiseen jakoon ovat päätyneet myös Holter ja Schwartz-Barcott (1993, 301), jotka luonnehtivat

ne tekniseksi, molemminpuoliseksi ja yhteistyökeskeiseksi rikastuttamislähestymistavaksi. Edellisten lisäksi myös McKernan (1991, 16–27) listaa toimintatutkimuksen malleja olevan kolmea tyyppiä: *tieteellis-tekninen ongelmanratkaisu, käytännöllis-neuvotteleva toimintatutkimus ja kriittis-emansipatorinen toimintatutkimus*.

Tämän tutkimuksen toteuttamistavassa korostuvat yhteistoiminnallisuus ja osallistuminen. Yhteistoiminnallisuuden ja osallistumisen kautta luotiin mahdollisuuksia oppimiselle ja oppimisprosessien käynnistymiselle. Oppimisprosessit puolestaan sisältävät aina oppijan reflektointia ja tämän tähän tutkimukseen liittyvän kehittämisen aikana luotiin tietoisesti mahdollisuuksia sekä yksilölliselle että yhdessä tapahtuvalle reflektoinnille. Yhteistoiminnallisuuden ja osallistumisen vuoksi sijoitan tutkimukseni viitekehyksen lähinnä kriittis-emansipatoriseen osallistavaan toimintatutkimukseen, vaikka siinä voidaan nähdä myös teknisen ja praktisen toimintatutkimuksen piirteitä. Kriittis-emansipatorista toimintatutkimusta luonnehtivat tässä tutkimuksessa kehittämisinterventioiden kautta tavoiteltu asiantuntijuuden ja osaamisen vahvistaminen sekä työn ja työmenetelmien kehittyminen yksilön ja yhteisöjen tasolla. Pyrkimyksenä oli rohkaista osallistujia kehittämään omaa työtään luomalla mahdollisuuksia tiedon hankintaan ja uuden tiedon muodostumiseen yhteistoiminnallisten interventioiden välityksellä ja tuella. Tutkimuksen interventioilla luotiin mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja sitä kautta edistettiin toimintatapojen kehittymistä. Interventioilla pyrittiin myös testaamaan mallien soveltuvuutta täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen malliksi. Keskeisenä tässä oli reflektiivinen, omaa ajattelua ja parempia yhteisöllisiä ammattikäytäntöjä tukeva toiminta, jossa vuorovaikutuksen ja hiljaisen tiedon eksplikoiminen kautta jaettiin hyviä käytäntöjä ja kokemuksia. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa toimijat pyrkivät itse parantamaan toimintaympäristöään ja samanaikaisesti vapautumaan toimimaan itsenäisemmin ja tasa-arvoisemmin (Syrjälä 1994, 31–33). Emansipatorinen toimintatutkimus jakaa osallistuvalla ryhmällä vastuuta sekä käytännön toiminnasta että tutkimuksesta. Tällaisessa tutkimuksessa ulkopuoliset avustajat ovat tarpeettomia, sillä ryhmä itse ottaa vastuun omasta kehittämisestään.

Suojanen (1998, 53–74; 1999, 84) pohtii myös toimintatutkimuksen olennaisesti liittyvää reflektiivisyyttä ja näkee siinä olevan kolme erilaista tasoa: teknisen, tulkinnallisen ja kriittisen tason. Kriittisen toimintatutkimuksen tavoitteina Suojasen mukaan ovat vapautuminen vanhoista ajattelumalleista sekä kriittisyys ylhäältä annettuihin malleihin ja omiin työkäytäntöihin. Tällaisen emansipatorisen toimintatutkimuksen kautta pyritään toimijoiden valtaistamiseen (empowering). (Suojanen 1998, 53–74; Suojanen 1999, 84–85.)

Denzin ja Lincoln (2000, 567–605) toteavat Habermasin (1992) osallistavan toimintatutkimuksen juurten olevan ihmisoikeusasioissa. Carr ja Kemmis (1986) puolestaan korostavat oppimisen merkitystä toimintatutkimusprosessin aikana. Toimintatutkimus on oppimisprosessi siitä, mitä ihmiset tekevät ja miten he toimivat maailman ja muiden kanssa. Sen kautta voidaan myös oppia, mitä he tarkoittavat ja mitä he arvostavat. Se voi olla myös keskustelua, jossa he ymmärtävät ja tulkitsevat maailmaa. Osallistava toimintatutkimus on myös koke-

muksellista oppimista ja sosiaalisten käytänteiden kehittämistä, ja se tutkii yksilön ja sosiaalisen maailman välistä suhdetta, koska yksilöityminen ei ole mahdollista ilman sosialisoitumista ja päinvastoin. Osallistava toimintatutkimus ei ole koskaan toimintatutkimusta muista kuin siihen osallistuvista henkilöistä ja yhteisöistä, ja siksi se voi auttaa ihmisiä elpymään ja vapautumaan aiheettomista rajoituksista, epäoikeudenmukaisista ja epätydyttävistä sosiaalisista rakenteista, jotka rajoittavat heidän kehitystään ja määrätietoisuuttaan. Osallistava toimintatutkimus on käytännön muuttamista spiraalimaisessa prosessissa, jossa on itsekritiikkiä ja reflektiota. Se voi olla myös käytännön teoretisoimista, jonka päämääränä on pyrkimys muuttaa ammatti-ihmisten teorioita ja käytäntöjä, ja nämä teoriat ja käytännöt voivat auttaa muuttamaan elämän ja työn olosuhteita erityisesti paikallisissa puitteissa ja tukea siten yhdistämään paikallisen ja maailmanlaajuisen. (Carr & Kemmis 1986, 204–207.) Tässä tutkimuksessa oli vahvasti läsnä myös yhteiskunnallinen aspekti, koska julkiselle päivähoidolle asetetut reunaehdot säätelevät päivähoitotyötä, taloudellisia resursseja ja rakenteita. Lainsäädännöllä ja asetuksilla on määritelty päivähoiton toteuttamistapoja ja henkilöstöresurssien minimiehtoja.

Carrin ja Kemmisin mukaan (1986) tekninen toimintatutkimus on tutkimus, jossa ulkopuolinen avustaja tai tutkija muotoilee tutkimuksen tavoitteet ilman kohderyhmän osallistumista toiminnan kehittämiseen. Tällöin tutkimuksen tarkoituksena voisi olla tehokkaamman pedagogisen käytännön aikaansaaminen. Carr ja Kemmis pitävät kuitenkin kyseenalaisena tällaisen tutkimuksen kutsumista toimintatutkimukseksi, ja heidän mielestään se voisi korkeintaan toimia alkusysäyksenä toimintatutkimuksen toteuttamiselle. Toiseksi käytännöllisessä toimintatutkimuksessa tutkija ja osallistujat toimivat tiiviissä yhteistyössä ja tutkija avustaa osallistujia suunnitelmassa, havaintojen kokoamisessa, prosessin tarkkailussa ja johtopäätösten teossa. Tämä tutkimustyyppi kehittää toimintoja ja osallistujien ymmärrystä mutta ei välttämättä lisää yhteisvastuuta osallistuvan ryhmän keskuudessa. (Carr & Kemmis 1986.) Teknisen tiedonintressin piirteinä pitäisin kehittämistyön käynnistymistä kehittämishankkeen ansiosta siksi, että se tuotti tietoa, jota voidaan käyttää varhaiserityiskasvatuksen ja päivähoiton henkilöstön työn kehittämässä ja uudistamisessa. Teknistä tiedonintressin piirteinä voitaneen pitää myös koko kehittämistyön alkuvaiheessa ja hankkeen rahoitushakemuksen laatimisen vaiheessa määriteltyjä kehittämistavoitteita sekä luonnosteltuja toimintatapoja ja sisältöjä. Tiedon tuottamisen välityksellä voidaan selittää vallitsevia käytäntöjä ja ymmärtää vallitsevien käytäntöjen lähtökohtia.

Praktinen orientoituneisuus ilmenee tässä tutkimuksessa käytännön läheisyytenä ja laaja-alaisena yhteistoimintana – vuoropuheluna toimijoiden ja tutkijan välillä. Kehittämistyön aikana suunnittelu ja kehittäminen tapahtuivat havaintojen kokoamisen, jatkuvan itsearviointin ja mukana olevien työntekijöiden ja yhteisöjen reflektointina. Zuber-Skerrit (1992, 12; 1996, 4) toteaa, että praktisen eli hermeneuttisen orientaation päämääränä ovat esimerkiksi kasvatustajien parempi itseyymmärrys ja uudenlaisen tietoisuuden kehittyminen, joiden saavuttamisessa tutkija rohkaisee osallistujia osallistumaan ja refleктоimaan

omaa toimintaansa. Kriittis-emansipatorisen ja valtauttavan orientaation pyrkimyksenä on edellisen lisäksi myös vapautuminen pakottavista ja itsestään selvinä pidetyistä ajattelumalleista – ideologioista. Emansipatorisessa tiedonintressissä kohdistetaan kritiikkiä byrokraatiaan ja pyritään organisaatioiden muuttamiseen. Tutkijan rooli emansipatorisessa tiedon intressissä on olla muutosagenttina, yhteistoiminnan koordinaattorina ja osallistujana. (Zuber-Skerrit 1992, 12; 1996, 4.) Kasvatustieteelliset toimintatutkimukset ovat muuttuneet vähitellen 80-luvulle tultaessa teknisistä käytännöllisiin ja emansipatorisiin (Carr & Kemmis 1986, 204–207).

Huttunen ja Heikkinen (1999, 51–52) pohdiskelevat toimintatutkimuksen tiedonintressiä ja viittaavat usein Habermasin tiedonintressiteoriaan. Teknisen tiedonintressin mukaan toimintatutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa yhteiskunnan materiaaliseksi uudistamiseksi, jolla voidaan selittää ja ennustaa luonnon toimintaa. Praktisen tiedonintressin kautta voidaan lisätä toiminnan ymmärtämistä eli tulkita yhteiskunnassa vallitsevia traditioita ja välittää niitä tuleville sukupolville. Kolmas tiedonintressin näkökulma on emansipatorinen tutkimus, jolla tavoitellaan vapautumista väärityneistä merkitysperspektiiveistä ja ideologioista. (Heikkinen 2001, 40.) Emansipatorisen intressin päämääränä on toteuttaa ihmisen itsereflektiota, jonka avulla hän voi vapautua kaikenlaisista hänen vapauttaan rajoittavista ulkoisista ja sisäisistä pakoista (Huttunen & Heikkinen 1999, 52). Tieteellistä toimintatutkimusta voidaan myös määritellä ja perustella käytännön tiedon tuottamisena, jolloin pyrkimyksenä on tiedon hyödyllisyys ihmisille itselleen heidän arkielämässään (Reason & Bradbury 2001, 2). Praktisissa toimintatutkimuksissa kehittämissuunnan lähtökohta voi olla työntekijöissä itsessään tai ulkopuolisessa kehittäjässä (Syrjälä 1994, 31–33). Toimintatutkimus voi olla myös tieteellistä tutkimusta tietyn käytännön elämän ongelman ratkaisussa ja käytäntöjen kehittämisessä paremmiksi (Coghlan & Brannick 2001, 4).

Suojanen (1992) jaottelee toimintatutkimuksen kahteen pääsuuntaukseen: koulutuspainotteiseen ja hankepainotteiseen toimintatutkimukseen. Koulutuspainotteinen toimintatutkimus pyrkii koulutuksellisiin toimin vaikuttamaan osallistujien kehittymiseen kriittisen ajattelun ja reflektion heräämisen kautta. Hankepainotteisessa toimintatutkimuksessa puolestaan on tavoitteena yhteistoiminnan kautta kehittää toimintaa tehokkaammaksi ja paremmaksi. (Suojanen 1992, 18.) Tämä tutkimus on sekä hankepainotteinen että koulutuspainotteinen toimintatutkimus, jonka tausta-ajatuksena oli pyrkiä vaikuttamaan päivähoiton henkilöstön ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen. Tässä toimintatutkimuksessa päämääränä on vaikuttaa sekä koulutukseen että muiden yhteistoiminnallisten interventioiden kautta osaamisen lisäämiseen niin että työntekijät tuntuivat selviytyvänsä entistä paremmin työssään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa.

Pohdittaessa toimintatutkimuksen tehtävää tieteessä voidaan sitä tarkastella yleisellä tasolla Niiniluodon (1997, 60–77) mukaan toiminnan tai tietämisen dikotomian kautta. Niiniluoto jaottelee toiminnan behaviorialismiin ja kognitivismiin. Behaviorialismissa tieteen tarkoituksena on ratkaista tutkimuksen kaut-

ta käytännöllisiä päätöksenteko-ongelmia ja pyrkiä selvittämään, miten tulee toimia. Sen sijaan kognitivismiin tavoitteina ovat tieto ja sen hankkiminen käytännön kehittämisen perustaksi. Kognitivismissa pyritään ratkaisemaan tietämisen kautta, mitä ja miten voidaan tietää, ja tutkimuksen päämääränä on tiedon saavuttaminen. Tietämisen tavoitteena on joko väline tai totuusarvo. Toimintatutkimuksessa tieto on jotakin varten. Tieto voi olla vallan ja alistamisen väline, tai se voi olla myös väylä ihmisen vapautumiseen (emansipaatioon) kaikesta, minkä avulla hänen oikeuksiaan ja autonomiaansa tavalla tai toisella rajataan. Kriittinen teoria onkin saanut vaikutteita nimenomaan tästä ajattelusta ja pyrkii kehittämiään teoreettisia mittapuita, joiden avulla voitaisiin arvioida yhteiskuntien kehittymistä sekä ihmisten tasa-arvon ja vapauden toteutumista. (Huttunen & Heikkinen 1999, 188.)

Toimintatutkimuksessa toiminta on mukana kuvassa paradoksaalisesti kahdella tavalla: ensinnäkin tutkimuskohteena ja toiseksi välineenä, jolla tuotetaan muutosta sosiaalisiin yhteisöihin. Perusideana kuitenkin on tutkijan mukana olo omalla panoksellaan ja pyrkimyksillään vaikuttaa toiminnan kehittämiseen tieteellisin menetelmin. Tästä syystä toimintatutkimuksen tieteellistä filosofiaa voidaan pohtia siltä perustalta, millaisiksi olennoiksi ihmiset nähdään toimijoina ja miten tutkimus liittyy sosiaalisiin käytäntöihin. (Kuusela 2005, 30.) Tieteellisenä tutkimuksena toimintatutkimus voi olla siis tutkimusta tietyn käytännön elämän ongelman ratkaisussa ja käytäntöjen kehittämisessä paremmiksi (Coghlan & Brannick 2001, 4). Tieteellistä toimintatutkimusta voidaan myös määrittellä ja perustella käytännön tiedon tuottamisena, jolloin pyrkimyksenä on tiedon hyödyllisyys ihmisille itselleen heidän arkielämässään (Reason & Bradbury 2001, 2). Praktisissa toimintatutkimuksissa kehittämisprojektin lähtökohta voi olla työntekijöissä itsessään tai ulkopuolisessa kehittäjässä (Syrjälä 1994, 31–33).

Tietoteoreettisia kysymyksiä ratkottaessa on tarpeen pohtia tutkimusmenetelmien taustalla olevia oletuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta. Tieteessä on viime vuosina siirrytty mustavalkoisista laadullisen ja määrällisen tutkimusparadigman dikotomioista epistemologiaa ja ontologiaa käsittelevään tutkimusperinteiden monimuotoisuuden kriittiseen pohdiskeluun. Laadullisessa tutkimuksessa on vastakkaisina pidetty realismia ja konstruktivismia. Realismissa, joka edustaa usein määrällistä tutkimusta, nojaututaan olettamukseen, että todellisuus on olemassa ihmisen ulkopuolella hänen tajunnastaan riippumatta. Tutkija on tällöin erillinen ulkopuolinen puolueeton tarkastelija. Muutos positivistisesta ajattelusta on kuitenkin viime vuosikymmenten aikana muuttanut nimenomaan sosiaalisen toiminnan tutkimuksen myötä. Käsitys kielestä on muuttanut ajattelua siten, että kieli voi olla todellisuuden ja tiedon luoja eikä totuus enää ole objektiivinen tosiasioiden tila. Konstruktivistisen uskomusjärjestelmän mukaisesti tiedon saamiseksi etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta, jolloin tieto ja todellisuus rakentuvat ihmisten vuorovaikutuksessa. Päästäkseen tähän tutkijan on tutkittava ja tavoiteltava todellisuuden rakentamisen sosiaalisia ja psykologisia syntytapoja. (Heikkinen ym. 2005, 341.) Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen välillä ei pitäisi tehdä vastak-

kainasettelua ”joko-tai”-valintaa, vaan pitäisi nähdä metodologioiden välinen jatkumo (Metsämuuronen 2003, 166).

Tutkijan rooli. Toimintatutkijan rooli tutkijana on erilainen kuin perinteisesti muun paradigman tutkimuksessa tutkijan rooli on. Toimintatutkija on tutkimuksessaan aktiivinen toimija, joka tuottaa muutoksia eikä vain seuraa tapahtumia sivusta. Toimintatutkija toteuttaa aktiivisesti muutokseen tähtääviä interventioita, käynnistää muutoksen, rohkaisee ja kannustaa ihmisiä luottamaan omiin kykyihinsä eli voimaannuttaa ja valtauttaa heitä. Tutkijan suhde tutkuskokteeseen on sisältä päin tulkitseva (emic view), kun taas perinteisessä tutkimuksessa se on ulkopuolinen ja mahdollisimman objektiivinen. Toimintatutkija hankkii aineistonsa ulkopuolisen näkökulmasta mutta analysoi ja tekee päätelmänsä myös oman välittömän kokemuksensa pohjalta. Näin ollen myös omat havainnot ovat tutkimusmateriaalia. Toimintatutkimusta voidaan pitää myös hermeneuttisena prosessina. Toimintatutkimuksen raportoinnissa tämä näkyy kielenkäyttönä, jossa tutkija ei etäännytä itseään passiivin taakse vaan voi kuvata tutkimustaan ajallisesti etenevänä kertomuksena ensimmäisen persoonan muodossa tai me-muodossa. (Heikkinen 2006b, 73, 19–20.)

Tutkijan roolia aktiivisena toimijana osoittaa se, että olin koko prosessin ajan mukana tiiviisti ja aktiivisesti kaikissa kehittämistä ja kehittymistä tukevisissa interventioissa, kuten koulutusten suunnittelussa ja koulutusprosesseissa. Työnohjausinterventioissa toimin työnohjaajana kolmessa ryhmässä, sekä omalta osaltani konsultoin kuntien päivähoiton henkilöstöä koko prosessin ajan eli kahden vuoden ja neljän kuukauden ajan. Vastasin myös pääosissa työpajatoiminnan järjestämisestä.

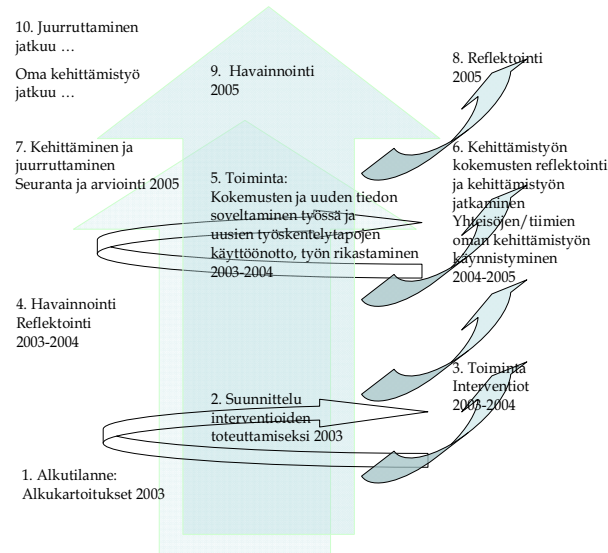
Tutkijan esiymmärrys on osatekijä tutkimuksen tietoteoreettisessa tarkastelussa, ja tutkijan tekemät tulkinnot ovat riippuvaisia hänen esiymmärryksestään. Se muodostuu hänen tiedoistaan, näkemyksistään ja kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä (Gummesson 1991, 50–51.) Tutkimusalueenani ovat varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus, joten minulla tutkijana laaja alan tuntemus. Työkokemuksista päiväkodin eri tehtävistä minulla on yli 30 vuotta, joista viimeiset parikymmentä vuotta päiväkodin johtajana päiväkodissa, joka oli moniammatillinen ja jossa oli kaksi niin sanottua integroitua erityisryhmää eri tavoin erityistä tukea tarvitseville lapsille. Näiden päiväkotivuosisien ja tutkimuksen taustalla olevan kahden vuoden ja neljän kuukauden kehittämistyövuosisien lisäksi olen työskennellyt apurahatutkijana ja assistenttina Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan yksikössä. Vuodesta 2000 alkaen olen päivittänyt lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan opintoni yliopistolliseksi kasvatustieteen maisterin tutkinnoksi erityispedagogiikka pääaineena ja sitä ennen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi varhaiskasvatuksen oppiaineen puolella.

4.3 Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina

Toimintatutkimuksessa voidaan nähdä olevan kaksi vaihetta, joista ensimmäinen vaihe käsittää kehittämistarpeiden tunnistamisen, suunnittelun, toiminnan käynnistämisen ja evaluoinnin ja toinen vaihe kehittämistyön ja oppimisen reflektoinnin. Dynaamisen reflektointivaiheen tarkoituksena on myös oppia kehittämistyöstä. Tätä vaihetta voidaan sanoa metaoppimiseksi. (Coghlan & Brannick 2001, 16–19.) Zuber-Skerrit (1991) kuvaa toimintatutkimuksessa olevan neljä piirrettä: osallistujien voimaannuttaminen, yhteistyö, tiedon lisääminen ja sosiaalinen muutos. Kyseessä on spiraalimainen sosiaalinen prosessi, jossa myös tutkija itse on mukana ja joka koostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoimisesta ja reflektoinnista. (Zuber-Skerrit 1991, 2.)

Tämän tutkimuksen spiraalimaisuus perustuu alkutilanteen kartoitukseen, kuntakierroksen aikana tehtyyn tiedon keruuseen ja sen pohjalta tehtyjen interventioiden suunnitteluun. Interventioiden aikana ja niiden jälkeen kerättiin tietoa kokemuksista, ja tiiviissä yhteistoiminnassa toimintaa arvioitiin ja reflektointiin sekä yksilö- että ryhmätasolla. Seuraavassa kuviossa 5 kuvataan koko toimintatutkimuksen kehittämisvaiheiden syklistä etenemistä ajallisesti etenevänä spiraalina (1–10) ja edellä kuvatun toimintatutkimuksen syklisyyttä. Reflektointia ja kokemuksista oppimista tapahtui sekä yksilö- että yhteisötasolla, ja osallistujia kannustettiin käsittelemään kuultuja ja opittuja asioita työpaikoillaan. Toimintatutkimuksen toiseksi vaiheeksi nimetyn dynaamisen reflektointivaiheen tarkoituksena oli oppiminen kehittämistyöstä eli metaoppiminen. Tutkimuksen kaksivaiheisuuden voisi ajatella ulottuvan myös tutkijan toimintaan siten, että ensimmäisen vaiheen muodostavat suunnittelu ja interventioiden toteutus ja toisen eli reflektio- ja metaoppimisen vaiheen muodostavat kehittämistoiminnan havainnointi, tutkimusaineiston käsittely ja tulkinnat.

Tutkimuksen tulososassa luvuissa 6 ja erityisesti luvussa 7 tutkimuskysymyksen 3 yhteydessä tarkastellaan interventiokokemuksia ja hyödyllisyyttä omalle ja yhteisön kehittymiselle. Kuvio 5 on karrikoitu ja käsitteellistetty kuvaus kehittämistyön etenemisestä. Käytännössä vaiheet etenevät epälineaarisesti ja omassa tahdissa riippuen yksilöiden ja yhteisöjen lähtökohdista, motivaatiosta ja tilanteesta. Uuden tiedon soveltaminen ja uusien työskentelytapojen käyttöön ottaminen oli vasta alkuvaiheessa tämän vuosien 2003–2005 aikana käynnistyneen prosessin aikana, ja sen odotettiin jatkuvan kehittämisprosessin jälkeen.



KUVIO 5 Toimintatutkimuksen kehittämisvaiheiden syklinen eteneminen ajallisesti etenevänä spiraalina vuosina 2003–2005

Toimintatutkimuksen kuvaaminen spiraalimaisesti etevänä itserefleksiivisenä kehänä on lähinnä periaatteellinen ja teoreettinen olettamus. Todellisuudessa spiraali muodostuu useista samanaikaisista tai lomittaisista prosesseista ja vaiheista, joita ei voida todellisuudessa erottaa erillisiksi, suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheiksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–38.)

Tässä toimintatutkimuksessa kehittämistyö kohdentuu päivähoidon henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen ja siinä tapahtuvan oppimisen tarkasteluun. Tutkimus eteni kehittämistarpeiden tunnistamisesta operationaalistamisen kautta interventioiden toteuttamiseen. Interventioiden tavoitteena olivat henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen monipuolinen vahvistaminen heidän omista lähtökohdistaan ja heidän omat tarvearviointinsa yhdistettyinä odotusten mukaisesti uusimpaan tietämykseen varhaiserityiskasvatuksesta ja sen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.

4.3.1 Kehittämistarpeiden tunnistamisesta evaluointiin

Kehittämistarpeiden tunnistaminen, suunnittelu, toiminnan käynnistäminen ja evaluointi 2003:

Kuntakerros, keskustelut ja alkukartoitukset (vuonna 2003 kymmenen kuntaa ja 1.9.2004 neljä kuntaa lisää, jolloin kuntia yhteensä neljätoista).

Kehittämistarpeiden arviointi ja odotusten operationaalistaminen toiminnaksi.

Kehittämisen sisällöllinen suunnittelu keskusteluissa, menetelmien valinta. Toimintasuunnitelma ja aikataulu vuodelle 2004: Koulutusten ohjelmat, osallistujien valinta.

Kehittämisen interventtioiden käynnistyminen ja toteutus 2003–2005:

- Interventio 1. Konsultaatiotoiminnan käynnistyminen ja toteuttaminen
→ 2005 lopulle saakka. Projektipäälliköt konsultoivat (tutkija ja toinen projektipäällikkö) päivähoiton yksiköissä kunnissa.
- Interventio 2. Koulutus I: Lapsen varhainen tukeminen -koulutusprosessi käynnistyy; osallistujat valitaan kunnissa kiintiöiden perusteella 51 osallistujaa
Koulutus II: Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö-koulutusprosessi käynnistyy ja jatkuu helmikuulle 2005. Mukana 50 osallistujaa.
- Interventio 3. Työpajatoiminta käynnistyy marraskuussa 2003 ja jatkuu vuoden 2005 lopulle saakka; 13 työpajaa, joissa osallistujia yhteensä 313.
- Interventio 4. Työnohjaustoiminta: Kolme työnohjausryhmää ajalla 2003–2005.
Ryhmä I käynnistyy lokakuussa 2003 ja kestää vuoden 2004 toukokuuhun saakka. Ryhmä II käynnistyy lokakuussa 2004 ja kestää vuoden 2005 toukokuulle. Ryhmä III käynnistyy kesäkuussa 2004 ja kestää vuoden 2005 kesäkuulle.

Suunnitteluvaihe kehittämisen prosessin perusta. Kehittämistyö käynnistyi vuoden 2003 syksyllä tutkijan ja toisen projektipäällikön tekemällä kuntakierroksella kehittämistyössä mukana oleviin kuntiin. Tämän kuntakierroksen aikana kuultiin henkilöstön odotuksia ja kehittämisen asetettuja tavoitteita sekä suunniteltiin yhdessä toimintaa. Keskeisiä puheenaiheita ja kehittämistarpeita olivat yhteistyö, tiedon tarve ja toimintamenetelmät. Näihin keskusteluihin osallistui päivähoiton työntekijöitä eri ammattikunnista sekä päivähoito- ja päiväkodin johtajia sekä joissakin kunnissa erityislastentarhanopettaja ja sosiaalijohtaja. Keskusteluissa kartoitettiin myös koulutus-, konsultaatio-, työnohjaustarpeet sekä muun yhteistyön kehittämistarpeet. Kehittämisen työskentelyta-voiksi toivottiin erilaisia osallistavia toimintatapoja, kuten asiantuntijaluentoja, opintopiirejä, tutustumiskäyntejä, yli kuntarajojen tapahtuvia tapaamisia sekä seutukunnallisia tapaamisia.

Näin kerätyn tiedon perusteella ryhdyttiin suunnittelemaan toimintoja, joissa voitaisiin lisätä tietoa, erityisesti uusinta tutkimustietoa lapsen kehityksestä sekä kasvusta, ja joissa voitaisiin vaihtaa kokemuksia ja käytännön kautta saatua tietoa hyvistä menetelmistä. Lisäksi suunniteltiin käytännön työssä tarvittavaa ohjausta ryhmissä tapahtuvana työnohjauksena sekä päiväkoteihin ja perhepäivähoitoon suunnattuina konsultaatioina. Keskeisenä pyrkimyksenä oli varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen henkilöstön osaamisen ja toimintakulttuurien muutosprosessien kautta.

Syksyn 2003 aikana ryhdyttiin myös valmistelemaan kahta prosessiomaista koulutusta. Toisen keskeisenä sisältönä oli lapsen varhaisen kehityksen tu-

keminen ja toisen sisältönä moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillisen yhteistyön koulutuksessa painopiste oli perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä varsinkin silloin, kun toimitaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja hänen perheensä kanssa. Koulutuksen sisältöalueiden suunnittelu aloitettiin Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa. Molemmissa koulutuksissa lähtökohtana oli vastata alkukartoituksessa ilmaistuihin sisällöllisiin ja toteutustavoitteisiin, ja siten uskottiin voitavan innostaa ja motivoida osallistujia omaan oppimiseen. Erityisen keskeisenä olivat yhteistoiminnallisuus ja konsultatiivisuus, mikä merkitsi osallistavia oppimismenetelmiä ja dialogisen työotteen periaatteita, joilla tuettiin myös omaa kehittämistyötä kunnissa ja päivähoidon yksiköissä.

Interventioiden osalta kehittämistyö käynnistyi vähitellen jo syksyn 2003 aikana, jolloin projektipäälliköt aloittivat henkilöstön konsultaatiot päivähoidon yksiköissä. Tätä konsultaatiotoimintaa jatkettiin koko prosessin ajan eli vuoden 2005 loppuun saakka. Myös työpajatoiminta ja työnohjaus alkoivat loppusyksystä 2003. Työpajoja järjestettiin koko toiminnan aikana yhteensä 13, ja niihin osallistui kahden vuoden aikana yhteensä 313 päivähoidon työntekijää. Työnohjausryhmiä oli koko prosessin aikana yhteensä kolme, ja kunkin ryhmän toiminta kesti noin vuoden. Myös koulutusprosessit olivat noin vuoden pituisia prosesseja, ja niihin osallistui noin sata päivähoidon työntekijää ja yhteistyökumppania.

Kehittämisen prosessin interventiot

Tässä luvussa kuvataan kehittämisinterventioina olleita konsultaatioita, koulutusprosesseja, työpajatoimintaa ja työnohjauksia. Kuvaan tämän toimintatutkimuksen prosessimaista luonnetta näiden interventioprosessien kautta. Kehittämistyötä kuvataan tämän luvun lisäksi Verkostoituva erityispäivähoito-hankkeen loppuraportissa (Halttunen & Korkalainen 2005) ja moniammatillisen yhteistyön koulutusprosessia sekä sen tukemaa muuta kehittämistyötä erillisessä raportissa Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteina (Korkalainen 2005).

Tutkimukseen tarkastelun kohteeksi valitut interventiot olivat kehittämissä keskeisessä asemassa. Interventioina toimivat kaksi koulutusta, työpajatoiminta, työnohjaus ja konsultaatiotoiminta. Toimintatutkimuksessa interventioilla tarkoitetaan muutokseen tähtäävää väliintuloa, jossa pyritään tekemään jotain toisin kuin ennen. Interventioilla voidaan vaikuttaa muun muassa rutiniinomaisiksi muuttuneisiin toimintoihin ja työkäytänteisiin, jotka eivät muutoin enää ole perusteltuja ja mielekkäitä muuttuneissa olosuhteissa työn päämääriin pyrittäessä. (Heikkinen 2001, 143.)

Koulutusten suunnittelu aloitettiin syksyllä 2003 tehtyjen kartoitusten ja kuntakierroksella käytyjen keskustelujen jälkeen. Molempien koulutusten sisältö ja teemat valittiin päivähoidon henkilöstöltä tulleiden toivomusten perusteella, ja niiden toteuttamisessa lähtökohtana oli arkisessa työssä tarvittavaan osaamisvajeeseen vastaaminen uusimmalla tutkimustiedolla ja muulla olemassa olevalla tiedolla sekä hyvien käytäntöjen tarkastelemisella, jotta työntekijä

voisi osaamisensa lisääntyessä selviytyä työstään entistä paremmin. Koulutuksissa luotiin mahdollisuuksia osallistujien omien kokemusten vaihtamiseen ja omien kehittämishankkeiden toteuttamiseen. Formaalin koulutuksen, perinteisten kontaktipäivien ja kirjallisten tehtävien lisäksi oppimista ja omaa kehittymistä haluttiin tukea opintopiirityöskentelyllä, yhteisellä reflektoinnilla ja *opettamalla muita* omalla työpaikalla kertomalla opitusta eli säteilyttämällä siten opittua. Kontaktipäivien välillä tapahtuva työskentely oli olennainen osa koulutus- ja kehittämisprosesseja, ja sillä uskottiin tuettavan uuden tiedon ja opitun käyttöön ottamista ja uusien menetelmien juurruttamista omaan ja työyhteisön työhön. Koulutusten osanottajat valittiin kunnissa käytyjen valintakeskustelujen perusteella.

Osallistumistiheys. Interventioihin osallistumistiheys vaihteli suuresti: muutamamat työntekijät osallistuivat hyvin vähän, ja osa oli erittäin aktiivisia. Osallistumisaktiiviteetti vaihteli työyhteisön ja kunnan sitoutuneisuudesta johtuen. Muutaman pienen kunnan työntekijät ja johto sitoutuivat vahvasti omaan kehittämistyöhön, ja osallistuminen erilaisiin interventioihin oli erittäin aktiivista. Siihen vaikuttavia syitä olivat todennäköisesti motivaatio, aiheen tarpeellisuus oman kehittymisen kannalta ja työpaikan tilanne järjestellä muu työ työntekijöiden poissaolon aikana.

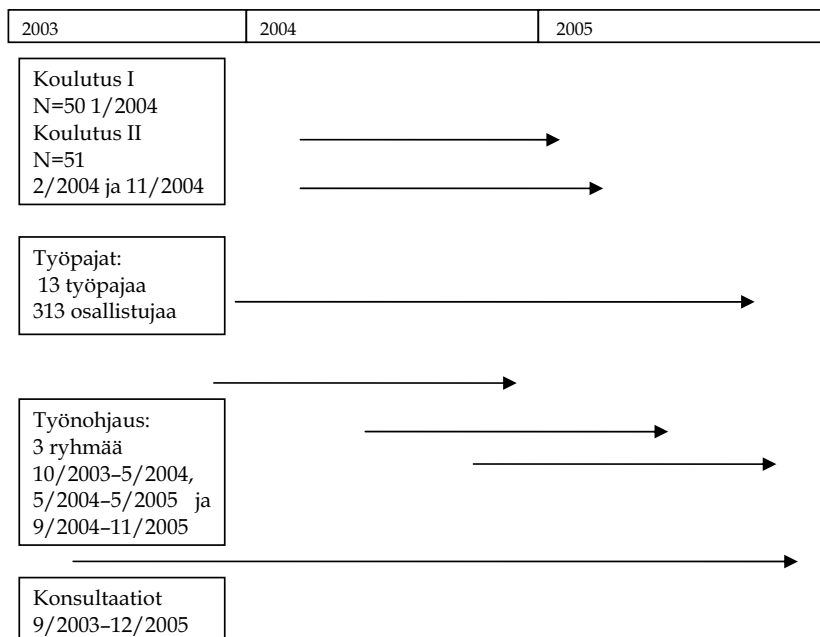
Lapsen varhainen tukeminen -koulutukseen osallistumisaktiivisuus oli suurin. Sitoutuminen oli vahvaa, ja poissaolot johtuivat lähinnä sairastumisista tai vuosilomasta. Keskimäärin 51 hengen joukosta läsnä oli 46. Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksesta ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksesta oltiin enemmän poissa, ja päätöseminaariin osallistui vajaat 40 henkeä 50:stä.

Tämän raportin lopussa olevassa liitteessä (liite 5) on kuvattu yksi esimerkki erään lastentarhanopettajan aktiivisesta osallistumisesta kehittämiseen ja erilaisiin interventioihin. Esimerkissä kuvattu lastentarhanopettaja osallistui molempiin pitkiin koulutuksiin, työpaikkakohtaiseen konsultointiin ja joihinkin työpajoihin keskimääräistä aktiivisemmin.

Prosessinomaisiin koulutuksiin osallistuivat koko prosessin ajan samat henkilöt lukuun ottamatta muutamaa sairas- tai muuta pakollista poissaoloa. Työpajatoiminta oli avointa kaikille halukkaille, kuitenkin niin että tilaisuuksiin ilmoitettiin ennalta järjestelyiden vuoksi. Työpajoja järjestettiin 13, ja niihin osallistui 313 ammattilaista. Kunta- ja yksikkökohtaiset konsultaatiot toimivat siten, että ne olivat haluttaessa koko henkilöstön käytettävissä. Käytännössä kuitenkin melko pian tietyt yksiköt, kuten päiväkodit, sopivat melko säännöllisistä konsultaatiokäynneistä, joiden aikana konsultin aika organisoitiin ajankohtaisten tarpeiden mukaan siten, että mahdollisimman moni henkilö tai työtiimi saattoi keskustella hänen kanssaan. Konsultti tapasi näin ollen useita henkilöitä tai työtiimejä konsultointipäivän aikana. Tällaisia konsultointipäiviä oli koko kehittämisprosessin aikana yhteensä 355. Työnohjausryhmät koottiin neljän kunnan päivähoidon yhteistyöalueelta päivähoidon johtajille ilmoittautumisen

kautta. Tutkijan toteuttamat konsultatiiviset työnohjaukset tapahtuivat saman kuntarympään alueella.

Kuviossa 6 esitetään interventioiden toteuttamisaikataulut ja niihin osallistuneiden lukumäärät. Näiden osallistujien lisäksi kehittämisessä olivat mukana muutkin työntekijät niistä yhteisöistä, joista interventioihin osallistuttiin, koska uutta tietoa ja kokemuksia interventioista levitettiin määrätietoisesti työyhteisöissä. Myös interventioiden aikana useissa yksiköissä käynnistyi omaa kehittämistoimintaa, jossa oli mukana työtiimin, yhteisön tai päiväkodin muitakin työntekijöitä.



KUVIO 6 Kehittämisinterventiot aikahorisontissa 2003–2005

Koulutukset interventioina

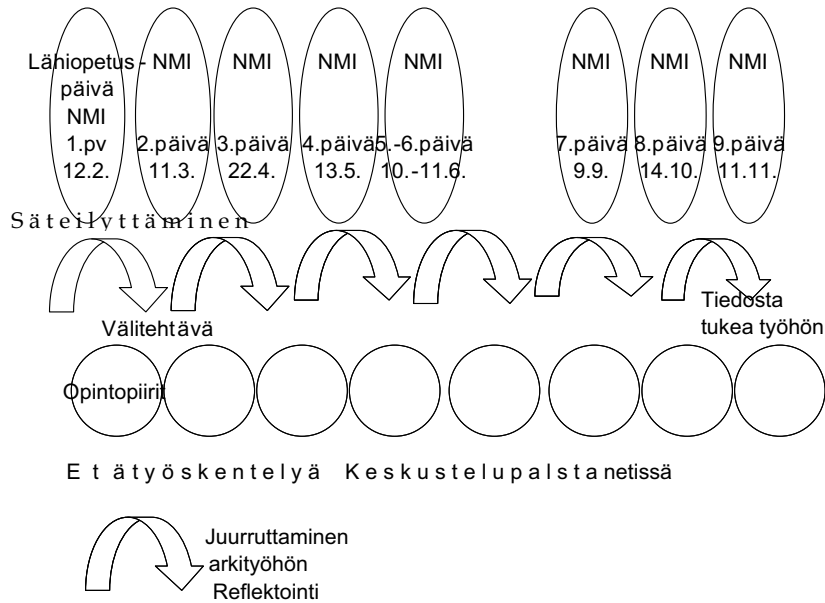
Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen. Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen -koulutuskokonaisuus järjestettiin yhdessä Niilo Mäki Instituutin (NMI) kanssa helmikuun ja lokakuun välisenä aikana vuonna 2004. Koulutuksen tavoitteena oli lisätä päivähoiton työntekijöiden tietoa oppimisvaikeuksien varhaisesta tunnistamisesta ja kehityksen tukemisesta yhteistyössä vanhempien kanssa. Keskeisenä päämääränä oli saada uusi tieto käyttöön siten, että osallistujat hyödyntäisivät oppimaansa heti käytännössä. Opiteiden syventämiseksi koulutukseen kuului lähijaksojen välistä työskentelyä, kuten pienryhmätoimintaa, tehtäviä ja oheislukemistoon tutustumista. Lisäksi osallistujat kertoivat kolle-

goilleen ja kuntansa perhepäivähoitajille koulutuksen teemoista sekä opitusta ja keskustelivat kuulemastaan. Tällä tavoiteltiin uuden tiedon välittymistä myös niille, jotka eivät voineet osallistua koulutukseen. Reflektoinnin kautta pyrittiin syventämään opittua ja tukeman siten uuden tiedon käyttöön ottoa. Kunnissa muodostettujen pienryhmien toimintaa tuettiin myös kolmen mentorin konsultaatioilla.

Koulutuksen sisältöalueet suunniteltiin vastaamaan alkukartoituksessa esitettyjä toiveita ja odotuksia. Sisältöalueet olivat lapsen varhainen kehitys, leikki, normaali ja poikkeava kielenkehitys, motoriikka, tarkkaavaisuudenhäiriö ja sosiaaliset taidot.

Kouluttajina toimivat Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston tutkijat ja kouluttajat. Koulutuksen toteutustapoja olivat luento-opetus, keskusteluryhmä internetissä, kirjalliset tehtävät, kirjallisuuteen tutustuminen ja kunta- tai työyhteisökohtaiset pienryhmät. Oppimistapoina olivat yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä reflektointi. Lähikoulutuspäiviä oli yhteensä yhdeksän, ja niiden välissä tapahtuvalla edellä mainituilla tavoilla työskentelyllä oli oppimista syventävä tarkoitus ja opitun käyttöön otto. Koulutus käynnistyi 12.2.2004 ja päättyi 12.10.2004. Kontaktipäiviä oli noin kerran kuussa, paitsi kesäkuussa oli kahden perättäisen päivän jakso. Lisäksi myöhemmin järjestettiin keskustelu- ja arviointitilaisuus, jossa palautettiin mieleen kokemuksia koulutuksesta ja arvioitiin koulutuksen merkitystä oman osaamisen kehittymiselle. Tämä tilaisuus on yksi focus group -haastatteluista. Sen lisäksi useissa muissa haastatteluissa yhtenä teemana olivat nämä osallistumiskokemukset.

Kuviossa 7 kuvataan Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen -koulutuksen rakenne ja sen toteuttamisaikataulu. Koulutus koostui kontaktipäivistä, välitehtävistä, opintopiireistä, internetkeskusteluista ja säteilyttämisestä työpaikalla. Säteilyttämisellä tarkoitetaan koulutuksessa esillä olleiden asioiden kertomista muille tai palauteillan järjestämistä kunnan muille työntekijöille. Tällaisia tilaisuuksia järjestettiin jokaisen kontaktijakson välissä tai yhdistämällä muutaman kontaktipäivän palautteet tiiviimmäksi kokonaisuudeksi.



KUVIO 7 Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen -koulutuksen rakenne ja toteuttamisaikataulu vuonna 2004

Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Toinen koulutusinterventio oli Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Tämä koulutus suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kehittämissyksikön kanssa. Tämän koulutuksen tavoitteena oli kehittää oppimisprosessien kautta erityispäivähoidon moniammatillista yhteistyötä, syventää työntekijöiden valmiuksia lapsen erityisen tuen toteuttamiseksi moniammatillisessa yhteistyössä ja yhteistyössä perheen kanssa, luoda erityispäivähoidon verkostoja ja konsultaatiojärjestelmiä yli kuntarajojen ja levittää tietoa erityispäivähoidon toimivista malleista koulutusprosessien aikana.

Koulutus alkoi tammikuussa vuonna 2004 ja päättyi helmikuussa 2005. Siihen sisältyi kuusi lähiopetuspäivää, ja niiden välissä osallistujat työstivät työyhteisössään välitehtäviä. Koulutukseen osallistui 50 päivähoidon ammattilaista, kuten päiväkodin johtajia, lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja muutama yhteistyökumppani terveydenhoidon puolelta. Pitkiin koulutuksiin osallistujat valittiin kunnissa henkilöstön keskuudessaan käymien keskustelujen pohjalta tai kunnan päivähoidosta vastaavien toimesta koulutuksista kiinnostuneista ja eri ammattikuntia edustavista työntekijöistä. Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutusjakson aikana työsti kunnissa ja osallistujien työpaikoilla kehittämisinnovaatioita. Osa näistä kehittämisinnovaatioista oli jo aiemmin virinneitä kehittämissankkeita, ja osa virisi koulutuksen myötävaikutuksella (ks. kuvio 9).

Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksen yhteydessä järjestettiin neljä iltapäivää seutukunnissa osallistujien

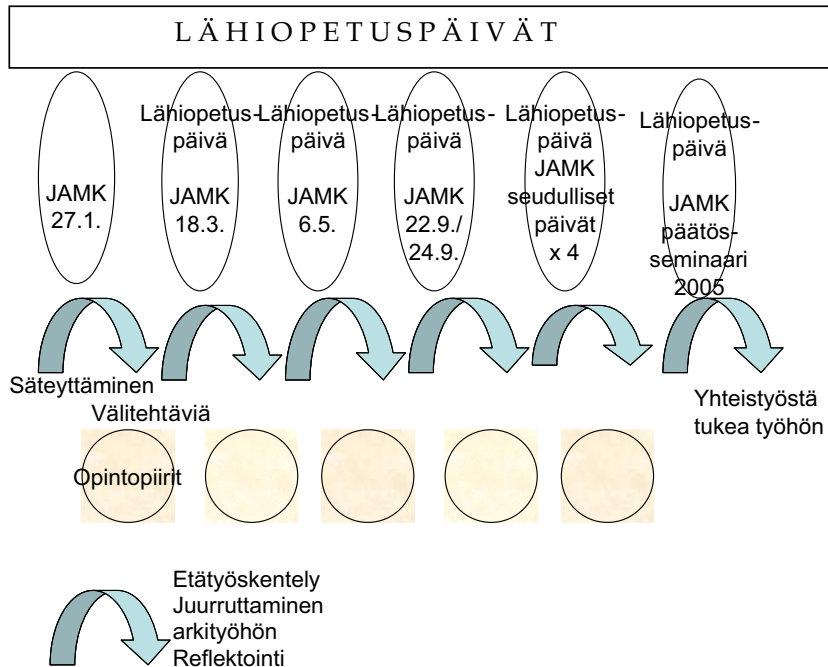
ja heidän yhteistyökumppaneidensa yhteistyön tukemiseksi ja arvioimiseksi. Näissä tilaisuuksissa pohdittiin yhteistyön kehittämistä, tiedonkulkua nivelvaiheissa ja yhteisen näkemyksen tärkeyttä moniammatillisessa yhteistyössä. Toinen tavoite näillä tilaisuuksilla oli löytää uusia yhteistyökumppaneita ja luoda uusia verkostoja oman työn tukemiseksi sekä yhteistyön kehittämiseksi. Tämän koulutuksen toteutumista on esitelty raportissa Kumppanuus ja moniammatillinen yhteistyö (Korkalainen 2005).

Koulutuksen sisältöinä olivat moniammatillisen yhteistyön erilaiset lähestymistavat ja toimintamuodot ja moniammatillisuuden karikot sekä mahdollisuudet. Lisäksi tutustuttiin tiimityöhön ja verkostomaisen työn työtapoihin sekä vahvistettiin muutuskulttuuria ja ohjattiin kriittiseen arviointiin.

Koulutuksen ja kuntakonsultaatioiden toteuttamistapoina olivat monitieteisen, tieteiden välisen ja kumppanuusperustaisen yhteistyön lähestymistavat. Koulutuksessa pyrittiin vahvistamaan ratkais- ja voimavarakeskeistä työtettä ja dialogisuutta sekä vanhempien kanssa tehtävässä työssä että työyhteisöissä ja yhteistyökumppaneiden keskinäisessä työssä. Koulutuksessa käytettiin monipuolisia oppimistapoja, kuten formaalia tiedon hankintaa, työryhmätyöskentelyä sekä oppimis- ja kehittämistehtäviä. Koulutus loi mahdollisuuksia sekä yksilölliseen että yhteisölliseen oppimiseen erilaisten menetelmien kautta. Keskeisiä tavoitteita oli yhteisöllisten prosessien käynnistyminen, moniammatillisen rajoilla tapahtuvan työskentelyn tukeminen ja osallistujilla olevan hiljaisen tiedon esiin nostaminen.

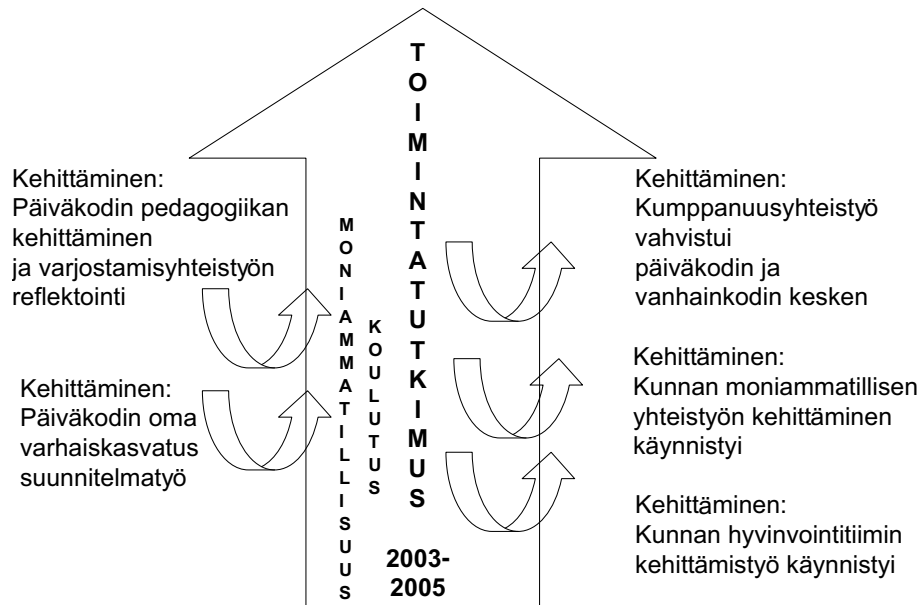
Keskeistä oli myös viedä koulutuksen antia eteenpäin osallistujien omilla työpaikoilla ja kunnassa. Siksi jo koulutukseen valintatilanteessa osallistujia sitoutettiin ja vastuutettiin "säteilyttämään" opittua opintopiireissä tai muulla tavalla. "Säteilyttämällä" pyrittiin vahvistamaan opittua ja luotiin mahdollisuuksia koko työyhteisölle ja työtiemeille tulla osallisiksi uudesta tiedosta ja tukea siten uusien työ- ja toimintatapojen käyttöön ottamista.

Kuviossa 8 esitetään Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksen rakenne ja sen toteuttamisaikataulu vuosina 2004–2005.



KUVIO 8 Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuksen rakenne ja toteuttamisaikataulu 2004–2005

Koulutuksen aikana käynnistyi kunnissa ja päivähoidon yksiköissä omaa kehittämistoimintaa. Tätä kehittämistoimintaa voidaan luonnehtia toimintatutkimuksen sivuspiraaleina (Heikkinen 2001), jotka syntyivät spontaanisti henkilöstön omista intresseistä tai oman työn kehittämistarpeiden heräämisestä. Osa sivuspiraaleista oli jo käynnistynyt aikaisemmin, ja niitä rikastettiin ja tuettiin tämän koulutuksen aikana. Nämä osakehittämishankkeet on raportoitu erikseen Verkostoituvaa erityispäivähoito -hankkeen loppuraporteissa. Kuviossa 9 kuvataan näitä koulutuksen aikana syntyneitä tai rikastettuja kehittämishankkeita toimintatutkimuksen sivuspiraaleina.



KUVIO 9 Interventiona koulutus ja sen tuottamat sivuspiraalit

Moniammatillisen yhteistyön koulutuksessa tutustuttiin sekä ulkoiseen että sisäiseen moniammatillisuuteen käsitteinä. Koulutuksessa kannustettiin myös toisilta oppimiseen kokemusten vaihtamisen kautta ja harjoiteltiin moniammatillisen yhteistyön tilanteita. Kokemusten sekä hyvin käytäntöjen ja ideoiden vaihtamisen kautta pyrittiin nostamaan esiin hiljaista tietoa ja osaamista sekä vahvistettiin osallisuutta muutostyössä. Ryhmätyössä kerättyjen hyvien käytäntöjen kautta kannustettiin myös omaan kehittämiseen toisten kehittämistyöesimerkkien kautta. Tällä tavalla pyrittiin vahvistamaan osallistujien omaa osaamista ja tuettiin oman kehittämistyön käynnistymistä. (Martikainen & Suomi 2005.)

Muutosprosessien vahvistamiseksi koulutuksissa käytettiin myös erilaisia työryhmiä, joiden tehtävänä oli kehittämistavoitteiden konkretisointi, arkisen muutostyön organisointi työyhteisöissä, muutosprosessin näkyväksi tekeminen sekä muutuskulttuurin ja sitoutumisen vahvistaminen. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisellä työotteella luotiin uskoa saavuttaa tavoitteita pienin askelin ja vahvistettiin jo olemassa olevia hyviä käytäntöjä. Koulutuksen rooli olikin tuolloin konsultoiva, ja muutostyön toteuttajia olivat kuntien toimijat, joita moniammatillisen yhteistyönkoulutuksessa oli mukana laaja yhdessä työtekevä joukko. Koulutuksen toteuttaminen tällä tavalla mahdollisti osallistujien asiantuntijuuden laajentamiseen ja vaihtamiseen sekä toisilta oppimiseen. (Martikainen & Suomi 2005.) Koulutukseen osallistuvilla kunnilla ja työyhteisöillä oli hyvin erilaiset intressit oman työn kehittämiseksi, ja ne vaihtelivat melko paljon.

Moniammatillisen yhteistyö -koulutuksen yksi työmuoto olivat kuntakon-sultaatiot, jotka toteutettiin seutukunnittain niin, että mukana oli laaja joukko yhteistyökumppaneita. Teemoina tällöin olivat huolikeskustelun organisointi, vertaistuen käynnistäminen ja verkostomainen auttaminen, osaamisen jakami-nen ja yhteistyön parantaminen kuntakohtaisessa moniammatillisessa yhteis-työssä.

Koulutukseen osallistujat valittiin kunnissa ilmoittautuneista jokaiselle kunnalle osoitetun kiintiön mukaisesti. Yhteensä koulutukseen osallistuivat 49 henkilöä ja projektipäälliköt – siis myös tutkija.

Työpajatoiminta interventiona

Työpajatyypistä toimintaa toivottiin jo kehittämishankkeen suunnitteluvai-heessa. Työpajatoiminta oli ymmärretty toiminnallisempänä ja vapaampana oppimismuotoja kuin perinteinen koulutus. Erityisesti odotettiin esimerkkejä käytännön toimijoiden – kollegoiden – arkitilanteiden ratkaisusta ja käytännön sovelluksista, minkä uskottiin tukevan oman työn kehittämisessä.

Työpajatyypinen toiminta kehittyi pikkuhiljaa toisen jo pitkään käytän-nössä toimineen toimintatavan rinnalle ja yhteyteen. Jyväskylän kaupungin päivähoitossa oli jo vuosia otettu vastaan vierailijoita niin sanottuihin integroi-tuihin erityisryhmiin, joissa tehty kehittämistyö oli kiinnostanut maanlaajuisesti päivähoiton ammattilaisia sekä peruskoulutuksissa olevia opiskelijoita. Vierai-lujen aikana oli kerrottu hyvistä työkäytännöistä ja toiminnasta eri tavoin eri-koistuneissa päiväkotien pienryhmissä. Pienryhmissä toimivat erityislastentar-hanopettajat ja ryhmän työtiimit olivat kertoneet omista käytännöistään, kuten toiminnan suunnittelusta, yksilöllisten hoito- ja kasvatussuunnitelmien laadin-nasta ja siinä lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä menetelmistä ja materiaaleista, joita oli kehitelty vuosien saatossa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Myös yhteistyöasiat ja integraation mahdollisuudet kiinnostivat.

Työpajatoiminta käynnistyi tämän toiminnan jatkeeksi, ja sitä kehiteltiin yhdessä jokaisen järjestävän päiväkodin ryhmän henkilöstön kanssa. Työpaja-toimintaa järjestettiin koko kehittämisproessin ajan vuosina 2003–2005 noin kerran kuussa, ja tilaisuudet olivat ilmoittautumisen kautta avoimia kaikille kehittämiseen osallistuville.

Työpajatoiminnan tavoitteina henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen kannalta olivat muun muassa seuraavat asiat:

1. Varhaiskasvatuksen ja peruspäivähoidon työntekijöiden keskinäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisääminen
2. Kollegiaalisuuden syventäminen
3. Verkostojen kehittäminen päiväkotien ja muiden palveluiden välille
4. Varhaiserityiskasvatustyön näkyväksi tekeminen ja osaamisen tietoi-suuden lisääminen; imagon nostaminen
5. Erityispäivähoidon ja -menetelmien kehittäminen sekä osaamisen levit-täminen

6. Jaetun asiantuntijuuden kehittäminen ja osaamisen jakaminen - ”antaminen ja saaminen”, keskustelun herättäminen ja kriittinen oman työn pohdiskelu
7. Erilaisiin työtapoihin tutustuminen ja lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen mallintaminen
8. Hyvien käytänteiden esiin nostaminen ja välittäminen.

Työpajatoiminnassa korostuivat sekä uuden tiedon lisääminen että keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta työn rikastaminen. Työpajatoiminta oli myös vertaistoimintaa, koska tilaisuuksissa luotiin mahdollisuus keskusteluun kollegoiden kanssa. Osallistujia kannustettiin myös kertomaan omista arkikokemuksistaan ja työssä ilmenevistä ongelmista ja tuomaan niitä yhteisesti pohdittaviksi. Näin yhdessä refleктоimalla voitiin käsitellä työssä ilmeneviä ajankohtaisia ongelmia ja jakaa työntekijöiden tuntemuksia ja kokemuksia. Tutustumalla erilaisiin toimintatapoihin ja niissä luotuihin ratkaisuihin voitiin tarjota erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa varhaiserityiskasvatusta. Oppimistapoina olivat siis sekä yksilöllinen että yhteisöllinen oppiminen, ja vanhemman ja kokeneemman kollegan kerronnassa oli piirteitä perinteisestä noviisi-ekspertti-asetelmasta (Dreyfus & Dreyfus 1987, 22-36) ja pyrkimyksestä välittää kokeneemman työntekijän hiljaisen tiedon kautta syntynyttä mallityöprosessia vähemmän kokeneelle (Be-reiter & Scardamalia 1993).

Työpajojen teemat vaihtelivat, ja teemoina olivat muun muassa erityinen tuki osana liikuntavammaisten lasten, kehitysvammaisten lasten ja autististen lasten sekä kuulo- ja äänihäiriöisten lasten arkea ja ohjausta. Työpajoissa tutustuttiin myös lasten ohjauksen perustana oleviin arviointimenetelmiin, toimintaperustaiseen ohjaukseen ja muihin erilaisiin toimintamuotoihin järjestää lapsen toimintaympäristö kasvua, kehitystä ja hyvinvointia tukevaksi.

Työpajatoiminnassa olivat vahvasti esillä hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ja jakaminen osallistumalla informaaleihin oppimistilanteisiin. Tavoitteena oli myös luoda tilaisuus vapaalle keskustelulle ja kokemusten vaihdolle ja siten luoda uutta tietoa osallistujien yhteisesti jaettavaksi. Yksilötasolla tällaisissa jaetuissa, sosiaalisissa ja dialogisissa informaaleissa oppimistilanteissa voi Vygotskyn teorian tapaan syntyä jotakin uutta erilaisten käsitysten kohdatessa. Jääskeläisen, Hakkaraisen, Jokisen ja Spangerin (2008, 301-307) mukaan dialogiset informaalit oppimistilanteet luovat mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin, minäkäsityksen ja toimijuuden muotoutumiselle. Kysymyksessä ei tällöin ole pelkästään osallistujien työsuoritusten parantaminen, vaan osallistuminen ja oppiminen motivoivat ja uudistavat työorientaatiota. Työpajatoiminta informaalisena jaettuna, sosiaalisena ja dialogisena oppimistilanteena loi mahdollisuuksia sekä yksilö- että ryhmätasolla uuden tiedon hankkimiseen ja muodostumiseen.

Työnohjaus interventiona

Viime vuosina on herännyt uudelleen kiinnostus työnohjaukseen työntekijän ja työyhteisön toiminnan tukemisessa. Työnohjausta käytetään myös työyhteisöjen, esimiesten ja asiantuntijoiden toiminnan tukena ja kehittämisessä. Myös työnohjausta koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosina. (Tiuraniemi 2005.)

Työnohjausta on päivähoitossa ollut tarjolla varsin rajallisesti, eikä sitä ole voinut saada yhtä paljon kuin sitä on toivottu. Myös työnohjausryhmien perustaminen on ollut vaikeaa, koska työnohjaajia on ollut vaikea saada. Varhaiskasvatushenkilöstön mahdollisuudet osallistua työnohjaukseen vaihtelevatkin paljon eri kunnissa. Tämä tiedostettiin myös Valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen linjauksissa (2002, 14). Varhaiskasvatuspalveluiden ja asiantuntijuuden vahvistamiseksi tarvittaisiin muutenkin uusia yhteistyömuotoja, kuten työnohjausta henkilöstön ammatillisen asiantuntijuuden vahvistamiseksi.

Nyt odotettua työnohjausta voitiin järjestää yhtenä interventiona, koska tutkijalla oli koulutus siihen ja kokemusta lukuisten ryhmien vetäjänä toimimisesta. Työnohjaus järjestettiin siten, että ryhmässä oli henkilöstöä useammasta pienehköstä kunnasta ja ryhmät kokoontuivat vuorotellen eri kunnissa. Työnohjaus toteutettiin niin sanottuna ryhmämuotoisena konsultatiivisena työnohjauksena, jossa myös selkeästi pyrittiin vastaamaan konsultaation akuutteihin tarpeisiin. Koko kehittämisprosessin aikana tutkija toimi kolmen ryhmän ohjaajana vuosien 2003–2005 aikana.

Työnohjaus perustuu vuorovaikutukselliseen suhteeseen, jossa tarkastellaan työssä ilmeneviä ongelmia ja onnistumisia. Ohjaajan tehtävänä on luoda olosuhteet ja edellytykset, jossa työnohjattava voi havainnoida ja tutkia työtään. Tavoitteena on laajentaa ohjattavan ammatillista käsitystä itsestään ja valinnoistaan sekä syventää ohjattavan ammatillista kokemusta. Tämä luo mahdollisuuksia ohjattavan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen sekä ammattidentiteetin rakentumiseen. Työnohjauksessa ohjattava voi vahvistua ja saada tukea nähdä itsessään ja työssään sen vahvoja puolia sekä kohdata myös omat virheet, erehdykset ja puutteet. Ohjauksen turvin työntekijä voi kohdata työssään vaikeita tilanteita, ongelmia ja työn kaoottisuuden. (Siltala 2004, 242.)

Tiuraniemen (2005, 110–119) mukaan työnohjaus on prosessi, jossa on erilaisia vuorovaikutusilmiöitä. Työnohjattava tuo työnohjaustilanteeseen erilaisia hankalia teemoja, joita vastaan hän pyrkii suojautumaan. Tällaisia välteltäviä teemoja ovat muun muassa osaamattomuuden tunteet tai oma haavoittuvuus. Työnohjaajan on oltava tietoinen tällaisten ilmiöiden olemassa olost, jotta hän voisi tukea ohjattavaa näiden vaikeiden asioiden käsittelyssä. Tiuraniemen mukaan työnohjauksen tavoitteena onkin se, että ohjattava oppii kunnioittamaan omaa osaamistaan ja osaa asettaa omalle toiminnalleen realistisia kehittymisen tavoitteita ammatilliseen kehittymiseen pyrkiessään. Vuorovaikutuksellinen ja reflektoiva työskentely tukevat tässä prosessissa ohjattavaa tunnistamaan omaa osaamistaan sekä kehittymismahdollisuuksiaan ja auttavat huolehtimaan myös omasta jaksamisestaan työssä. Parhaimmillaan työnohjaus muodostuu kaikkien osapuolten ammatillista kehittymistä ja oppimista tukevaksi prosessiksi. Työn-

ohjaus voi tapahtua joko yksilö- tai ryhmätyönohjauksena. Käytännössä se on ohjaajan ja ohjattavien välistä keskustelua, jossa pyrkimyksenä ovat samat tavoitteet kuin työssä on asiakastyön perustehtävällä eli hyvä työ ja asiakkaan palveleminen. Toisena tehtävänä on työntekijän hyvinvointi, jolla on merkitystä työkokonaisuudessa, ja siitä huolehtiminen tukee palveluprosessia ja tavoiteltua lopputulosta. (Tiuraniemi 2005, 110–119.)

Työntekijän tapa tehdä työtä sävyttää hänen työhönsä liittyviä vuorovaikutussuhteita ja häneen kohdistuvia tunnesiirtoja. Työnohjauksessa yksi olennainen piirre onkin työssä koettu tunteiden käsittely. Tunteet siirtyvät työnohjaustilanteeseen, ja ne ovat sallittuja tarkastelun kohteita. Myös työnohjaajan persoonallisuus sävyttää työnohjausta. Työnohjauksessa puhutaan transferenssista eli tunnesiirtymästä, joka siirtyy myös ohjattavan asiakas- ja muihin vuorovaikutussuhteisiin. (Tiuraniemi 2005, 110.)

Tutkimuksessa työnohjaus käsitettiin perinteistä työnohjausta laajalaisempaan, konsultaatiosta vaikutteita saaneena toimintana. Tällä konsultatiivisella työnohjauksella pyrittiin tukemaan osallistujia heidän työssään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Työnohjausryhmissä luotiin yksin työtä tekeville – varsinkin perhepäivähoitajille – mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden hoitajien kanssa ja mahdollisuus saada tukea verkottumisen kautta muilta samaa työtä tekeviltä.

Jokaisessa ryhmässä päädyttiin erilaisten alkuarviointien pohjalta käsittelemään ajankohtaisia työssä ilmeneviä ongelmia. Yleensä ryhmän keskustelun aiheet nousivat osanottajista, mutta jonkin verran nostettiin esiin myös teemoja, joihin palattiin seuraavalla kerralla. Keskeisiä käsiteltäviä teemoja olivat lapsen kehitys, kasvu ja käyttäytyminen sekä niitä koskevat hoitajan huolenaiheet. Myös vanhempien kohtaamiseen ja työntekijänä toimimiseen liittyi asioita, joista haluttiin keskustella työnohjaajan ja kollegoiden kanssa.

Työnohjauksen menetelminä olivat keskustelu ja erilaiset toiminnalliset menetelmät, kuten parityöskentely ja pienet tehtävät. Myös ryhmän jäsenet toivat toisilleen materiaaleja, kuten luettavaa tai omassa työssään hyväksi koettuja materiaaleja.

Ryhmät olivat pysyviä, ja niissä sitouduttiin luottamukselliseen toimintaan määräajaksi. Ensimmäinen ja toinen ryhmä työskentelivät yhden toimintakauden eli syksystä kevääseen, ja lähinnä perhepäivähoitajista koostunut kolmas ryhmä kokoontui puolitoista vuotta. Ryhmän koko vaihteli 6:sta 12 osallistujaan. Ensimmäisen ison ryhmän koko vakiintui kuitenkin melko pian 6–8 osallistujaan.

Konsultaatio interventiona

Konsultaatioissa toimintapa oli samantyyppinen kuin jo pitkään 80-luvulla alkanut kiertävän erityislastentarhanopettajan työskentelytapa. Konsultaation keskeinen ajatus oli tuoda tukea lähelle työntekijöitä eli työpaikoille, sinne missä työkin tehdään. Konsultointia toivottiin nimenomaan niistä kunnissa, joissa ei ollut aikaisemmin ollut lainkaan erityislastentarhanopettajaa tai joissa oli vä-

häisesti muitakin erityistyöntekijöitä, joilta olisi voinut saada tukea ja ohjausta arkisiin työssä ilmeneviin kysymyksiin. Tutkijalla oli vastuullaan kuuden kunnan päivähoiton henkilöstö. Konsultaatiot toteutuivat yksilö-, yhteisö- ja työtiimin konsultointeina.

Tyypillinen konsultaatiotilanne toteutui siten, että konsultti oli seuraamassa aamupäivän ajan työntekijän työtä ja lapsiryhmän toimintaa lapsiryhmässä, minkä jälkeen keskusteltiin ajankohtaisista asioista. Konsultaatioiden sisältö vaihteli lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta sekä sisältöihin liittyvistä kysymyksistä yleisiin päivähoiton ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen liittyviin asioihin. Tällöin työntekijät saattoivat esittää kysymyksiä ajankohtaisista ongelmistaan, ja niitä pohdittiin yhdessä konsultin kanssa ja niihin etsittiin yhdessä ratkaisuja. Keskustelun teemoina olivat lasten kasvu, kehitys ja oppiminen, lasta tukevan toimintaympäristön järjestäminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö ja työntekijän ammatilliset kysymykset. Yhteisökohtaisissa konsultoinneissa keskusteltiin myös esimerkiksi päiväkodin toimintakulttuurien kehittämiseen liittyvistä asioista. Konsultaatioissa välitettiin myös tietoa hyvistä käytännöistä muissa kunnissa ja eri koulutus- ja informaatiotilaisuuksissa kerrottua tutkimustietoa sekä tietoa kirjallisuudesta ja materiaaleista.

Näillä käynneillä oli myös toinen funktio tutkimuksen kannalta, eli niiden aikana tapahtuvassa vuorovaikutuksessa myös pohdittiin koulutuksissa, työpaikoissa ja muissa tilaisuuksissa esiin tulleita asioita ja reflektointiin yhdessä osallistumiskokemuksia ja kuultua. Näiden konsultaatiokäyntien aikana voitiin kuulla myös työntekijöiden toivomuksia ajankohtaisista kehittämistarpeista ja toiveita niiden toteuttamistavoista. Tutkimuksen kannalta näissä tilanteissa tapahtui sekä havainnointia että reflektointia nähdystä ja kuullusta ja niiden merkityksestä omaan ja työn kehittämiseen.

Konsultaation tavoitteena on konsultoitavan työntekijän tai organisaation kehittyminen omassa työtilanteessaan, joka on erilaisista syistä ei-toivottua, mahdollisesti ahdistavaa tai jota hän muuten haluaa muuttaa. Konsultointi perustuu yhteistoimintaan ja haluun kehittyä. Konsultin tehtävänä on ymmärtää tilanteeseen johtaneita syitä, tekijöitä ja koko prosessia, joka on johtanut konsultoitavan ongelmalliseen tilanteeseen. Tässä prosessissa konsultoitava voi dialogin kautta pohtia ja tavoittaa ongelman syyt ja lisätä ymmärrystään niihin johtaneista syistä. Konsultointiprosessi on parhaimmillaan dialoginen prosessi, joka edellyttää konsultilta sanoittamista. Sanoittamisen kautta konsultoitava voi laajentaa käsitystään ja luoda uusia merkityksiä uusien näkökulmien kautta uudistumiseksi ja toimintansa muuttamisen perustaksi. Dialogiset konsultointin menetelmät mahdollistavat tällaisen muutosprosessin, joka parhaimmillaan johtaa yhteisen ajattelun ja erilaisten käsitysten yhdistämiseen päätöksen, toteutuksen ja toiminnan kautta. (Vartiainen 2005, 145.)

Konsultaatiotoimintaa on viime aikoina pyritty määrittelemään alun perin lääketieteen alalla käytössä olleen termin evidence-based practice eli hyvien käytäntöjen kautta. Buyssen ja Wesleyyn (2006) esittävät varhaiskasvatuksen alueella tapahtuvalle konsultaatiotoiminnalle hyvää käytäntöä kuvaavaa määri-

telmää, jonka mukaan lapsen ja perheen kanssa työskentelevien kanssa toteutuvassa konsultaatiossa tulisi pyrkiä yhdistämään paras mahdollinen saatavilla oleva tutkimustieto perheen ja ammattilaisten tietämykseen ja arvoihin. Tällöin konsultin tulee tarkastella tilannetta eri näkökulmasta ja tukea työntekijää toimimaan siten, että toiminnan tavoitteena olisi perheen, työntekijän ja muiden toimijoiden yhteinen tietämys ja arvönäkemyks. (Buysse & Wesley 2006, 131–132.) Hyvään käytäntöön perustuva konsultaatio on laaja-alaista tiedon, taidon ja lasten ja perheiden kanssa työtä tekevien ja kollegiaalisissa yhteistyösuhteissa esiintyvien eettisten ristiriitojen ratkaisemiseen tähtäävää toimintaa (Buysse & Wesley 2006, 140).

Yhteenveto interventtioiden sisällöistä

Olen kuvannut edellä tämän toimintatutkimuksen kehittämisprosessissa käytettyjä interventioita, niiden sisältöjä ja toteutustapoja. Interventioina toimineissa koulutuksissa, työpajatoiminnassa, konsultaatioissa ja työnohjauksessa painotettiin uusimman tutkimustiedon ja hyväksi havaittujen käytäntöjen levittämistä päivähoiton henkilöstölle. Sisältöjen keskiössä oli erityispedagoginen teoreettinen tieto, mutta tarkoituksena oli kertoa myös erilaisista tavoista toimia ja nostaa esiin kehittämistyötä.

Uusinta tietoutta tuotiin henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tueksi tuotiin erityisesti koulutuksissa mutta myös muiden interventioiden kautta. Interventioilta odotettiin pedagogisen osaamisen kehittämiseen tukea, joka toteutuikin muun muassa Lapsen varhainen tukeminen -koulutuskokonaisuudessa. Moniammatillisen yhteistyön koulutusosiossa keskityttiin sekä kasvatusyhteisössä että ulkoisessa yhteistyössä tapahtuvan yhteistyön tarkasteluun teoreettisen tiedon ja konkreettisen harjoittelun avulla. Työpajatoiminta oli monipuolisesti useita osaamisalueita tukevaa. Olennaisena osana työpajatoimintaa oli sellaisen hiljaisen tiedon siirtäminen, jota ei ole dokumentoitu. Kuitenkin keskeistä työpajatoiminnassa olivat käytännön kokemusten välittäminen sekä työpajan järjestäneiden työntekijöiden ja yhteisöjen oman kehittämistyön esittely. Erityisinä sisältöalueina olivat eri tavoin vammaisten lasten pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen sekä suunnittelun pohjana olevan arviointitiedon siirtäminen.

Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) interventtiokohtaisen selvityksen interventioiden toteuttamistavasta, sisällöistä ja oppimistavoista. Taulukolla on tarkoitus selventää toimintatutkimuksen kehittämisprosessia, jota kuvaan eri yhteyksissä kehittämisinterventioiden kautta. Interventioita ja niiden sisältöjä on kuvattu myös Verkostoituva erityis päivähoito -hankkeen loppuraportissa (Halttunen & Korkalainen 2005) ja erillisessä moniammatillista yhteistyötä käsittelevässä raportissa (Korkalainen 2005).

TAULUKKO 3 Yhteenvedo interventioiden toteuttamistavoista, sisällöistä, oppimistavoista ja kehittämisestä tutkimuksen kehittämisprosessissa

Interventio	Toteuttamistapa	Sisältö	Oppimistapa
Koulutus 1 Lapsen kehityksen varhainen tukeminen	Formaali koulutus Ryhmätyöt Harjoitukset Kirjallisuus: Joko se puhuu Kotitehtävät Oppimispiirit Tietoverkot oppimisen tukena – kirjoittaminen nettipalstalle	Uusin tutkimustieto lapsen normaalin ja poikkeavan kehityksen tuntemiseen ja kehityksen tukemisesta Varhainen tunnistaminen ja puuttuminen yhteistyössä vanhempien kanssa	Yksilöllinen Yhteisöllinen Reflektointi yhdessä reflektointi ja kirjoittaminen nettipalstalle Muille kertominen
Koulutus 2 Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö	Koulutus- ja kuntakonsultaatit: monitieteisen, tieteiden välisen, poikkitieteellisen ja kumppanuusperustaisen yhteistyön lähestymistavat Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen työote Dialoginen, ratkaisukeskeinen Formaali koulutus Kuntakonsultaatio Moniammatillisuuden harjoittelu Työryhmätyöskentely Oppimis- ja kehittämistehtävät	Moniammatillinen yhteistyö päivähoidon työtavaksi Moniammatillisen yhteistyön lähestymistapoja Moniammatillisuuden mahdollisuudet ja karikat Verkostomaisesti organisoitunut ulkoinen ja sisäinen moniammatillinen yhteistyö Moniasiantuntijuus; työn erilaiset muodot, tiimi- ja verkostotyöntapoja Toimintakulttuurien kehittäminen Oman ja yhteisökohtaisen kehittämistyön tukeminen muutoskulttuurin vahvistaminen, organisointi Moniammatillisuuden kriittinen arviointi	Yhteisöllinen Prosessiomainen kehittäminen Ääneen ihmettely ja moniammatillisuuden rajoilla työskentelyssä tiedetyn ja hiljaisen osaamisen esiin nostaminen
Työpaja	Informaali dialoginen keskustelu Keskustelu Kerronta	Hyvät toimivat käytänteet teorian tieto Hiljaisen tiedon eksplikointi Erilaisten ammattiryhmien työn ja tiimien kehittämistyön esiin nostaminen	Yhteisöllinen Noviisi-ekspertti Mallittaminen Arkiongelmien yhteisöllinen reflektointi Vygotskylaisen lähikehityksen vyöhykkeellä olevan orastavan osaamisen vahvistuminen
Konsultatiivinen työnohjaus	Vuorovaikutuksellinen ryhmäprosessi Työnohjaaja ryhmän vetäjänä Dialoginen keskustelu Toiminnalliset menetelmät Parityöskentely Yksilötehtävät Konsultaation piirteitä	Arkiset työtilanteet Työssä ilmenevät ongelmat ja tapahtumat Työtilanteiden tarkastelu – kuten työn kaoottisuus Tiedon jakaminen Uuden tiedon muodostuminen yhteisen keskustelun kautta	Vuorovaikutus Reflektio Oman työn tutkiminen Vuorovaikutusprosessi, jossa erilaisia vuorovaikutuksen ilmiöitä
Konsultaatio	Dialogisuus Konsultaatiokysymykseen vastaaminen Yhteinen keskustelu Konsultti työn sanoittajana	Lapsen hoiva-, hoito-, kasvu ja kehitys Vaikeat, ahdistavat työtilanteet Syy-seuraussuhteiden tarkastelu Kasvatusyhteisön toimintakulttuuri Oppimiskokemukset muista interventioista	Dialoginen oppimisprosessi Reflektio Tutkimustieto ja hyvien käytännössä koettujen käytäntöjen mukana tullut tieto ja oppiminen asiantuntijuutta vahvistamisessa Yhteisöllinen oppiminen Yksilöllinen oppiminen

Toisena interventioita koskevana yhteenvedona esitän taulukon (taulukko 4), jossa kehittämisprosessin interventioita ja niiden sisältöjä tarkastellaan suhteessa osaamisvaatimusten sisältöihin. Tutkimuksessa ei varsinaisesti tarkastelun kohteena ole yksittäisten ammattiryhmien osaamisvajeiden eikä kehittymisen tarkastelu vaan varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen yleisen tason tarkastelu. Taulukon tarkoituksena on esittää sekä intervention sisältö että sen vastaavuus kyseiseen osaamisalueeseen, ja tällä on tarkoitus pohjustaa myöhempää tulosten esittämistä ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta sekä sen kehittämistä. Merkille pantavaa on, että interventioihin osallistuttiin ja että oltiin kiinnostuneita kaikista päivähoiton ammattiryhmistä. Interventiot olivat avoimia kaikille riippumatta aikaisemmasta koulutustaustasta, työkokemuksesta ja työtehtävästä. Taulukossa Y-akselilla olevat keskeisimmät osaamisvaatimukset perustuvat Karilan ja Nummenmaan (2001; STM 2007) esittämiin varhaiskasvatuksessa tarvittavaan osaamisvaatimusten tarkasteluun. X-akselilla ovat nähtävissä interventiot ja osallistujat ammattinimikkeittäin. Taulukossa x:llä (x) kuvataan osaamisaluetta ja intervention sisältöalueen vastaavuutta.

TAULUKKO 4 Asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen interventioissa

Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittava osaaminen	Lapsen kasvu ja kehitys -koulutus NMI	Moniammatillinen yhteistyö -koulutus JAMK	Työpajatoiminta	Työnohjaus	Konsultaatio
Interventioihin osallistujat	johtajia, lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia lastenhoitajia	johtajia, lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia lastenhoitajia, puheterapeutti, psykologi	johtajia, lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia lastenhoitajia	johtaja, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, avustaja, perhepäivähoitajia	johtajia, lastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia lastenhoitajia, puheterapeutti, psykologi, avustajia
1. Kaikille yhteinen osaaminen: Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen Eettinen osaaminen	X X X X	X X X X	X X X X	X X X X	X X X X
2. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen: Kasvatusosaaminen: Ihmisenä kasvaminen Kasvatuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät Traditio Uskomusten ja käsitysten tiedostaminen	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X

Arvojen tiedostaminen	X	X	X	X	X
Tulevaisuuteen suuntautuminen	X	X	X	X	X
Kasvu-, oppimis- ja opetusympäristöjen rakentamiseen liittyvä osaaminen	X	X	X	X	X
Lapsiryhmien ohjaamiseen liittyvä osaaminen	X		X	X	X
Hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen	X		X	X	X
Tiedot ja taidot huolehtia lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveyden ylläpitämisestä	X		X	X	X
Kasvatuksellinen vuorovaikutus lasten kanssa ja emotionaalinen sitoutuminen ja vastavuoroisuus	X		X	X	X
3. Pedagoginen osaaminen					
Lapsen luontaisen kiinnostuksen tiedostaminen	X		X	X	X
Laadukkaan oppimisympäristön rakentuminen	X		X	X	X
Lapsen kehityksen ja oppimisen tunteminen	X		X	X	X
Ikäkaudelle sopivien menetelmien tunteminen	X			X	X
Erityispedagoginen osaaminen:					
Erityispedagoginen osaaminen lapsen hoitoon ja ohjaamiseen sekä					
varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvä osaaminen	X	X	X	X	X
Perhelähtöiseen työhön liittyvä osaaminen	X	X	X	X	X
Lapsen kehityksen tuntemus		X	X	X	X
Lapsen kehityksen ja kasvun arviointiosaaminen	X		X	X	X
Pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvä osaaminen	X		X	X	X
Lasten erityiset tuen tarpeiden, erilaisen vammaisuuden ja sairauksien tuntemus	X		X	X	X
Moniammatillisen yhteistyön osaaminen	X	X	X	X	X
4. Tilanneosaaminen		X			
Tilannesidonnaiset osaamisen ulottuvuudet (kuten kieli- ja kulttuurikysymykset)					

Taulukon tarkastelu osoittaa, että interventiot olivat sisällöltään monipuolisia ja vastasivat useiden osaamisalueiden syventämistarpeisiin. Erityisesti konsultaatioiden sisällöt vastasivat monipuolisesti useiden osaamisalueiden vahvistamiseen. Koulutukset puolestaan olivat fokusoituneet tiettyjen osaamisalueiden vahvistamiseen. Esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -koulutuskokonaisuus keskittyi vain muutaman osaamisalueen vahvistamiseen. Kuitenkin interventioilla tavoiteltiin monipuolista eri ammattiryhmiä edustavien henkilöstöryhmien asiantuntijuuden ja varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen vahvistamista ja syventämistä. Tulosten tarkastelussa ja niistä tehdyistä johtopäätöksissä nousevatkin esiin kaikille yhteisen osaamisen osaamisalueen merkitys ja lasten kanssa arkisissa

vuorovaikutustilanteissa tarvittava pedagoginen osaaminen erityisen tarkastelun kohteiksi.

4.3.2 Kehittämistyöstä oman oppimisen reflektointiin

Tämän toimintatutkimuksen kehittämisvaihe käynnistyi alkutilanteen kartoituksista, suunnittelusta ja jatkui interventioiden toteuttamisena. Toimintatutkimuksen toinen vaihe eli havainnointi ja reflektointivaihe toteutuivat molemmat jo osittain samanaikaisesti kehittämisvaiheen aikana. Kuten jo aikaisemmin on todettu, toimintatutkimuksen avulla voidaan etsiä ratkaisuja konkreettisiin toiminnallisiin ongelmiin (Argyris, Putman & McLain-Smith 1985), kehittää toimintaa ja vaikuttaa ongelmallisiin käytännön tilanteisiin (Carr & Kemmis 1983; Coghlan & Brannick 2001), tukea osallistujien kehittymistä kriittisen ajattelun sekä reflektion kautta interventioiden tuella (Suojanen 1992), tuottaa toimijoille itselleen hyödyllistä tietoa (Reason & Bradbury 2001), oppia sosiaalisten prosessien aikana saaduista kokemuksista ja luoda edellytyksiä muutoksille (Kuusela 2006) sekä suunnitella ja kokeilla yhteistoiminnassa uudenlaisia toimintatapoja ja kehitellä työmenetelmiä (Heikkinen 2006a). Keskeistä toimintatutkimuksessa ovat syklisyys ja spiraalimaiseksi kuvattu prosessinomaisuus, jossa on itsekritiikkiä ja reflektiota esimerkiksi teorian ja käytäntöjen yhteydestä käytännön elämän kehittämiseksi (Carr & Kemmis 1986). Prosessi muodostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektiosta (Zuber & Skerritt 1991), ja dynaamisen reflektiovaiheen tavoitteena on kehittämisestä oppiminen metaoppimisen kautta (Coghlan & Brannick 2001).

Toimintatutkimuksen kehittämisvaiheen ytimessä olivat henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen sekä samanaikaisesti tutkimuskysymysten mukainen varhaiserityiskasvatuksen monipuolinen tarkastelu. Vastatakseni tutkimuskysymyksiin olen kerännyt monipuolisen aineiston tämän kehittämisvaiheen kuvaavan aineiston lisäksi. Seuraavaksi kuvaan tutkimusaineiston keruuta, tutkimukseen osallistujia ja kyseisten aineistojen analyysimenetelmiä. Pidän tätä tutkijan näkökulmasta toimintatutkimuksen toisena vaiheena eli tehdyn kehittämisvaiheen havainnointi- ja reflektointivaiheena, jonka pohjalta olen tehnyt myös varsinaiset päätelmät ja johtopäätökset koko toimintatutkimusprosessista ja metaoppimisesta.

4.4 Tutkimuksen aineiston keruu

Tässä toimintatutkimuksessa lähtökohtana oli päivähoiton henkilöstön kokema asiantuntijuuden ja osaamisen riittämättömyyden tunne, minkä seurauksena he kokivat tarvetta oman asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen ja sitä kautta varhaiserityiskasvatuksen kehittämiseen. Näihin osaamisvajaisiin ja riittämättömyyden tunteisiin vastattiin kehittämistoimilla eli erilaisten interventioiden kautta tapahtuvalla kehittämisprosessilla. Tutkimuksen kohteena oli kehittämisvaiheen rinnalla tarkastella myös samanaikaisesti henkilöstön käsityksiä varhaiserityiskasvatuksesta sekä sen toteuttamisen esteistä ja edellytyksistä. Saa-

dakseni selville henkilöstön ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä tutkittavana olevasta ilmiöstä olen kerännyt aineiston, joka koostuu kehittämisprosessia ja interventioita kuvaavista dokumenteista, haastatteluaineistoista ja kyselylomakkeista. Lisäksi tutkimusaineistona ovat *Verkostoituva erityispäivähoito*-hankkeen dokumentit, kuten hankesuunnitelma, kuntakäyntikeskustelujen muistiinpanot, alkukartoitusdokumentit ja hankkeen loppuarvioinnit.

Taulukossa 5 esitetään tutkimusaineistot tutkimuskysymyksittäin ja tutkittavat kohderyhmät. Tutkimuksen keskeisimpänä aineistona ovat haastattelut.

TAULUKKO 5 Tutkimuskysymykset ja -aineistot sekä tutkittavien kohderyhmä

Tutkimuskysymys	Aineisto	Kohderyhmä
1 Millaisena varhais-erityiskasvatus näyttäytyy päivähoiton henkilöstön kuvaamana heidän ammatillisessa toimintaympäristössään?	Kuntakäyntikeskustelujen muistiinpanot, alkukartoitukset, dokumentit, suunnitelmat Yksilö- ja focus group -haastattelut 2004–2005 Lomakekyselyt 2004: Lomakekysely 2005: osio B kysymys 5, 8	Päivähoidon henkilöstön edustajat alkukeskusteluissa kuntakäynneillä Keskustelut kunnissa ja päivähoitoyksiköissä Interventioihin osallistuneet: N=36, joista 6 päiväkodin tai päivähoiton johtajaa 3 erityislastentarhanopettajaa 11 lastentarhanopettajaa 11 lastenhoitajaa 5 perhepäivähoitajaa 2004: Vähintään kaksi kertaa tilaisuuksiin osallistuneet N=87 vastausprosentti 57 % 2005: Aktiiviset osallistujat N=47 vastausprosentti 47 %
2 Millaisia esteitä henkilöstö kokee olevan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa?	Samat kuin edellä	Samat kuin edellä
3 Millaisia asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia kehittämistyö käynnisti koulutusten, työpajatoiminnan, konsultaation ja työnohjauksen tuloksena?	Yksilö- ja focus group -haastattelut Lomakekyselyn 2004: osio B kysymys 1, 2, osio C kysymys 1, 2, 3, 4, osio D kysymys 1 Lomakekyselyn 2005: avoimet vastaukset: kysymykset osio B 1, 2, 3, 4, 6, osio C Työpajatoiminnan palautelomakkeet Hankkeen loppuarviointikoonnit kunnista	Interventioihin osallistuneet Työpajoihin osallistuneet Aktiivisesti kehittämiseen osallistuneet ja kuntien yhdyshenkilöt
4 Mitkä ovat varhaiserityiskasvatuksen onnistumisen edellytykset?	Yksilö- ja focus group -haastattelut Lomakekyselyn 2004: osio C kysymys 4, 5, osio D kysymys 2 Lomakekyselyn 2005: osio B 1, 6, 8, osio C	Haastatteluihin ja kyselyihin osallistuneet päivähoiton työntekijät

Rajauksia. Alun perin tutkimusaineistoa oli enemmän kuin lopulliseen tutkimukseen valitsin. Muun muassa interventiona toimineet työohjausistunnot nauhoitettiin osallistujien luvalla. Päädyin kuitenkin viimeisen työnohjausryhmän jäsenten haastatteluun, joka toteutui ryhmämuotoisena ja johon sisältyi myös arviointia kuten muissakin haastatteluissa. Työohjausistuntojen ja koko työnohjausprosessin keskustelujen nauhoittamisen tarkoituksena oli vielä tutkimuksen siinä vaiheessa mahdollinen syvempi vuorovaikutuksen ja oppimisen tarkastelu. Siksi hakeuduin muun muassa tutkijaopinnoissani keskustelunanalyysiä käsittelevälle kurssille, mutta luovuin tästä aiheestani. Keskustelunanalyysiä olisi voinut käyttää osana aineiston analyysinä, mutta en kuitenkaan tuossa vaiheessa halunnut pitäytyä pelkästään niin tarkassa vuorovaikutuksen kehittymisen kuvaamisessa yhden intervention kohdalla vaan valitsin laajeman yleisluontoisemman tarkastelutavan varhaiserityiskasvatuksen ja interventioiden tarkasteluun. Tämä rajaus oli yksi merkittävä rajaus, jossa vahvistui kiinnostukseni tarkastella varhaiserityiskasvatusta ja interventioiden hyödyllisyyttä vain yleisellä tasolla.

4.4.1 Haastattelut

Toimintatutkimuksessa haastatteluja voidaan pitää prosessin pysäyttämisenä. Näin tutkijalle voidaan luoda mahdollisuus selvittää ja syventää kenttätöiden aikaisia havaintoja. Suorilla kysymyksillä voidaan hakea vastauksia tutkimusongelmiin. Haastattelut ovat puollettavissa myös ajan käytön kannalta, koska niillä voidaan harkinnanvaraisesti valittujen avainhenkilöiden kautta saada tietoa tutkijan kiinnostuksen kohteena olevista asioista. (2006a, 109–110.) Pyrinkin löytämään haastateltaviksi sellaisia henkilöitä, joiden tiesin olevan aktiivisesti mukana kehittämistyössä ja joille oli muodostunut kokemuksia kehittämisestä ja osallistumisesta.

Teemahaastattelut. Haastattelujen tarkoituksena oli kerätä tutkimuskysymysten mukaisesti tietoa siitä, miten päivähoiton henkilöstö mieltää varhaiserityiskasvatuksen, millaisia esteitä ja edellytyksiä henkilöstö kokee olevan sen toteuttamisessa ja millaista asiantuntijuutta ja osaamista työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa tarvitaan ja miten asiantuntijuus ja osaaminen kehittyivät kehittämistoimien aikana. Haastatteluihin osallistui yhteensä 36 henkilöä, ja ne toteutettiin ajalla 2.12.2004–30.11.2005.

Toimintatutkimuksessa käytetään erityisesti teemahaastattelua, joka tukee muutosten havainnointia (Rovio 2006a, 110). Teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja aihepiirien kautta. Teemahaastattelu voi olla strukturoitu tai puolistrukturoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 1995). Toimintatutkimuksessa käyttökelpoisia ovat yksilö- sekä pari- ja ryhmähaastattelut. Ryhmähaastattelussa ryhmä voi korjata väärinymmärryksiä ja palauttaa asioita mieleen ja auttaa muistamisessa (2006a, 110–111).

Haastateltavien harkinnanvarainen otanta. Haastateltavien valinta tapahtui harkinnanvaraisen otannan kautta, eli pyysin haastateltaviksi henkilöitä, jotka

olivat osallistuneet aktiivisesti ja monipuolisesti erilaisiin interventioihin ja jotka olivat luontevasti tavoitettavissa, eli tein harkinnanvaraisen otannon. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeä löytää informanteja, jotka tuovat tutkittavan ilmiön mahdollisimman hyvin esiin, ja siksi voidaan valita ääripäitä mutta toisaalta myös aivan hyvin tavanomaisia tapauksia ja harkinnanvaraisesti tutkimusaiheen kannalta parhaita informanteja (Estola 1999, 137). Haastattelujen alkuvaiheessa pyrin hankkimaan tutkittavia, jotka edustivat monipuolisesti eri päivähoidon ammattitejia ja työskentelivät erilaisissa päivähoitomuodoissa. Päivähoidon johtajien ja päiväkodin johtajien valinnassa perusteena oli löytää henkilöitä, jotka ovat vastuussa varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisesta, suunnittelusta sekä kehittämisestä ja jotka vastaavat päivähoiton laadun ja henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja arvioivat osaamisen kehittämistarpeita. Haastateltaviksi valituilla erityislastentarhanopettajilla oli erikoistumiskoulutuksensa vuoksi erityispedagogista osaamista, ja heillä oli erittäin vankka päivähoiton kentän ja henkilöstön tuntemus. Lisäksi haastatelluilla erityislastentarhanopettajilla oli näkemystä ja runsaasti havaintoja kentällä tapahtuneista muutoksista ja vertailupohjaa myös aikaisemmista toimintatavoista sekä kykyä arvioida muutoksia.

Lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia valitsin haastateltaviksi siksi, että heillä oli keskeinen rooli varhaiskasvatustyön toteuttajina ja että he edustivat keskeisimpiä ammattiryhmiä interventioihin osallistuneista. Lisäksi heillä oli näkemystä kentän tarpeista, osaamisvajeista ja alkutilanteen tuntemuksista sekä niihin pohjautuvista osaamisen kehittämistarpeista. Haastatteluihin osallistuneet perhepäivähoitajat olivat aktiivisesti mukana olleita työnohjausryhmään osallistuneita. Perhepäivähoitajilla oli keskeinen rooli perhepäivähoitotyön tuntemuksesta, sen kehittämistarpeista ja siinä tarvittavasta osaamisesta.

Lisäksi otannon perusteena oli valita osallistujia eri puolilta maakuntaa ja erikokoisista kunnista, joten kaikki kuntamuodot olivat tasapuolisuuden vuoksi edustettuina. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet aktiivisesti keskeisiin interventioihin paitsi haastateltavat erityislastentarhanopettajat ja kiertävät erityislastentarhanopettajat, jotka olivat osallistuneet lähinnä vain koulutuksiin. Perhepäivähoitajat olivat osallistuneet lähinnä työnohjauksiin ja konsultaatioihin. Seuraavassa taulukossa 6 kuvataan haastatteluja varten suoritettujen harkinnanvaraisen vaiheet, otantaan osallistujat ammattinimikkeineen ja perusteet otannalle.

TAULUKKO 6 Haastatteluihin harkinnanvaraisen otannan kautta valitut osallistujat, otannan vaiheet ja perusteet

<i>Otannan vaihe</i>	<i>Otanta</i>	<i>Peruste</i>
1. Interventioiden valinta	I Koulutus: Lapsen varhainen tukeminen II Koulutus: Moniammatillinen yhteistyö ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö Työpajatoiminta Työnohjaus Konsultaatio	Keskeiset interventiot kehittämisessä
2. Henkilöstöryhmän valinta	Päivähoidon johtaja ja päiväkodin johtaja Erityislastentarhanopettaja Lastentarhanopettaja Lastenhoitaja Perhepäivähoitaja	Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa, suunnittelussa ja kehittämisessä olennainen vastuunkantaja. Vastaavat päivähoiton laadun kehittämistä ja henkilöstön osaamisen kehittämistä ja arvioivat osaamisen kehittämisen tarpeita. Osallistuminen kehittämishankkeen suunnitteluun ja arviointiin. Erityisasiantuntijakoulutuksen myötä erityispedagogista osaamista. Päivähoidon kentän ja henkilöstön osaamisen kehittämistarpeiden tuntemus. Kehittymismuutosten ja osaamisen kehityksen havainnointi ja arviointi. Keskeinen rooli varhaiskasvatustyön toteuttajana. Edusti interventioihin keskeisimpiä osallistujia. Näkemystä kentän toimijana keskeisistä kehittämistarpeista ja osaamisen kehittämistarpeista. Keskeinen rooli perhepäivähoitotyön tuntemuksesta, kehittämistarpeista ja osaamisen tarpeista. Työnohjausinterventioon osallistumiskokemuksista kertominen.
3. Haastateltavien valinta kunnissa	Kolme erikokoista kaupunkia Pieni kunta Keskisuuri kunta Erilaiset päivähoitomuodot kuten päivähoiton hallinto, päiväkotitoiminta ja perhepäivähoito	Erikokoisten kuntien valinnalla ja eri päivähoitomuotojen valinnoilla pyrittiin varmistamaan erilaisten näkökulmien esiin nostaminen.

Haastatteluihin osallistui yhteensä 36 henkilöä eri ammattiryhmistä (liite 3). Lastentarhanopettajia oli yksitoista, lastenhoitajia yksitoista ja kiertäviä erityislastentarhanopettajia neljä. Päivähoidon ja päiväkodin johtajia oli yhteensä kuusi ja perhepäivähoitajia viisi. Haastateltavien ikä vaihteli 41 vuodesta 60 vuoteen ja työkokemus 11 vuodesta 33 vuoteen. Keskimäärin työkokemusta oli 21 vuotta päivähoiton tehtävissä, ja haastateltavien keski-ikä oli 46 vuotta. Haastateltavat edustivat sekä pienten että isojen kuntien päivähoiton organi-

saatioita, ja mukana oli edustajia kaikista kuntatyypeistä, millä varmistettiin erilaisten näkökulmien esiin nostaminen.

Seuraavassa taulukossa 7 kuvataan haastatteluihin osallistuneiden henkilöstöryhmät ammattinimikkeittäin, määrä, ikä ja iän vaihtelu sekä työkokemuksen vaihtelu ja työkokemus vuosina.

TAULUKKO 7 Haastatteluihin osallistuneet päivähoidon työntekijät ammattinimikkeen, määrän, ikävaihtelun ja työkokemuksen mukaan

Henkilöstöryhmä	Määrä	Ikävaihtelu/vuosi	Työkokemuksen vaihtelu /vuosi
Päivähoidon tai päiväkodin johtaja, perhepäivähoidon ohjaaja	6	42 - 57	11 - 30
Konsultoiva/kiertävä erityislastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja	3	42 - 55	19 - 31
Lastentarhanopettaja tai vastaava	11	35 - 56	15 - 33
Lastenhoitaja tai vastaava	11	41 - 60	11 - 29
Perhepäivähoitaja	5	46 - 57	17 - 31
Yhteensä	36	k.a. 46	k.a. 21

Yksilöhaastattelut. Haastatteluista suurin osa oli yksilöhaastatteluja, eli niitä tehtiin yhteensä 15. Yksilöhaastatteluihin osallistuneista kolmea lastentarhanopettajaa haastateltiin kaksi kertaa, ja yksi lastentarhanopettaja sekä yksi kiertävä erityislastentarhanopettaja osallistuivat kahteen eri focus group -haastatteluun, koska nämä henkilöt toimivat myös niin sanotussa kehittämissuunnittelu- ja seurantaryhmässä. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 30 minuutista 59 minuuttiin. Tekstiksi kirjoitettujen litteroitujen sivujen määrä vaihteli kuudesta kolmeenkymmeneen.

Taulukossa 8 esitetään yksilöhaastatteluihin osallistuneet ammattinimikkeittäin, haastattelujen kestot ja haastattelutekstin litteroitujen sivujen määrä.

TAULUKKO 8 Yksilöhaastatteluaineistot, haastatteluiden kesto ja litteroitujen sivujen määrä

Haastateltavan ammattinimike	Haastattelun kesto	Litteroituja sivuja
päiväkodin johtaja	55 min	25
päiväkodin johtaja II	30 min	18
lastentarhanopettaja I haastattelu	48 min	25
lastentarhanopettaja II haastattelu	35 min	17
lastentarhanopettaja I haastattelu	1 tunti	14
lastentarhanopettaja I haastattelu	59 min	19

II haastattelu		
lastentarhanopettaja	1 tunti	30
I haastattelu	30 min	6
lastentarhanopettaja		
II haastattelu		
lastentarhanopettaja	1 tunti 2 min	9
lastentarhanopettaja	37 min	15
lastentarhanopettaja	55 min	19
lastenhoitaja	25 min	13
lastenhoitaja	46 min	23
lastenhoitaja	34 min	19
lastenhoitaja	30 min	ei litteroitu

Ryhmähaastattelut eli focus group -haastattelu. Ryhmähaastatteluja tehtiin seitsemän. Focus group -haastattelulla tarkoitetaan ryhmähaastattelumuotoa, jossa keskustellaan melko väljästi rajatusta teemasta ryhmän keskustelun ohjaajan (moderaattori) ohjatessa. Ryhmämuotoisessa keskustelussa on mahdollisuus vapauttaa keskustelijat spontaanimpaan ja aidompaan keskusteluun kuin yksilöhaastattelutilanteessa tapahtuu. (Krueger & Casey 2000.)

Ensimmäiseen ryhmähaastatteluun 18.1.2005 osallistuivat erään pienen kaupungin päiväkodin johtajat ja kiertävä erityislastentarhanopettaja. Keskeisimpinä keskusteluteemoina olivat Lapsen varhainen tukeminen -koulutus ja Moniammatillinen yhteistyö -koulutus sekä niiden hyödyllisyyden arviointi oman työn kannalta ja oppimisen reflektointi. Kahteen seuraavaan haastatteluun 12.5.2005 ja 9.6.2005 osallistui molempiin kaksi (2) henkilöä; toinen oli parikki samasta päiväkodista, ja toisessa sähköpostitse kutsuttuja edusti vain kaksi lastenhoitajaa kymmenestä kutsutusta työntekijästä.

Kolmas ryhmä muodostui henkilöistä, jotka oli kutsuttu viimeiseen yhteiseen tapaamiseen eli koulutuksen arviointitilaisuuteen 6.6.2005 Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen -koulutuksen jälkeen. Tässä ryhmässä oli lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja toinen projektipäällikkö. Osallistujia ryhmässä oli yhteensä viisi. Neljäs ryhmä kokoontui 16.6.2005, ja siihen osallistui erään pienen kaupungin yhden päiväkodin viisi työntekijää. Kuudes ryhmä oli kehittämishankkeen projektiryhmä, jossa oli viisi henkilöä. Ryhmä kokoontui 30.8.2005. Seitsemänten ryhmään eli seudulliseen työnohjausryhmään osallistui viisi perhepäivähoitajaa, jotka kokoontuivat viimeisen kerran 5.11.2005. Ryhmässä oli alun perin ollut kahdeksan henkilöä.

Haastatteluryhmien koko vaihteli kahdesta viiteen henkilöä. Haastattelujen kestot vaihtelivat 44 minuutista 1 tuntiin 59 minuuttiin. Tekstiksi kirjoitettujen litteroitujen sivujen määrä vaihteli 15:stä 56:teen.

Taulukossa 9 esitellään ryhmähaastatteluihin osallistuneet ammattinimikkeittäin, haastattelujen kestot ja litteroitujen sivujen määrä.

TAULUKKO 9 Ryhmähaastatteluihin osallistuneet ammattinimikkeittäin, haastattelujen kestot ja litteroitujen sivujen määrä

Haastateltavan ammattinimike	Haastattelun kesto	Litteroituja sivuja
päiväkodin johtaja	1 tunti	35
päiväkodin johtaja	X	X
päiväkodin johtaja	X	X
kiertävä erityislastentarhanopettaja	X	X
lastentarhanopettaja	44 min	15
lastentarhanopettaja	X	X
päivähoidon johtaja	X	X
lastenhoitaja	X	X
lastenhoitaja	59 min	22
lastenhoitaja	X	X
lastenhoitaja	1 tunti 45 min	56
lastenhoitaja	1 tunti 45 min	
lastentarhanopettaja	59 min	25
lastentarhanopettaja	X	X
lastentarhanopettaja	X	X
lastenhoitaja	X	X
lastenhoitaja	X	X
kiertävä erityislastentarhanopettaja	1 tunti 51 min	12
kiertävä erityislastentarhanopettaja	X	X
kiertävä erityislastentarhanopettaja	X	X
päivähoidon ohjaaja	X	X
perhepäivähoitaja	1 tunti 39 min	47
perhepäivähoitaja	X	X
perhepäivähoitaja	X	X
ryhmäperhepäivähoitaja	X	X
ryhmäperhepäivähoitaja	X	X

Haastattelujen teemat. Ensimmäiset haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joihin olin etukäteen koonnut ammatillista asiantuntijuutta ja osaamista ja avaavan teemalistan haastattelurungoksi (liite 4). Tämä haastattelurunko perustui sekä Pihlajan (2001, 26–28) Työkaluja varhaiserityiskasvatukseen -raportissa esittämään kuvaukseen varhaiserityiskasvatuksen työalueista että Karilan ja Nummenmaan (2001) esittämään päivähoidon asiantuntijuutta keskeisiä osaamisalueita ja ydinosaamista kokoavaan taulukkoon. Melko pian haastattelujen edetessä kuitenkin luovuin alkuperäisestä liian yksityiskohtais-

ta asialistasta, koska koin strukturoidun haastattelun liian suppeaksi ja kapea-alaiseksi pyrkiessäni saamaan haastateltavilta nimenomaan omia mielipiteitä ja kokemuksia omasta työstään. Asialistan tarkoituksena oli johdattaa ja valmistaa haastateltavaa puheena olevaan tematiikkaan. Sen sijaan päädyin esittämään muutaman väljän, avoimen kysymyksen, jotka kannustivat haastateltavia nostamaan omia kokemuksiaan paremmin esiin ja jättivät tilaa tutkittavien väljemmille pohdinnoille, jota tavoittelin.

Näin keskeisimmät kysymykset käsittivät oman osaamisen ja ammatillisuuden kehittymisen arviointia (ensimmäiset yksilöhaastattelut 2004) sekä kokemuksia kehittämisessä mukanaolosta. Myöhemmät haastattelut pureutuivat enemmänkin interventioden sisältöjen arviointiin ja niissä saatujen kokemusten arviointiin sekä tiedon ja oppimisen siirtymiseen käytännön työhön. Myös työssä tarvittavat tukimuodot olivat esillä, samoin työssä ilmenevät haasteet ja ongelmat. Ensimmäisissä haastatteluissa oli esillä myös Kirsti Karilan ja Anna-Raija Nummenmaan (2001) esittämä päivähoidon henkilöstön osaamisvaatimuskehikko.

Viimeisissä ryhmähaastatteluissa kesällä 2005 arvioitiin koko kehittämisprosessia ja senaikaista kehittymistä sekä omalta kannalta että työyhteisön ja kunnan päivähoiton kannalta. Tuolloin keskusteltiin kehittämiskokemuksista sekä ammatillisuuden kehittymisestä ja nostettiin esiin kehittämisen aikaisia oivalluksia sekä kehittämisen vaikutuksia kuntien päivähoiton työntekijöiden osaamisen ja ammatillisuuden kehittämisessä.

Haastattelut nauhoitettiin pääasiassa digitaalisella sanelukoneella ja purettiin litteroiduksi tekstiksi. Haastatteluaineistoa on yhteensä 21 tuntia. Haastattelu-aika vaihteli 30 minuutista 1 tuntiin 51 minuuttiin, ja litteroitua tekstiä on 493 sivua (rivivälillä 1,5, fonttikoko 12 ja kirjasintyypillä Times Roman).

4.4.2 Lomakekyselyt vuosina 2004 ja 2005

Lomakekyselyt ovat tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoja täydentäviä aineistoja, ja niistä saatua aineistoa on käytetty valikoiden. Lomakeaineisto on täydentänyt haastattelu- ja dokumenttiaineistoja etsittäessä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Lomakekyselyt oli ensisijaisesti tarkoitettu Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeen arvioinneiksi, mutta käytin niistä saatua aineistoa valikoiden myös tässä tutkimuksessa aineistona.

Kyselylomakkeen taustatiedot olivat molemmissa vuoden välein toistuvissa kyselyissä samanlaiset, eli niissä olivat kuntatiedon lisäksi työpaikan sijainti, ammattinimike, työkokemus vuosina, korkein ammatillinen koulutus ja lisäkoulutus sekä interventioihin osallistumistiheys kertoina valintakysymyksiinä luokiteltuina viiden vuoden välein (5–20 kertaa).

Lomakekysely 2004. Kyselylomakkeen taustatietojen lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan työssä kokemiaan haasteita erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa ja sitä, millaista osaamista työssä vastaajat kokivat tarvitsevänsä. Toiseksi vastaajia pyydettiin arvioimaan erikseen mainittujen tilaisuuksien, kuten koulutusten, työnohjauksen, työpajojen ja konsultaation,

hyötyä ja merkitystä oman työn kannalta ja niihin osallistumisen vaikutusta oman osaamisen lisääntymiseen. Lisäksi kysyttiin, miten vastaaja on hyödyntänyt saamaansa uutta tietoa työssään ja onko vastaajalla mahdollisuus saada työhönsä tukea sekä millaista tukea hän on voinut saada esimerkiksi erityistyöntekijöitä. Kyselylomake on liitteenä raportin lopussa (liite 6).

Hankkeen väliarvioinniksi tarkoitettuun lomakekyselyyn vastasi yhteensä 87 Verkostoituva erityispäivähoito -hankekuntien päivähoidon työntekijää (taulukko 10). Vastaajista suurin osa työskenteli päiväkodeissa. Lastentarhanopettajia oli 18, lastenhoitajia 20, erityislastentarhanopettajia 15 ja esimies- sekä johtotehtävissä olevia 12 vastaajaa. Perhepäivähoitajia vastaajista oli 18. Vastaajien työkokemus vaihteli siten, että vastaajista 64 %:lla oli työkokemusta yli viisitoista vuotta, ja vain 10 % oli työskennellyt päivähoitossa alle viisi vuotta. Noin puolet (48 %) vastaajista oli osallistunut hankkeen koulutuksiin, yhteistyötilaisuuksiin tai teemapäiviin alle viisi kertaa, 37 % oli osallistunut kuudesta kymmeneen kertaa ja 15 % useammin kuin kymmenen kertaa. Näin ollen erittäin aktiivisesti osallistuneiden määrä oli melko pieni.

TAULUKKO 10 Lomakekyselyyn vuonna 2004 vastanneiden määrä frekvensseinä ja prosenttilukuina ammattinimikkeen mukaan (N = 87)

Ammattinimike	Vastaajien määrä f	Prosenttia %
Avustaja tai vastaava	4	4,6
Perhepäivähoitaja	18	20,7
Lastenhoitaja	20	23,0
Lastentarhanopettaja	18	20,7
Erytislastentarhanopettaja	10	11,5
Konsultoiva erityislastentarhanopettaja	5	5,7
Päiväkodin johtaja / perhepäivähoidonohjaaja	11	12,6
Päivähoidon johtaja / kasvatustoiminnan ohjaaja	1	1,1
Yhteensä	87	100,0

Lomakekysely 2005. Kyselylomakkeessa (liite 7) oli neljä osiota, joista ensimmäisessä A-osiossa kysyttiin vastaajan taustatiedot samalla tavalla kuin ensimmäisessäkin kyselyssä. Toisessa osiossa B arvioitiin kehittämisen hyödyllisyyttä ja oppimista vastaajan oman osaamisen kehittämisessä osallistumisen näkökulmasta erittelemättä tilaisuuksia erikseen. Lisäksi kysyttiin, miten vastaaja on kokenut voineensa soveltaa oppimaansa työhönsä ja mitkä ovat kehittämisen kolme tärkeintä kulmakiveä ja millaista tukea hän tarvitsee tällä hetkellä työhönsä ja onko tukea saatavilla. Tässä osiossa pyydettiin myös kuvailemaan mo-

niammatillista yhteistyötä ja tämän yhteistyön mahdollisia muutoksia kehittämisen aikana. Lomakkeen kolmannessa osiossa C vastaajia pyydettiin arvioimaan rinta rinnan erityiskasvatuksen työalueiden tärkeyttä oman osaamisen kannalta ja kehittämisprosessin aikaista kehittymistä siinä. Arviointiasteikko oli 1–5 siten, että vaihtoehtona olivat luokka 1: ei ole lainkaan tärkeä alue, luokka 2: jonkin verran tärkeä alue, luokka 3: tärkeä alue, luokka 4: hyvin tärkeä alue ja luokka 5: erittäin tärkeä alue. Lomakkeen neljäntenä osiona oli työn osaamisvaatimuksia koskeva osio D, jossa vastaajat arvioivat jokaisen työvaatimuksen tärkeyttä asteikolla 1–5 sen mukaan, miten tärkeänä he pitivät kyseistä vaatimusta työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskennellessään. Vastaajien tuli samanaikaisesti rinnalla arvioida myös, miten oma osaaminen kehittyi kehittämisprosessin aikana tämän osaamisvaatimuksen suhteen. Näitä kysymyksiä ja arvioitavia osioita oli yhteensä 67. Tämän osion rakentaminen perustui perinteisiin työnkvalifikaatiotutkimuksissa (Väärälä 1995; Metsämuuronen 2001; Karila & Nummenmaa 2001; Väisänen 2003; Pelttari 1997) käytettyihin kvalifikaatioihin ja osin niistä johtamiini uusiin päivähoitotyön kannalta olennaisiin kvalifikaatioihin. Näissä varhaiserytyiskasvatuksen osaamisvaatimusten kvalifikaatioiden valinnassa käytin myös jo aiemmin teorialuvussa (raportin luku 3) esittämiäni Pihlajan erityiskasvatuksen osaamisalueissa käytettyjä tehtäväalueita.

Loppuarviointiin vastasi 47 vastaajaa, ja vastausprosentti oli vain 47 %. Pieni vastausprosentti johtui ilmeisesti kyselyn teknisistä ongelmista ja vastausajan lyhydestä sekä päivähoiton työntekijöiden heikosta motivaatiosta vastata kehittämistä koskevaan kyselyyn kesken joulukuireiden. Teknisenä ongelmana pidän sähköpostitse toimitetun lomakkeen käytön kömpelyyttä. Kyselystä muistutettiin vastaajia vain yhden kerran, koska kehittämishanke oli päätty-mässä. Taulukossa 11 on kuvattu lomakekyselyyn vastanneiden määrä ammattiryhmittäin ja prosentteina.

TAULUKKO 11 Lomakekyselyyn vuonna 2005 vastanneiden määrä frekvensseinä ja prosenttilukuina ammattinimikkeen mukaan (N = 47)

Ammattinimike	Vastaajien määrä (f)	Prosentti %
Päivähoidon johtaja / kasvatustoiminnan ohjaaja, päiväkodin johtaja / perhepäivähoidonohjaaja	6	12,8
Erytyislastentarhanopettaja, konsultoiva erityislastentarhanopettaja	4	8,5
Lastentarhanopettaja	12	25,5
Lastenhoitaja	9	19,2
Perhepäivähoitaja	12	25,5
Avustaja, muu	4	8,5
Yhteensä	47	100

Tutkimuslupa. Tutkimusluvut (liite 1) anottiin jokaiselta kunnalta, ja tutkimukseen osallistumisesta keskusteltiin erikseen jokaisessa haastattelutilanteessa haastatteluun osallistuneiden kanssa. Lomakekyselyiden instruktiossa kerrottiin, että vastauksia käytetään joiltakin osin myös väitöstutkimukseen. Lomakekyselyn saatekirjeessä oli myös lyhyt kuvaus tutkimuksesta.

4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja analyysin eteneminen

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttaminen. Tutkimusaineiston analyysi perustuu litteroitujen haastattelutekstien sisällön kuvaamiseen sanallisesti ja aineistosta tehtyihin tulkintoihin ja päättelyyn. Tässä päättelyssä pyrin käsitteellistämään tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia varhaiserityiskasvatuksesta, työntekijöiden omasta pedagogisesta osaamisesta ja ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä kehittämisestä.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi käynnistyy useimmiten jo aineiston keruun kanssa yhtä aikaa, ja sen muokkaaminen kentällä on jo osa analysointi-prosessia. Näin analyysin eri vaiheet täydentävät toinen toisiaan. Laadullisen aineiston analyysit valitaan siten, että ne palvelisivat kyseisen tutkimuksen tarkoituksia parhaalla mahdollisella tavalla. Laadullisen aineiston analysoinnissa voidaan pitää merkittävänä sitä, että tutkija itse on paras analysoija. Jo ongelman, käsitteiden sekä määritelmien valinta ja muokkaaminen ovat osa analyysiprosessia, ja ne muotoutuvat ja selkiytyvät tutkimuksen edetessä. Tutkijalla on mahdollisuus myös tehdä havaintoja ilmiöiden, tilanteiden ja kulttuuri-muotojen esiintymisestä tutkimustilanteessa ja muodostaa jo silloin alustavia malleja havainnoimistaan seikoista ja vuorovaikutussuhteista. (Grönfors 1982, 144–145.)

Haastatteluaineiston osalta käytin analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää, koska se mielestäni oli paras mahdollisuus saada vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineiston keruuvaiheessa tosin pohdin myös tilastollisten analyysien tekemistä, ja analyysien alkuvaiheessa kokeilinkin lomakeaineistoilla erilaisia vaihtoehtoja, joista kuitenkin luovuin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Analyyseissä pääperiaatteina oli pyrkimys edetä kokonaisuudesta osiin ja moninaisesta yksinkertaiseen ja myöhemmin synteesissä vastaavien osien uudelleen yhdistämiseen (vrt. Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1991, 54).

Sekä haastattelu- että lomakekyselyiden yhtenä lähtökohtana oli asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelu, josta esitettiin haastattelutilanteessa kysymyksiä ja pyydettiin arviointeja ja tietoa lomakekyselyssä. Tästä syytä tutkimusotetta voidaan pitää abduktiivisena, koska abduktiolla voidaan ymmärtää tutkimuslogiikkaa, jossa tutkijan aiempi kokemus ja muut tutkimukset ovat mukana tutkimuksessa (Karila 1999, 123).

Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsittei-

den luominen. Pelkistäminen voi olla aineiston pilkkomista tai informaation tiivistämistä. Tutkimusaineistosta karsitaan tällöin kaikki epäolennainen pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 115) kuvaavat sisällönanalyysiä analyysitapana, jossa yhdistellään käsitteitä ja jossa näin pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. Tavoitteena on ymmärryksen lisääminen tutkittavien näkökulmista. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 106.)

Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Luokitteluyksikkönä voi olla tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelussa tiivistetään aineistoa sisällyttämällä yksittäiset teki- jät yleisimpiin käsitteisiin. Klusteroinnissa luodaan pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 113–114.)

Tutkimustehtävä ja aineiston laatu määrittävät analyysissä käytettävän havaintoyksikön. Havaintoyksikkö voi olla yksittäinen sana, ja keskustelussa se voi olla lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112). Tässä tutkimuksessa havaintoyksiköiksi muotoutuivat lause ja useamman lauseen ajatuskokonaisuus. Haastatteluaineistossa havaintoyksikkönä oli useimmiten sitaatteina ilmenevä ajatuskokonaisuus. Lomakeaineiston ja loppuarviointeja koskevassa aineistossa sitä vastoin havaintoyksikkönä olivat jopa yhden tai kahden sanan ilmaisut.

Myös Carney (1990) tarkastelee tutkimusaineiston analyysiä vaiheittain etenevänä prosessina ja nimittää tällaista etenemistä analyttisiksi abstraktion portaiksi. Analyyttisten abstraktion portaiden mukaan tutkimus etenee kolmi- vaiheisesti tasolta toiselle. Ensimmäisen tason muodostaa summaaminen ja niputtaminen, joka tapahtuu aineiston tarkastelun, litteroinnin, koodauksen testaamisen ja koodausjärjestelmän etsimisen kautta. Toisella tasolla aineisto pakataan uudelleen ja sitä yhdistellään. Tässä vaiheessa tutkija etsii yleisteemoja ja mahdollisia trendejä, yhteyksiä ja analyttisiä muistiinpanoja sekä painotuksia ja aukkoja. Kolmannessa vaiheessa ehdotuksia kehitetään ja testataan selitysket- hyksen luomiseksi. Tämä vaihe sisältää hypoteesien testaamista ja aineiston rajoittamista trendianalyysejä varten. Löydöksiä tarkastellaan myös ristiin ja pääteemoja työstetään matriisianalyysillä. Lopullisessa analyysissä viimeisessä vaiheessa pyritään syvärakenteen kuvaukseen ja etsitään aineiston liittämistä selitysket- hykseen. (Carney 1990.)

Teemojen muodostuminen. Analyysi eteni konkreettisesta aineiston käsittelystä, haastattelujen kuuntelemisesta ja auki kirjoittamisesta pelkistettyjen ilmauksien etsimiseen. Varsinaisen alkuperäisilmausten etsimisen tein haastatteluaineiston osalta tieteellisellä tiedonkäsittelyohjelmalla Atlas.ti, jonka tuella poimin teksteistä tutkimuskysymysten mukaisesti ilmauksia, jotka liittyivät jotenkin tutkit-

tavaan ilmiöön. Kävin systemaattisesti läpi kaikki litteroidut tekstit, joita oli 493 sivua, ja etsin tutkimuskysymyksiin viittaavia ilmauksia, kuten varhaiserityiskasvatus, sen esteet, asiantuntijuus ja osaaminen, kehittyminen ja kokemukset interventioiden aikana, sekä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen edellytyksiin viittaavia ilmauksia. Lisäksi olin avoin kaikelle muulle informaatiolle, joka voisi tukea tutkimuskysymyksiin vastaamista. Pelkistetyistä ilmauksista etsin samanlaisuuksia, yhdistin ja muodostin alaluokkia sekä lopuksi yläluokkia, jotka muodostivat kokoavia käsitteitä. Tässä aineiston pelkistämistä ohjasivat sekä tutkimuskysymykset että pyrkimys havaita uusia haastateltavien esille nostamia teemoja. Tässä ryhmittelyssä syntyi luokkia, joissa yhdistyivät samantyyppiset alkuperäisilmaukset uusien käsitteiden alaisuuteen uusiksi alaluokiksi. Haastatteluaineistosta löytyi yhteensä 80 isompaa temaattista kokonaisuutta, joita nimitän koodeiksi (liite 9). Tämän luokittelun kautta pyrin tiivistämään aineiston yleisempiin käsitteisiin, jotka muodostivat luokkia. Raportin lopussa olevassa liitteessä 10 on esimerkki työversiosta eli matriisi haastatteluaineiston käsittelystä työvaiheessa, jolloin Atlas.ti-koodausten jälkeen tarkastelin koodeja sekä niitä edeltäviä alkuperäisilmauksia ja työstin luokkia eteenpäin yhä tiivimmiksi ja käsitteellisemmiksi kokonaisuuksiksi.

Tämän työvaiheen päättyessä haastatteluaineiston yläluokat olivat 1) ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen, 2) ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämistarpeet, 3) ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen esteet, 4) ammatillinen kehittäminen ja elinikäinen koulutus, 5) asiantuntijuuden ja osaamisen välittävät välineet, 6) käsitys varhaiserityiskasvatuksesta, 7) varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteet ja uhkat, 8) varhaiserityispedagogiikka, 9) kasvatusyhteisön toiminta pedagogiikan perusta, 10) yhteistyö vanhempien kanssa, 11) yhteistyö kasvatusyhteisössä, työ- ja kasvatusyhteisön kehittäminen, 12) moniammatillinen yhteistyö, 13) henkilöstön työssä jaksaminen ja tukirakenteiden kehittämistarpeet, 14) verkottuminen asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittämisessä, 15) työn tukitoimia, 16) resursointi, 17) työn organisointi, 18) rakenteet ja kehittäminen ja 19) ratkaisuja rakenteiden kehittämiseen.

Tämän aineiston tiivistämisen jälkeen aloin hahmotella tutkimuskysymyksiin vastaamista. Osa syntyneistä yläluokista johti suoraan tutkimuskysymyksen tematiikkaan, ja osa vaati vielä edelleen tarkastelua ja ryhmittelyä.

Seuraavassa taulukossa 12 on kuvattu ja havainnollistettu haastatteluaineistoa koskevan sisällönanalyysin eteneminen alaluokista ylä- ja pääluokkien kautta yhdistäväksi luokaksi tutkimuskysymyksen 2 osalta. Lisäksi raportin liiteosassa (liite 8b) on esimerkki alaluokan muodostumisesta haastatteluaineiston alkuperäisilmausten pohjalta. Alkuperäisilmaukset ovat sitaatteja, ja niitä on analyysivaiheessa löytynyt yhteensä lähes tuhat kappaletta. Osa sitaateista esiintyy useamman koodin yhteydessä, koska sitaatti viittasi useampaan teemaan.

TAULUKKO 12 Esimerkki tutkimuskysymyksen 2 sisällönanalyysin etenemisestä

	ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
TUTKIMUSKYSYMYKS 2	<p>Ajan riittävyys ja priorisointi Työmäärän lisääntyminen: yhteistyö vanhempien kanssa Palaverit Moniammatillinen yhteistyö Työn kehittämisprojektit Henkilöstön yhteinen aika: yhteistyö, toiminnan suunnittelu, työn organisointi, työpaikkakoulutus, koulutuspalautteet Johtajien työmäärän lisääntyminen ja työpaikan ulkopuolisiin toimintoihin osallistuminen (kokoukset); vähäinen esimiestuki Yhteistyötarpeet, yhdessä toiminnan suunnittelu, monimuotoisen toiminnan organisointi Henkilöstön vähäinen määrä suhteessa lasten lukumäärään este yksilölliselle huomioinnille Koulutettujen, pysyvien avustajien puute</p>	<p>Aika Henkilöstön vähäinen määrä/ Lasten lukumäärä</p>	<p>Resurssipula</p>	
	<p>Peruskoulutuksen riittämättömyys Täydennyskoulutuksen tarve Erytispedagogisen tiedon tarve Uudet muuttuneet ja lisääntyneet vaatimukset Riittämättömyyden tunne ja osaamisvaje; pelko, ohjeiden ja toimintamallien puuttuminen, "kantapään kautta oppiminen" Harvinaiset diagnoosit; tiedon ja kokemuksen puuttuminen Rutinoituneet työtavat; kehittämistarpeet Uskallus ja rohkeus uusissa tilanteissa Asiantuntija-avun ja konsultaation puute Konkreettisen tuen tarve työhön Kirjallisuus, yhteydenpito tutkimus- ja ohjausyksiköihin Lasten omat ja muut kunnan moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevat työntekijät Kuormittava vastuunkantaminen</p>	<p>Uudet, muuttuvat ja haastavat työtilanteet ja tiedonhankinta haaste koulutukselle ja ammatilliselle kasvulle</p>	<p>Osaamisvajeet</p>	<p>Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteet</p>

	Päiväkotien työntekijöiden tiimityöosaamisen kehittämätömyys/tiimityötaidot Koulutusten erilaisuus Työn organisointi Henkilöstön määrä Yhteistyön organisointi Selkeiden rakenteiden puuttuminen Yhteisen ajan löytäminen Työn jakaminen ja vastuun kantaminen yhdessä Ilmapiiri Ajoittainen voimattomuus, keinottomuus ja epätoivo vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä Koulutuksen arvostaminen Pätevyyden osoittaminen	Tiimityön kehittämättömyys Työyhteisön keskustelufoorumit Yhteistyön vähäisyys ja koordinoimattomuus Toimivien yhteistyömuotojen puuttuminen Ammatilliset ristiriidat		Yhteistyön organisointi ja kehittäminen
--	---	---	--	---

Lomakekyselyiden analysointi. Lomakekyselyt tehtiin vuosina 2004 ja 2005. Tuolloin kaikilla kehittämiseen vähintään kaksi kertaa osallistuneilla oli mahdollisuus vastata kyselyyn ja arvioida siten kehittämisinterventioita ja omaa osallistumistaan sekä omaa sekä työyhteisön kehittymistä ja oppimista. Lomakekyselyiden määrälliset osiot perustietoineen käsiteltiin SPSS-tietojenkäsittelyohjelmalla, ja lisäksi tehtiin muutamia tilastollisia käsittelyjä, joilla arvioitiin samalla tilastollisten menetelmien soveltuvuutta tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Alun perin tavoitteenani oli vertailla esimerkiksi ammattikuntakohtaisia ja kuntakohtaisia mielipide-eroja interventioiden hyödyllisyydestä erikokoisissa kunnissa, osallistumistiheyden vaikutuksia, eri interventioihin suhtautumista sekä perus- ja täydennyskoulutusten vaikutusta tutkimuskysymysten tarkastelussa. Teinkin tästä aineistosta muutamia ristiintaulukoita ja kvalifikaatioita koskevan D-osion (2005 kysely) tuottamasta aineistosta pääkomponenttianalyyssejä, joilla pyrin vertaamaan ammattikuntakohtaisia eroja tutkimuskysymysten kannalta. Päädyin kuitenkin lähes kokonaan laadullisiin sisällönanalyysihin ja hylkäsin SPPS-ohjelman käytön ja jo kyseisessä muodossa tehdyt analyysit muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Pääkomponenttianalyysit eivät myöskään olleet käytettävissä luotettavuussyistä, koska informanteja (N = 47) oli liian vähän vertailtaviiin muuttujiin (67) nähden ja koska siten menetelmän reunaehdot eivät täyttyneet. Kuitenkin käytin 2005 kyselyn kvalifikaatioita koskevan D-osion tulosten tarkastelussa tässä ajossa tuotettuja tuloksia. Pääkomponenttianalyysi tuotti ammattikuntakohtaisia jakaumia ja frekvenssejä vastaajien tärkeimmiksi arvioimista varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavista kasvattajan osaamisvaatimuksista. Näistä olen nostanut tarkasteluun päiväkodin ja päivähoiton johtajien, lastentarhanopettajien, lastenhoitajien ja perhepäivähoitajien sekä erityislastentarhanopettajien kymmenen tärkeimmäksi asettamaa kvalifikaatiota.

Toinen syy, miksi hylkäsin tilastolliset menetelmät, oli vakuuttuminen haastatteluaineistojen parhaimmasta vastaavuudesta tutkittavan ilmiön tutkimiseen, eli kun pyrkimyksenä oli nostaa esiin henkilöstön mielipiteet ja koke-

mus, niin asetin haastatteluaineiston primaariaineistoksi. Lomakekyselyiden aineistojen määrälliset tarkastelut ovat kuitenkin antaneet minulle tutkijana vahvistusta tutkittavana olevien ilmiöiden olemuksesta ja henkilöstön kokemuksista. Myös lomakekyselyiden avoimissa vastauksissa oli selkeitä, vahvoja kommentteja esimerkiksi kehittämistyöstä ja varhaiserityiskasvatuksen esteistä ja kehittämistarpeista.

Lomakekyselyiden avoimet vastaukset analysoin myös sisällönanalyysimenetelmällä. En kuitenkaan käyttänyt siinä Atlas.ti-ohjelmaa, vaan tein sen käsin. Aluksi kirjoitin jokaisen kysymyksen vastaukset peräkkäin. Sitten etsin niistä pääkohtia ja ryhmittelin ne näiden mukaan alaotsakkeiksi. Seuraavaksi taulukoin sisällöt kysymyksittäin ja tiivistin jokaisen vastauksen sisältämän aineiston etsien yhteneväisyyksiä. Taulukoinnin lisäksi tein kustakin kysymyksestä mind map -tyyppisiä piirroksia, joihin kokosin analyysin aikana tiivistyneitä luokkakokonaisuuksia. Tällaisia olivat 1) resurssit, 2) interventioiden hyöty työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiensa kanssa, 3) tieto ja koulutukset, 4) moniammatillinen yhteistyö, 5) kehittämisen näkyvät tulokset ja muutokset, 6) tulevaisuuden kehittämistarpeet lasten ja henkilöstön työn kehittämisen kannalta, 7) keskustelufoorumit, 8) asenteiden kehittyminen kehittämisen vaikutuksesta, 9) ymmärryksen lisääntyminen, 10) yhteistyön merkitys, 11) työote, 12) työssä tarvittava tuki, 13) lapset, 14) vanhemmat ja 15) arviointi.

Tämän raportin lopussa on kaksi esimerkkiä avointen kysymysten yhteenvedosta ja analysoinnin vaiheista (liite 11), teemojen löytymisestä ja koakoamisesta mind map -tyyppisesti ryhmitellen.

Työpajatoiminnan palautteiden ja muun aineiston analysointi. Työpajatoiminnan palautteiden analysoinnissa käytin myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistona olivat työpajoihin osallistuneiden henkilöiden antamat palautteet, joissa arvioitiin tilaisuuden hyödyllisyyttä oman työn, oppimisen ja pedagogisen osaamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Kokosin näistä osallistujapalautteista alkuperäisilmaisuja, joista redusoinnin jälkeen muodostin alaluokkia. Sen jälkeen muodostin alaluokista yläluokkia ja jatkoin käsitteellistämistä muun muassa jo tässä vaiheessa vahvistuneen asiantuntijuusteorian valossa.

Muuna aineistona olivat kuntakäyntien aikana käydyt keskustelut ja alkuarvioinnit, joista tein yhteenvetoja teeman käsittelyn yhteyteen, ja tein jonkin verran muita teemakohtaisia poimintoja, jotka esitetään osana muita tuloksia, ja ne ovat lähinnä muita kokonaisuuksia täydentäviä tuloksia.

5 PUUN JA KUOREN VÄLISSÄ - KASVANEIDEN LAATUVAATIMUSTEN JA VÄHENTYNEIDEN RESURSSIEN KILPAJUOKSU

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen 1 eli siihen, millaisena varhaiserityiskasvatus näyttäytyy henkilöstön kuvaamana, ja tutkimuskysymykseen 2 eli siihen, millaisia esteitä koetaan olevan varhaiseritykskasvatuksen toteuttamisessa. Nämä tulokset on saatu ensisijaisesti haastatteluaineiston analyysien kautta ja lähinnä analyysimatriisin käsitteellistettyjen ala- ja yläluokkien sisältöjen tarkastelujen kautta (haastatteluaineiston matriisi liitteenä). Lisäksi tämän luvun 5 kehittämistarpeiden kuvaukset perustuvat kehittämishankkeen taustapapereihin, kuntakäyntikeskustelujen muistiinpano-, alkukartoitus-, hankedokumentti-, hankesuunnitelma- ja kyselylomakeaineistoihin. Tulosten esittämisessä käytän runsaasti haastatteluaineiston alkuperäisiä sitaatteja ja jonkin verran myös lomakekyselyiden avoimista vastauksista poimittuja kommentteja. Erillisissä sisennetyissä sitaateissa on tunnisteena haastateltavan henkilön kirjain- ja numerotunniste, jotka on selvitetty tarkemmin liitteissä (liitteet 2 ja 3). Lomakekyselyaineistoista poimituissa sitaateissa on viittaus kyselyaineistoon (K) ja vuosilukuun jolloin kysely tehtiin (2004 tai 2005) sekä ammattinimike (lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, perhepäivähoitaja jne.).

5.1 Varhaiserityiskasvatus päivähoidon henkilöstön kuvaamana

Lastentarhanopettajien kokemukset työstään ja kehittämistyöstä tiivistyivät analyysin tuloksena seuraavaan kertomukseen. Kertomus on kollektiivinen kuvaus työssä tapahtuneista muutoksista, henkilöstön pohdinnoista ja kokemuksista varhaiserityiskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Sitaatit ovat pääosin haastatteluaineistosta. Lisäksi kertomusta on täydennetty muutamalla sanalla lomakekyselyjen avoimista vastauksista nousseella aineistolla:

Lastentarhanopettajien yhteinen kertomus 1: ”Aivan eri maailma”

Kyllä se on niin kun selvää, että silloin kun aloitti vuonna 90, niin ei puhuttu mistään dysfaasiasta eikä tällasesta. Eikö niitä sitten huomattu vai mikä siinä sitten oli? Että kun tuli sitten tänne, niin niitä alkoi olla ja nyt niitä on sitten aina ja joka vuosi. Sitä joka vuosi havahtuu jonkun kanssa, että ei ole niin kun kaikki ok. Silloin alussa lapset oli niin sanottuja helppoja lapsia, tottelevaisia, ei niin vaativia ja rauhallisempia. Ei edes tiedetty! Ehkä se oli ihan hyökin, että ei heti silloin ollut ryhmässä. Nyt ammattitaito joutuu koetukselle ja haasteellisen lapsen kanssa joudutaan törmäyskurssille lähes päivittäin. Kyllähän se erityislapsen oppiminen on paljon toistoja vaativaa ja erilaista. Ja jos on joku tarkkaavaisuushäiriöinen, niin kylähän se on sille lapselle suurempi ongelma kuin meille hoitajille. Että kyllä tieto ja ymmärrys se on ollut yksi tämän kurssin anti. Kyllä siinä tarvii ymmärrystä ja asennetta – ja tietoo. Mutta ei tätä työtä voi tehdä, jos ei ole sydän mukana tässä työssä!

Vanhempien kanssa se yhteistyö - tuntuu koko ajan, että se kasvaa ja kasvaa se työsaarna. Sitteen 90-luvun alussa ruvettiin käymään niitä kasvatuskeskusteluja. Ei niistä oltu kuultu koulutuksessa mitään. Mun kohdalla ne on tullut ihan uutena työmaana. Yhteistyö vanhempien kanssa on nyt paljon aktiivisempaa ja vanhemmat ovat kiinnostuneita tietämään, mitä heidän lapsellensa on tapahtunut päivän aikana. Vanhemmat antavat myös palautetta ja osaavat vaatia palveluita. Otettiin ne alkuhaastattelut käyttöön.

Ne keinot, jolla ohjataan vanhempia, jos ne ei ole vielä hyväksynyt, että lapsi tarvitsee jotakin erityistä. Siinä voi olla hankalaa se yhteistyön tekeminen. On huoli siitä lapsesta. Mutta täytyy kunnioittaa sitä vanhempaa ja olla hienotunteinen.

Silloin kun aloitti 18 vuotta sitten, niin aivan eri maailma! Se oli sillain se koulutus silloin – se oli sitä päivää se peruskoulutus siihen aikaan: joku erityispedagogiikan kurssi – yhtä tyhjän kanssa! Kyllähän sitä ennen veti tuokiota ja sitten lähti kotiin. Nimenomaan tätä täydennyskoulutusta tarvitaan, sillä eihän sillä koulutuksella tätä työtä tekisi!

Useat tutkimukseen osallistuneet haastateltavat nostivat esiin varhaiskasvatus-työssä tapahtuneet muutokset ja vertasivat tämän päivän haasteita työuransa alkuvaiheisiin, jolloin lapsiryhmissä ei juurikaan ollut lapsia, joilla olisi ollut erityisen tuen tarpeita siinä määrin kuin nykyisin lapsiryhmissä on. Tutkittavat myös pohtivat muutosten taustasyitä. Yhdeksi syyksi esitettiin arvio, että lasten tuen tarpeita ei ehkä tunnistettu tuolloin. Toisaalta myös todettiin, että erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista ei edes tiedetty mitään.

Tutkittavat kuvaavat ammattitaidon joutuvan koetukselle päivittäin, ja hämmentävissä tilanteissa tunnetaan neuvottomuutta. Haasteellisina pidettyjen lasten kanssa toimittaessa epäillään omia kasvattajan kykyjä, vaikka toisaalta tiedetään, että lasten kanssa tarvitaan pitkäjänteisyyttä. Puhuttaessa varhaiserytyiskasvatuksesta henkilöstö nostaa esiin toiminnan sekä lasten kanssa että vanhempien kanssa. Muutoksissa olevassa työtilanteissa tarkastellaan omaa ammattitaitoa ja muuttuneita työtilanteita sekä niissä selviytymistä peruskoulutuksessa saaduilla valmiuksilla. Toisaalta henkilöstöllä on halua ymmärtää erityisen tuen tarpeessa olevien lasten erilaista tapaa oppia asioita ja halua ymmärtää vanhempia esimerkiksi tilanteessa, jolloin lapsen kehityksessä on pulmia. Useimmat haastateltavat totesivat työn varhaiskasvatuksessa olevan vaativampaa kuin aikaisemmin ja tarvitsevansa ammattitaidon ja osaamisensa lisäämiseen ja syventämiseen täydennyskoulutusta, koska peruskoulutuksessa saatu koulutus ei enää riitä työssä selviytymiseen.

Riittämättömyyden tunne ja osaamisvaje

Haastavia työtilanteita ilmenee erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa jopa päivittäin. Näissä tilanteissa koetaan aika ajoin osaamattomuutta, neuvottomuutta ja keinottomuutta. Eräs haastateltava kuvasi tätä ammatillista osaamattomuutta taivasteluna ja äimistelyä, – toisin sanoen ihmettelyä, passiivisuutena ja epävarmuutena tarttua haasteelliseen tilanteeseen ammattitaidolla.

Lasta tai perhettä koskevien vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen koettiin aika ajoin vaikeaksi. Tällaisia olivat esimerkiksi epäily lapsen kehityksen viivästyneisyydestä tai lapsen käyttäytymisen pulmat. Osaamisen vahvistusta toivottiin aivan erityisesti perheitten kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä varhaisen ja erityisen tuen toteuttamiseen. Tietoa ja keinoja tarvittiin myös yhteistyöhön niin sanottujen uusavuttomien vanhempien, syrjäytymiskiarteessä olevien, alkoholisoituneiden ja/ tai huumeita käyttävien vanhempien kanssa.

Huolen puheeksi ottaminen ja vanhempien tukeminen. (K:2004, lastentarhanopettaja)

Tietoa huolestuttavien asioiden eteenpäin viennissä. (K:2004, lastentarhanopettaja)

Vanhempien ohjaus, kun eivät näe lapsensa parasta ja eivät osallistu kuntoutukseen ja anna huomiota lapselle. Lastensuojelutapaukset. (K:2004, perhepäivähoitaja)

Myös lasten lausuntojen ja diagnoosien tulkinta sekä todettujen kuntoutustoitimien käynnistäminen koettiin vaikeaksi ilman erityiskoulutettujen erityistyöntekijöiden apua ja tukea. Lisäksi ammatillisen osaamisen vahvistamiseksi odotettiin koulutusta lapsen kielen kehityksestä ja kielen kehityksen häiriöistä ja dysfasiasta, tarkkaavaisuuden häiriöstä, oppimisvaikeuksista, motoriikan häiriöistä, FAE-diagnoosista, CP-, kuulo-, ja kehitysvammaisuudesta sekä epilepsiasta. Tietoa haluttiin myös lasten sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen ohjaamisesta. Myös arkojen ja syrjään vetäytyvien vieraskielisten tai maahanmuuttajalasten kanssa toimimiseen odotettiin tukea. Eräs perhepäivähoitaja totesi kyselyssä 2004 tarvitsevansa perustietoutta erilaisista tuen tarpeista, kuntoutuksesta ja yhteistyöstä terapeuttien kanssa:

Perustietoutta erilaisista tuentarpeista esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen kuntoutuksesta ja yhteistyöstä terapeuttien kanssa. (K:2004, perhepäivähoitaja)

Perhepäivähoitajat kokivat vahvistamisen tarpeita muun muassa lapsen varhaisen tuen tarpeiden tunnistamiseen sekä huolen puheeksi ottamiseen. Perhepäivähoitajat kokivat epävarmuutta vanhempien kanssa keskustelun aloittamisessa ja avun pyytämässä vaikeassa yhteistyötilanteessa. Perhepäivähoitaja toteaa neuvottomuuden toimia tiukoissa tilanteissa vaikuttavan myös henkilökohtaiseen jaksamiseen:

Oma jaksaminen on aika tiukilla tilanteissa, joissa ei tiedä kuinka pitäisi toimia ja keneltä saa lisätietoa. (K:2004, perhepäivähoitaja)

Myös perhepäivähoitajien motivoimiseen koulutuksiin osallistumiseen odotettiin tukea. Kuitenkaan riittämättömyyden tunne ja osaamisvaje eivät kuiten-

kaan olleet ainoastaan vähiten koulutettujen työntekijöiden ongelmia, vaan myös eniten koulutetut ammattiryhmät kokivat tuen tarvetta arjen organisoimiseen niin että erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voisivat saada tasapuolisesti ja säännöllisesti tukea:

Odotan vahvistusta arjen organisointiin niin että tuki olisi systemaattista ja suunnitelmallista ja että kaikki lapset tulisivat tasapuolisesti huomioitu. (K:2004, erityislastentarhanopettaja)

Varhaiserityiskasvatus koettiin haastavana useimmissa ammattiryhmissä myös siksi, että työkokonaisuudet koettiin laajoiksi ja työn vaatimusten kasvaessa haasteeksi muodostui hankitulla ammattitaidolla vastaaminen yhä moninai-simpiin tehtävälalueisiin. Tällaisia ovat lapsen ja perheen kanssa työskentelyn lisäksi erityiskasvatuksen ja -opetuksen toteuttaminen sekä moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisön jäsenenä toimiminen. Myös erityislastentarhanopettajien työ on ollut muutoksessa, ja uutena työalueena on jo entuudestaan laaja-alaisena tunnetun työn lisäksi tullut toisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten konsultointi muun työn rinnalla.

Kokonaisuus: lapsi-perhe-kuntoutus -erityiskasvatus ja opetus- sekä moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisö. Haastavaa on myös vastata omalla ammattitaidolla yhä moninaisempiin osa-alueisiin työssään lapsen ja hänen perheensä kanssa sekä työn sisällön laaja-alaisuus ja muiden työntekijöiden tukeminen, ohjaus ja tiedon jakaminen. (K:2004, erityislastentarhanopettaja)

Työntekijät odottivat koulutusta ja ohjausta, jossa he voisivat saada tietoa varhaiseen puuttumiseen ja erityisen tuen järjestämisessä käytetyistä toimintamalleista sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Keskeisenä oli tuen saaminen arjen käytäntöjen kehittämiseen koulutuksen ja vertaistuen kautta. Monet tutkittavat totesivat, että he eivät olleet osallistuneet riittävästi täydennyskoulutuksiin, joita he olisivat tarvinneet jo aikaisemmin:

En ole saanut mitään täydennyskoulutusta valmistumisen jälkeen. Pitkäkestoisempaa – tai ajankohtaisempaa koulutusta eri erityislasten näkökulmasta tai työmenetelmistä, tutkimuksista tms. erityispäivähoidosta, erityisosaamisesta, työmenetelmistä. Tieto-taito on nyt vain erityisryhmien henkilökunnalla, vaikka muissakin päiväkodeissa on erityislapsia. (K:2004, lastenhoitaja)

Henkilöstö odottaa tietoa erityispedagogisista menetelmistä, erityisen tuen tarpeiden taustasyistä ja erilaisista oireyhtymistä sekä tietoa siitä, mistä tietoa on saatavilla.

Ois – niitä keinoja, joilla tuetaan niitä lapsia ja sitten vähän niistä erityisen tuen tarpeista ja erilaisista oireyhtymistä ynnä muista vähän tietoa ja että mistä sais sitä tietoa. Ja just nää kielenkehityksen ja tarkkaavaisuuteen ja sosiaalisen käyttäytymisen ja keskittymiskykyyn liittyvät asiat, että nehan ne on mitä arkipäivässä eniten kohdataan. Tietysti se motoriikka liittyy näihin, mutta ne mitkä enemmän nousee niinkun huolenaiheksi. – ja monesti korostuu, että me huomioidaan ne lapset, jotka käyttäytyvät jotenkin ylivilkkaasti – niillä on ne tarkkaavaisuushäiriöt – – monesti korostuu – – myös niitä lapsia, jotka vetäytyy, että on enemmän – – jotka tietyllä tavalla ovat helppoja lapsia, koska – ne ei aiheuta semmosia – –. (H:22)

Haastatteluissa ja muissa alkutilannetta koskevissa muissa aineistoissa oli runsaasti mainintoja siitä, että täydennyskoulusta oli ollut riittämättömästi saatavilla ja lisäksi täydennyskoulutus oli ollut sirpaleisia yhden päivän lyhyitä koulutuksia, jotka eivät olleet vastanneet muutoksessa olevan työn haasteisiin suhteessa osaamiseen:

Kun kaupungin koulutukset on niin pieniä ja täydennyskoulutusta vähän – niin tosi upeeta tällasena pitkänä. (H:19)

Kiertävällä erityislastentarhanopettajalla on laaja-alainen näkemys päivähoidon henkilöstön osaamisesta, ja hänellä on peilauspintaa varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana arvioida osaamisvajeita ja täydennyskoulutuksen tarpeita, koska hän on tekemisissä konsulttina useiden työntekijöiden kanssa. Täydennyskoulutuksiin on suuri tarve, mutta myös asenteisiin tulisi hänen mielestään vaikuttaa, jotta varhaiserityiskasvatusta ei ymmärrettäisi saarekkeena muusta varhaiskasvatuksesta ja perustyöstä vaan osana muuta varhaiskasvatusta:

Kaikki on pitkän linjan työntekijöitä – koulutuksesta on jo aikaa jonkin verran ja tietysti jokainen on sitten kouluttautunut tällä matkan varrella, mitä on – ja sitä tietoo on saanut lisää. Ehkä semmonen päivittäminen ois paikallaan, mutta mää taas näen erityispäivähoidon erityisvarhaiskasvatuksen hyvin vahvasti: se ei ole erillinen saareke, mitään erityisiä kikkoja ja temppeja! Se on tätä peruspäivähoitoa ja se on mun mielestä hiroeen hyvin hanskassa, mutta sen oivaltaminen, että se erityisvarhaiskasvatusta on ihan niitten arkisten asioiden, mitä täällä tehdään normaalistikin – mutta ehkä se on sen tietoiseksi saamista tänne henkilökunnallekin ja tavallaan, onko se sitten asenteisiin vaikuttamista vai mitä se on? – hirveen ammattitaitoinen porukkaa – toki koulutuksesta on aikaa ja jos sitä koulutusta mietitään, mitä on saanut aikoinaan niin ei siellä varmaankaan ole osattu ajatella – semmosta erityistä tietoo siitä, mitä vaikeuksia lapsilla voi olla ja – miten näihin asioihin voi vaikuttaa ja miten – voi toimia ja tehdä, niin kyllä se taito on, mutta se että kaikki – eivät ole varmaan tietoisia siitä että heillä on ne – työkalut olemassa! (H:8)

Avun ja tuen hakemisen yhteistyökumppaneilta uskottiin edesauttavan myös työssä jaksamisessa.

Palvelujärjestelmän ongelmakohtiksi koettiin niin sanotut siirtymävaiheet eli lapsiryhmästä toiseen tai päivähoitomuodosta toiseen siirtymiset sekä moniammatillista yhteistyötä vaativat tilanteet. Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen päivähoidon ja muiden sosiaalipalveluiden ja terveydenhoidon sekä koulutoimen kanssa koettiin tarpeelliseksi. Erityisesti neuvolan ja päivähoidon välisen yhteistyön tiedonkulkuun ei oltu tyytyväisiä. Myös koulun erityisopettajan vierailuja odotettiin päiväkoteihin. Lisäksi yhteistyön kehittämiseen yli kuntarajojen lähikuntien kanssa oltiin valmiita.

Monitahaisen yhteistyön kehittämisen lisäksi työyhteisöjen sisäisessä yhteistyössä tunnistettiin osaamisvajetta, ja sisäisen tiimityön kehittäminen nostettiin esiin yhtenä kehittämisen kohteena. Olemassa olevaa osaamista tulisi nostaa esille ja hyödyntää enemmän organisoimalla se paremmin. Lisäksi työntekijät pohtivat voimavarojen jakamista ja omaa jaksamista sekä henkilöstön riittävyyttä. Myös näihin toivottiin kiinnitettävän huomiota kehittämistyössä.

Tietoa haluttiin myös muista kehittämishankkeista ja niissä saaduista tuloksista. Kiertävien erityislastentarhanopettajien puute todettiin resurssipulana pienehköissä kunnissa, ja siksi pohdittiin, miten voitaisiin saada tukea arjen tilanteista selviytymiseen ja voimavarojen yhdistämiseen.

Päivähoidon työntekijöitä huolestuttivat myös yhteiskunnalliset ja lasten kasvuympäristöjä koskettavat muutokset, jotka mahdollisesti heijastuvat lapseen ja aiheuttavat kasvun ja kehityksen riskejä ja lastensuojelun tarpeita.

Toimintaympäristön muutoksia

Työssä tapahtuneita muutoksia kuvattiin eri tavoin. Historiallinen perspektiivi on yksi tapa tarkastella omaa työtä ja osaamista, koska aikakauden muuttuminen koetaan hämmentävänä ja koska se nostaa tarpeita osaamisen ja ammatillisuuden kehittämiseen. Osaamisen ja ammatillisuuden tarkastelu ankkuroitiin uran alkuvaiheeseen ja peruskoulutuksessa saatuihin valmiuksiin. Haastateltavat olivat kokeneita päivähoidon ammattilaisia, joilla oli työkokemusta keskimäärin 23 vuotta. Pitkä työkokemus antoi mahdollisuuden tällaisiin aikakauden muutosta koskeviin vertailuihin.

Työssä tapahtuneet muutokset vaikuttavat nykyiseen työhön ja siinä tarvittavaan ammatilliseen asiantuntemukseen sekä pedagogiseen osaamiseen. Tällaisia muutoksia ovat erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaminen päivähoidossa, vallalla oleva yleinen kasvatustajatteluun muutos sekä työhön asennoituminen työ- ja kasvatusyhteisöissä. Erityisesti pohditaan erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllisen huomioimisen vaikeutta suurissa lapsiryhmissä ja ymmärrystä erilaisuutta kohtaan sekä työn vaatimustason nousua suhteessa saatuun peruskoulutukseen. Asiantuntija-avun vähäisyys, jatkuva kiire ja ajan riittämättömyys koetaan työssä ongelmallisina.

Myös kunnan taloustilanne huolestuttaa puhuttaessa päivähoidon kehittämistä ja kehittämisen kohdentamisesta:

Kunnan taloustilanne, josta johtuen tulisi taata riittävät henkilöstöresurssit, jolla on vaikutusta henkilöstön jaksamiseen ja toiminnan suunnittelun kärsimiseen! (K 2005: päiväkodin johtaja)

Henkilöstöä huolestuttavat myös päivähoidon laadun kehittäminen ja takaaminen yhä vaativammaksi muuttuvan työn vuoksi, lapsiryhmäkokojen suuruus ja erityistyöntekijöiden saaminen arkityöhön:

Laadun säilyttäminen yhä vaativammassa työkentässä, ryhmäkokojen suuruus ja erityistyöntekijöiden saaminen "arkityöhön"! (K:2005, lastentarhanopettaja)

Erityistä tukea tarvitsevat lapset

Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän todettiin kasvaneen siitä, mitä se oli ollut työuran alkuvaiheessa.

-- nää on moninaistunut ja yleistynyt nää ehkä tällaiset erityiset --. (H:19)

Syitä tähän pohdittiin, mutta mitään erityistä syytä ei kuitenkaan osoitettu.

Puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta tai kuvattaessa tällaista lasta voisi sanoa, että rakkaalla lapsella on monta nimeä. Yhtä lailla kuin päivähoitolainsäädännössä ei määritellä erityisen tuen tarpeita eikä lapsen oikeutta niihin, niin käytössä on melko kirjava valikoima erilaisia ilmaisuja. Lasta kuvat-

taessa käytetäänkin sekä negatiivisia että positiivisia ilmaisuja. Lapsi saatetaan kokea haasteellisena, jolloin hän on "erityislapsi", "seurantalapsi", "häirikkö" tai "tapaus". Puheessa ilmenee melko usein myös diagnoosi – kuten AD/HD- tai Asperger-lapsi. Muita ilmauksia olivat esimerkiksi "erilainen oppija", "hankala lapsi", "autisti, joita on hirveen monen tyyppisiä", "iloinen nauravainen ja aurinkoinen lapsi" ja "rajatapaus". Erityistä tukea tarvitsevilla lapsella tarkoitetaan myös lasta,

– jolle on tehty jotakin toimenpiteitä tai lähetetty diagnoosiin. (H:19)

tai

Häirikkö tulee mieleen - hankala lapsi. (H:2)

tai

Totuudentorvi, mutta toisaalta niin viehättävä lapsi. (H:3)

ja

Sitten joku AD/HD mihin menee niin kun kaikki. (H:4)

ja

Iloinen nauravainen lapsi. (H:10)

Haastavimmaksi koettiin työskentely sellaisten lasten kanssa, joilla on sosiaalisen käyttäytymisen alueella ongelmia. Muun muassa AD/HD-lapsen ja Asperger-lapsen kanssa toimiminen koetaan haastavaksi. Lapsen käyttäytyminen saattaa saada työntekijän kokemaan lapsen häiriköksi ja hankalaksi ryhmässään. Negatiiviset piirteet helposti leimaavat lasta, ja ne saatetaan nähdä ihan heti, ja ne luovat kuvaa lapsesta kokonaisuutena. Erilaisesta lapsesta ollaan huolissaan, ja huolenaiheet ilmenevät erään haastateltavan mukaan arkipäivän kohtaamisissa. Eniten nostettuja huolenaiheita olivat lapsen kielen kehitykseen, tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen, motoriikkaan sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät ongelmat.

Just niin kun – on nää kielen kehityksen ja tarkkaavaisuuden ja sosiaalisen käyttäytymisen keskittymiskykyyn liittyvät asiat, että nehan ne on ne, mitä arkipäivässä kohdataan. Tietysti se motoriikka liittyy näihin, mutta ne, mitkä enemmän nousee niin kun huolenaiheeksi. (H:22)

Pitkän työkokemuksen omaavat haastateltavat pohdiskelivat tämän ajan kasvatustajatteluun ja juuri ammattiin valmistumisen jälkeisen ajan kasvatustajatteluun muuttumista. Vertailtaessa lasten käyttäytymisten ja kasvatustajatteluun muutosta vastaajat kokivat, että lapset olivat aiemmin työuran alussa yleisesti ottaen erilaisia. Eräs päiväkodin johtaja vertaili tämän päivän työtä ja lasten käyttäytymistä ja totesi:

Lapset olivat niin sanottuja helppoja lapsia, tottelevaisempia, ei niin vaativia ja rauhallisempia. (H:5)

Aloittaessaan lastentarhanopettajana parisen kymmentä vuotta sitten päiväkodissa hän ei ollut kokenut työtään niin vaativaksi kuin työ tänä päivänä hänen mielestään on. Toisaalta uran alkuvaiheessa ei edes tiedetty erilaisista poikkeavuuksista, joita myöhemmin uran aikana on ilmaantunut muun muassa lääketieteellisen tutkimuksen kautta.

Suuret ja heterogeeniset lapsiryhmät

Yksi puhutuimmista puheenaiheista ja lomakekyselyssä kehittämisen kohteeksi nostettavista asioista oli päiväkotien lapsiryhmäkoko kaikissa kunnissa. Lapsiryhmäkokojen sanotaan kasvaneen ja ryhmien muuttuneen heterogeenisemmiksi, koska ryhmissä on hyvin eri tavoin tukea tarvitsevia lapsia. Lapsiryhmiin tulisi olla pienempiä, jotta lapsille olisi enemmän aikaa kuin tällä hetkellä isojen lapsiryhmien kanssa työskenneltäessä kyetään antamaan. Ongelma on yhteydessä myös henkilöstön määrään, sijaisten saatavuuteen ja koulutettujen avustajien puuttumiseen. Esitän seuraavassa useita kommentteja lapsiryhmäkoosta ja henkilöstöressurssien lisätarpeesta eri kunnista ja eri ammatteja edustavilta työntekijöiltä:

Lapsiryhmät pienemmiksi! Aikaa lapsille! Sijaisia pitkiin sairaalomiin yms. poissaoloihin! (K:2005, lastenhoitaja)

Lapsiryhmät pienemmiksi ja henkilökuntaressurssien lisääminen (vakinaiset avustajat)! (K:2005, päiväkodin johtaja)

Pienemmät lapsiryhmät ja lasten yksilöllinen huomioiminen (K:2005, päiväkodin johtaja)
Koulutettujen avustajien saanti erityislapsille/ryhmille. Ryhmäkokojen pienentäminen. (K:2005, erityislastentarhanopettaja)

Lapsiryhmäkoot pienemmiksi, sijaisia tarvitaan kun henkilökunta sairastaa. (K:2005, lastentarhanopettaja)

Tarpeellisen monipuolisen tuen saaminen päivähoidon perustyöhön. Se voi olla sitten pienempiä ryhmiä, enemmän aikuisia, erityistyöntekijöiden tukea yms. (K:2005, konsultoiva erityislastentarhanopettaja)

Lapsen erityisyydestä tehdyt havainnot herättävät pohtimaan lapsen tarpeita, mutta ne vaikuttavat myös työkokonaisuuden jäsentämiseen. Päiväkodissa työskentelevät kokevat toiminnan organisoimisen ja lapsen moninaisiin tarpeisiin vastaamisen haastavana lapsiryhmien ison koon ja heterogeenisyyden vuoksi.

Toiminnan suunnittelu niin että se palvelee koko lapsiryhmää. (K:2004, lastentarhanopettaja)

-- mun ryhmässä on paljon monen ikäisiä ja - lapsilla kielellisiä ongelmia ja -- pieniä, että -- niillä on jo diagnooseja, että onks tää jotain -- sitä on käynyt sitä pätkäilyä, että onks tää jotain ja sitä on hirmu paljon -- . (H:23)

-- kaksi lasta ryhmässä, joilla oli kielen kehityksen viivettä ja puheenkehityksen ongelmia ja muutenkin ongelmia puhemotoriikassa ja muussa -- ja sit oli tarkkaavaisuuden ongelmia -- . (H:22)

Kun lapsiryhmissä on useita lapsia, joilla olisi tarvetta erityiseen ja yksilölliseen tukeen, on lapsiryhmän jakaminen tarpeellista. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu, organisointi ja aikuisten yhteinen suunnittelu koetaan ongelmalliseksi ja vaikeaksi aikapulan vuoksi:

Ajan järjestäminen yksilöllisiin toimintahetkiin ja pienryhmätoimintaan ja aikuisten yhteisen suunnitteluajan puute ja vähyyys. (K:2004, lastentarhanopettaja)

Kaikenlainen toiminta lapsen kehityksen edistämiseksi. (K: 2004, lastentarhanopettaja)

Toimintaa pyritään toteuttamaan siten, että lapsiryhmää jaetaan pienempiin ryhmiin. Lapsiryhmän jakaminen on kuitenkin vaikeaa sekä henkilöstön riittävyyden vuoksi että tilojen vuoksi. Henkilöstä pitäisi olla enemmän ja tilojen toimivampia pienryhmiin jakamisen vuoksi. Seuraavassa sitaatissa ilmeisesti myös viitataan toimintaa rajoittaviin kankeisiin rutiineihin, joita murtamalla voitaisiin päästä parempaan lopputulokseen.

Oma tiimini kolme lastenhoitajaa ei anna mahdollisuutta, vaan tukea tarvittaisiin enemmän. Ongelmana on tilojen käyttö pienryhmätoiminnassa, jos nyt edes voi mainita pienryhmätoiminnaksi. Samassa huoneessa 3+1 aikuista ja 10–12 lasta. Nukkaria ei saa käyttää! (K:2005, lastenhoitaja)

Kuitenkaan tässä erityispuheessa ei useinkaan negatiivisesta sävystä huolimatta ollut turhautumista, jaksamattomuutta tai muuta kestänytöntä. Pikemminkin puheen sävy sisälsi aina vakavaa huolta lapsesta ja siitä, miten hänen kanssaan tulisi toimia ja miten häntä tulisi tukea. Tosin jaksamisesta ja työhyvinvoinnista puhuttiin haastatteluissa ja resursseja kaivattiin lisää.

Työskentely erityisyyden ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa koetaan haastavana, ja tällaiset tilanteet toistuvat päivittäin. Ongelmallisiin asioihin tarttuminen koetaan joskus jopa pelkona ja työalue mystisenä ja tuntemattomana. Eräs haastateltava luonnehtii erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kohtaamista joskus jopa välttelynä:

Ihan ensimmäisinä vuosina, kun minulla oli erityislapsia – autistisia ja, jolla käytöshäiriö, niin tekivät mutkan aina lasten kohdalla, ettei vaan joudu kontaktiin, että tallasta oli. (H:34)

Tukea tarvitsevan lapsen oppimisesta tiedetään, että se on erilaista ja toistoja vaativaa. Siksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa tarvitaan ymmärrystä, asennetta ja tietoa lapsen omista tuntemuksista. Kasvatuksellisten rajojen asettaminen on tarpeen, ja niiden oppiminen ja omaksuminen vaativat lapselta pidemmän ajan kuin tavallisesti. Tämä vaatii myös lapsen kasvatukseen osallistuvilta enemmän yhteistyötä ja asioista sopimista vanhempien kanssa kuin yleensä.

Lähes kaikilla työntekijöillä oli negatiivisia kokemuksia lasten käyttäytymisestä sekä sen tuomista haasteista ja ongelmista ja niissä tilanteissa selviytymisestä. Huolta haastavan työn vaikuttamisesta asenteisiin kannettiin, ja tuotiin esiin, että erityisyyteen liittyvien asenteiden muokkaaminen suotuisammaksi tuntui tarpeelliselta; ongelma ei ole ainoastaan resurssikysymys, vaan siihen vaikuttaa myös asennoituminen:

Aina eivät pelkät aika- ja taloudelliset resurssit ole esteenä toteuttaa hyvää erityispäivähoitoa, vaan erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa tarvietaan myös myönteisempää asennoitumista. (H:10)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentely vaatii vastuun ottamista ja valppautta sekä erityistä pedagogista näkemystä toiminnan suunnittelussa ja tilanteiden ennakoimisessa. Lasten kanssa tehtävää työtä kuvattiin vaihtelevina tilanteina, ja siinä ilmeni vaikeuksia huomioida lasten yksilölliset tarpeet, koska päivähoidon lapsiryhmät ovat isoja. Työn suunnittelu vaatii myös ennakointia, ja monimuotoisen toiminnan organisointi on haasteellista.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muuttuminen

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeä keskeinen työalue puhuttaessa varhaiserityiskasvatuksesta, ja tämä ilmeni runsaana yhteistyöstä puhumisena. Yhteistyö vanhempien kanssa on perusta ja lähtökohta lasten hoidon, kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Yhteistyö vanhempien kanssa on muuttunut *tiivimmäksi ja lisääntynyt* työuran alkuvaiheesta 70-luvulta. Eräs lastentarhanopettaja muisteli työuransa alkuvaiheita ja totesi, että vanhempien kanssa yhteistyö on nyt aktiivisempaa ja vanhemmat ovat kiinnostuneempia tietämään enemmän, mitä heidän lapsellensa päivähoiton aikana tapahtuu.

Suhdetta vanhempiin kuvattiin toisaalta hyväksi ja toisaalta kunnioittavan etäiseksi, siksi että vaikeiden asioiden esiin nostaminen tai keskustelualoitteen tekeminen on joskus vaikeaa. Vanhemmat antavat myös palautetta ja osaavat vaatia päivähoitossa palveluita.

Kun mäkin aloitin valmistumisen jälkeen, niin en minä kenenkään vanhemman kanssa keskustelija käynyt niin, että ihan ois varattu aika, vaan että ne päivittäin siinä sitten noin. Yhteistyö vanhempien kanssa on muuttunut haasteellisemmaksi ja vanhemmat ovat kiinnostuneita, että mitä heidän lapsensa tekee ja – antaa palautetta ja osaavat vaatia! (H:4)

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on sekä lisääntynyt että muuttanut muotoaan viime vuosikymmenenä. Lisääntynyt vanhempien aktiivisuus koetaan myönteisenä, ja eräs lastenhoitaja toteaaakin vanhempain toiminnan tulosten näkyvän pitkällä aikavälillä myönteisenä vuorovaikutuksen lisääntymisenä ja työntekijöitä innostavana sekä kannustavana toimintana. Vanhemmat ovatkin tulleet aktiivisemmiksi vähitellen ja järjestävät nyt päiväkodissa yhteistä toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa:

– mun – sydäntä lähellä oleva juttu, – on monta vuotta ollut – vanhempain toiminnassa mukana oleminen ja siinä on menty hirmusia harppauksia eteenpäin. Ollaan edistytty aika lailla! Mä olen kolme vuotta toiminut ja tää vuosi on ollut oikein huippu vuosi; – kymmenen vanhempaa siinä vanhempainryhmässä ja mä olen vetäjä. – Semmonen vapaaehtoisporukka. Hyvin aktiivinen! Nykyään ne haluaa olla mukaan ja sitten se vanhempainryhmä on markkinoinut itteensä ja on ollut tapahtumia – ja puhuneet siellä – paljon heitä askarruttavia asioita ja – yhteisiä juttuja – semmonen ajatus, että tullaan tutuksi. (H:11)

Haastateltava ei varsinaisesti viitannut erityisen tuen tarpeessa olevien lasten vanhempien kanssa työskentelyyn, mutta hän toimii kuitenkin integroidussa erityisryhmässä, jossa yhteistyötä vanhempien kanssa on paljon ja jossa toimin-

tatapana on tiivis yhteistyö. Päiväkodin vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä painotetaan toimintaa, jossa eri lapsiryhmissä olevia lapsilla ja heidän perheillään on mahdollisuus tavata toisiaan. Muutoksesta ja työn kehittymisestä kertovat uudenlaiset toimintamuodot, kuten lapsia koskevat keskusteluhetket, vanhempainvartit, lasten ja vanhempien yhteiset työpajaillat ja varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvät arviointikeskustelut syksyisin ja keväisin. Verrattuna uran alkuaikoihin yhteistyön osuus on kasvanut, ja sen osuus työstä on kasvamassa koko ajan:

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on koko ajan – niin kun tuntuu, että se kasvaa ja kasvaa se työsarka. Että kyllähän sitä veti tuokiota ja suunnitteli ne ja sitten lähti kotiin – – Keskustelut – – ne on tullut vasta nyt 90-luvun alussa – – ruvettiin käymään noita kasvatustakeskusteluita. Ei niistä oltu kuultu koulutuksissa mitään semmosista! Eikä niitä ollut sitä ennen käyty. Tai varmaan jossain on käyty, mutta että mun kohalla on käynyt ainakin, että ne on tullut ihan uutena työmaana. (H:4)

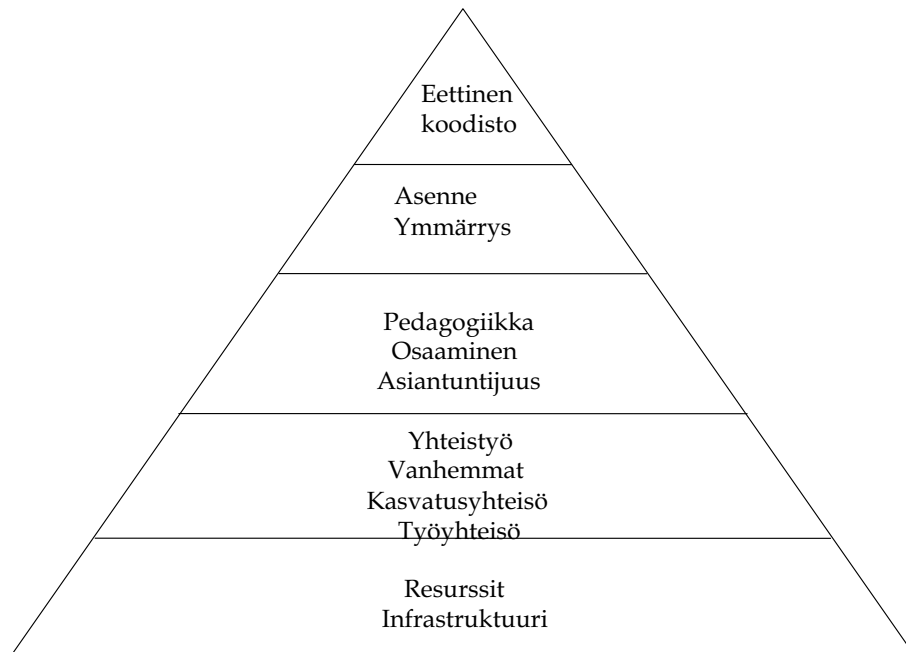
Lisääntynyt yhteistyö koettiin haasteena omalle peruskoulutuksessa saadulle osaamiselle. Peruskoulutuksessa luotu kuva lastentarhanopettajan työstä ja ammatista oli aikoinaan perustunut pääasiassa lasten ohjaamiseen ja ja siinä työssä tarvittavan työn suunnitteluun. Vanhempien kanssa tapahtuvassa yhteistyössä ja muussa sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä koettiin olevan paljon kehittämisen tarpeita. Muuttunut työnkuva on tuonut uudet haasteet ammatilliselle kehitymiselle, koska työ on nyt laaja-alaisempaa kuin pelkästään lasten ohjaamista ja tuokioiden vetämistä.

Yhteenvetoa ja kytkentää päivähoidon laatuun

Luonnehdittaessa varhaiserityiskasvatusta osana varhaiskasvatusta keskeisiä puheenaiheita olivat lasten ja perheiden kohtaamiseen ja henkilöstön osaamiseen liittyvät asiat. Kuitenkin monet huolenaiheet varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa kietoutuvat ja perustuvat palvelujärjestelmän toimimattomuuteen, resursointiin ja rakenteiden kehittymättömyyteen. Erityisesti henkilöstön resursointiin odotetaan vahvistusta, jotta lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen ja työn kehittämiseen olisi aikaa. Tämänhetkinen henkilöstön määrällinen resursointi perustuu vanhoihin jäykkiin säädöksiin, jotka eivät ota huomioon uusia yhteistyön ja muuttuneen työn vaatimuksia. Pyrittäessä lapsilähtöisempään ja perhekeskeisempää yksilöllisistä tarpeista lähtevään työn toteuttamiseen tulisi laatuun vaikuttavia rakenteita ja resursseja tarkastella uudelleen. Lisääntyneet työtehtävät ovat olleet viime vuosina suuri haaste uudistaa päivähoidon kasvatusyhteisöjen sisäisiä yhteistyörakenteita ja arvioida uudelleen työn organisointia.

Kuviossa 10 esitetään varhaiserityiskasvatuksen perustekijät pyramidina. Pyramidin alin osa kuvaa varhaiserityiskasvatuksen perustaa, joka muodostuu resursseista ja rakenteista. Toisen osan muodostavat monimuotoinen ja -tahoinen vanhempien ja ammattilaisten keskeinen yhteistyö. Kolmas taso käsittää henkilöstön osaamisen ja asiantuntijuuden sekä pedagogiikan. Ylimpänä ovat työntekijöiden ja yhteisön ymmärrys, asenne ja eettinen koodisto eli eettiset periaatteet ja arvot. Kuten jo tämän luvun ingressissä todettiin, ovat nämä

varhaiserityiskasvatusta kuvaavat pyramidin rakennusainekset saatu ensisijaisesti analyysimatriisin käsitteellistetyistä yläluokista (analyysimatriisi liitteenä). Seuraavassa luvussa 6 palataan näihin samoihin varhaiserityiskasvatuksen perustekijöihin uudelleen, ja siinä yhteydessä avaan jokaisen tekijän vielä tarkempaan ja yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Tutkimuskysymykset 1 ja 2 kietoutuvatkin toisiinsa. Varhaiserityiskasvatusilmiön tarkastelu muodostuikin sekä alkutilanteen kuvauksista, toteuttamisen esteistä ja tarvittavista edellytyksistä.



KUVIO 10 Varhaiserityiskasvatuksen avaintekijät päivähoidon henkilöstön näkökulmasta

Varhaiserityiskasvatus koostuu siis moniammatillisesta yhteistyöstä, työntekijän ammatillisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta, asennoitumisesta työhön ja ymmärtäväisestä suhtautumisesta lapseen sekä eettisten arvojen ja koodiston tiedostamisesta.

Alkutilanteen kuvauksissa varhaiserityiskasvatusta sävyttivät työssä tapahtuneet muutokset, jotka vaikuttivat työntekijöihin oman asiantuntijuutensa ja osaamisensa riittämättömyyden tunteena ja osaamisen vajavuutena kokemiseen. Osaamisvajeita tunnistettiin sekä omassa että yhteisön osaamisessa. Myös palvelujärjestelmän ongelmakohtia ja kehittämistarpeita nostettiin esiin. Alkuvaiheen kuvaus sisältää myös seuraavassa osiossa esitettävien epäkohtien tunnistamista. Kuitenkin näiden epäkohtien tunnistaminen kertoo pikemminkin vastuullisesta ammatillisuudesta kuin epätoivosta. Kehittämisen kohteita tunnistettiin, ja uskottiin, että asioille olisi jotakin tehtävissä. Resurssien ja raken-

teiden uudistaminen ei kuitenkaan ole mahdollista ilman kunnallisesta ja valtiollisesta päätöksenteosta vastuussa olevien vastuunottamista.

5.2 Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia esteitä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa on. Varhaiserityiskasvatuksen esteet nousivat esiin erityisesti tutkimuksen alkutilanteen varhaiserityiskasvatusta koskevista kuvauksissa, ja ne sävyttivät haastattelupuhetta ja ilmenivät muissakin aineistoissa muun muassa henkilöstön huolina ja pelkoina.

Osaamisvajeet

Pitkän työkokemuksen omaavat lastentarhanopettajat kritisoivat peruskoulutuksen riittämättömyyttä ja totesivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta ammatillisen osaamisen vahvistamiseksi. Useimmat tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista ovat valmistuneet ammattiinsa yli 15 vuotta sitten, ja senaikaista koulutuksen sisällöistä tässä yhteydessä mainittiin erityispedagogiikan peruskurssi, jonka antamien tietojen ja taitojen ei enää todeta olevan riittäviä tämän päivän haasteissa tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa toimittaessa:

Niin nimenomaan tätä täydennyskoulutusta (naurua) tarvitaan - sillä koulutuksessa, minkä tähän on saanut, niin ei eihän tätä työtä tekis! Se oli sillain että se koulutus, jonka silloin sai, niin se vastais sitä päivää! (H:21)

Aikakauden muuttuminen on tuonut uudet vaatimukset työhön, eikä saadulla peruskoulutuksella enää tulla toimeen.

Omaa osaamistaan lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa kuvattiin eri tavoin. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimimisessa ilmenee ajoittain riittämättömyyden tunnetta ja osaamisvajetta, ja kehittymistarpeitaan arvioi-
dessaan muutamat haastateltavat kuvasivat tätä kokemuksen kautta:

Me pelätään sitä asiaa, kun se on uusi ja kun ei ole mitään kirjoitettua ohjetta, että - saa epäonnistua ja niistä oppii. On mahdollisuus korjata seuraavana vuonna, että se on kätevämpi ja käytännöllisempi tehdä näin. Se toimii. (H:16)

Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimiminen on sujunut toisilta paremmin, mutta toisilla työntekijöillä on enemmän vaikeuksia. Pohdittaessa "pärjäämistä" erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ei havaittu ammattikuntakohtaisia eroja, vaan todettiin muun muassa, että kaikille työ heidän kanssaan ei ole helppoa tai että se työ ei sovi kaikille, vaikka ovat muuten hyviä työntekijöitä:

-- erityislapsset eivät ole kaikille niin helppoja asioita. (H:22)

Kaikki eivät sovi -- vaikka ovat muuten ihan hyviä työntekijöitä! (H:34)

Moniin työtilanteisiin ei ole kirjoitettua ohjetta, ja siksi uusissa tilanteissa on ratkaisut luotava itse. Oppiminen tapahtuu aika ajoin kokemusten kautta.

Yhtenä ongelmana on tiedonhankinta uusissa nopeasti vaihtuvissa tilanteissa, jos niihin ei ole varauduttu. Tällaisia tilanteita ilmenee muun muassa silloin, kun lapsella on jo päivähoitoon tullessaan jokin harvinaisempi diagnoosi tai kun työntekijällä ei ole lainkaan kokemusta joltain tietyltä vammaisuuden alueelta. Tietojen päivittämiseen koetaan suurta tarvetta, ja tällaisen koulutukseen ja perehdyttämiseen toivotaan olevan mahdollisuuksia säännöllisin väliajoin.

Työelämässä tapahtuvat uudistukset ja muutokset koskettavat myös päivähoitoon työntekijöitä ja työyhteisöjä. Muutokset haastavat työn sisällön kehittämiseen, ja vaikka muutos- ja kehittämistarpeet koetaan haastavina ja tarpeellisina, on totutuista toimintatavoista vaikea luopua. Muutokset tuovat aina myös uutta, ja kaikki uusi saattaa hämmentää. Eräs haastateltava toteaa uusiutumisen tarvittavan *uskallusta ja rohkeutta* mutta myös osaamista tehdä oikeita valintoja runsaasta tarjonnasta muun muassa lasten kanssa käytettävän materiaalin kohdalla:

Tarvitaan uskallusta niin kun muuttaa totuttuja käytäntöjä ja uskallusta ryhtyä johonkin uuteen eikä siihen viime- tai toissavuotiseen tarkasti pitäytyen, kun mä tiedän, että kun mä teen näin ja näin, niin mä saan pysymään hallinnassa tän jutun. Ja siltä pohjalta mä en uskalla avautua millegään uudelle enkä kokeilla mitään uutta enkä raikasta. – Silloin se alkaa junnaamaan. Ja sitten totta kai tommosta tietojen päivittämistä – kun materiaalia tulee niin hirveesti ja uusia näkökulmia ja kaikenlaisia tarjontoja tuolta suunnittelijoilta ja eskariohjelmien tekijöiltä – avoimuutta että osais sieltä sitten poimia jotakin uutta. Mutta uusiutumisen – se on kaikista tärkeintä! (H:16)

Tutkimuksessa mukana olevien pienten kuntien henkilöstöllä vain harvalla oli mahdollisuutta konsultoida erityislastentarhanopettajaa. Eräs lastentarhanopettaja toteaa erityislastentarhanopettajan puuttuvan hänen omasta kunnastaan, minkä seikan hän kokee lisäävään vastuuta lastentarhanopettajana.

Kun meillä ei ole mitään erityislastentarhanopettajaa ja sit ei ole sitä puheterapeuttia, niin tuntuu kyllä meillä aika paljon sitä vastuuta on sitten huomata ja ohjata eteen päin – – silleen, että kun jo on haasteellinen lapsi, niin sitten ei oo mitään. Tuntuu kyllä, että jos vanhemmat näkee ja tuetaan toinen toisiamme, niin silloin se ihan onnistuu. Sitten, jos vanhempi ei ole vielä hyväksynyt, että lapseni tarvitsee jotakin erityistä, niin siinä yhteydessä voi olla hankalaa yhteistyön tekeminen. Niin siinä sitten ne keinot ohjata vanhempi oivaltamaan ja ymmärtämään, että miten mä nyt näitä asioita. Tavallaan on huoli siitä lapsesta ja – – ja sit käydään niitä keskusteluja – – ett tuodaan, että kunnioittaa sitä vanhempaa ja sitten käydään se rajanveto, ettei hypitä varpaille, vaan tehdään se on työmme. (H:2)

Työntekijä kokee joutuvansa ottamaan laajempaa vastuuta lapsen kehityksen arvioinnista ja kantamaan huolta tässä tilanteessa ilman että voisi turvautua epävarmuudessaan erityistyöntekijään. Varsinkin pienellä paikkakunnalla, jossa ei ole erityislastentarhanopettajaa tai konsultaatiomahdollisuutta, joudutaan aika ajoin ongelmallisiin tilanteisiin, ja tällöin henkilöstö kokee, ettei sillä ole tietoa eikä osaamista vastata lapsen erityisen tuen tarpeisiin. Työntekijät kaipaavat konkreettista tukea työhön sekä lasten että vanhempien kanssa toimimisaan. Tukea tarvitaan lapsen kasvun ja kehityksen arviointiin sekä erityisten tukitoimien ja päivittäisen toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen. Tietoa näissä uusissa haastavissa tilanteissa joudutaan kuitenkin hankkimaan jatku-

vasti. Tässä apuna ovat olleet kirjallisuus, yhteydenpito tutkimus- ja ohjausyksiköihin sekä lasten omat ja kunnan terveyskeskuksen erityistyöntekijät.

Puheterapeutin kautta on saatu tietoa ja sitten on kirjoja lueskeltu ja soiteltu Haukkarantaan ja tälleen sitä on sitten pikkuhiljaa pala palalta sitten kerääntynyt sitten sitä kokemusta – mutta sitä ei osaa ihan tosta vaan. (H:2)

Työntekijät kaipaavat työhönsä tukea ja erityiskysymyksiin paneutunutta asiantuntija-apua. Konsultoivan henkilön puuttuessa pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta pyritään kehittämään hyvin monin tavoin:

Olen nyt vähän yrittänyt kouluttaa itseäni lukemalla yhden kirjan Asperger-lapsen kasvusta aikuiseksi ja jollakin lailla ymmärrän hänen ajatusmaailmaansa. (H:3)

Oma ammatillisuus ei kuitenkaan aina riitä, vaan koetaan yhteenkuuluvuutta muun yhteistyöverkoston kanssa, ja siinä toivotaan yhteistyön kehittämistä edelleen. Lapsen kasvuun, kehitykseen ja erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseen liittyvissä pulmatilanteissa käännytään herkästi muiden lapsen kanssa työskentelevien – varsinkin terapeuttien – puoleen. Yhteistyö koetaan tärkeäksi, ja terapeutteja arvostetaan yhteistyökumppaneina. Pitkän työkokemuksen myötä on vahvistunut käsitys siitä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessä hyviä avustajia ja hyvää yhteistyösuhdetta terapeutteihin pidetään elinehtona, kuten eräs lastentarhanopettaja sanoi.

Yhteistyön organisointi ja kehittämättömyys

Päiväkotien työtiimien sujuvuutta ja kehittämättömyyttä kommentoitiin muutamana kerran. Eräs lastenhoitaja nostaa tässä esiin koulutusten erilaisuuden sekä kokemukset siitä, ettei yhteistyö aina suju:

Kun ollaan erilaisilla koulutuksilla, niin meidän eltot – – mä oon lastenhoitaja koulutukseltani – – niin arvostaa aivan hirveästi ja ottaa niin kun tasavertaisena siihen tiimiin, että – – kyllä on niin hyvässä porukassa, että – –. En ole tavallisessa ryhmässä välttämättä törmännyt siihen, että en tiedä onko meillä sitten kemiat ja me ollaan niin samanhenkisiä, että ajatuskin toimii – mä tiedän, että on niitäkin, ettei niin kun pelaa, ett on semmosia jurinoita ja klikkejä. (H:11)

Tiimityötaitoja tulisi lisätä ja työtä tulisi organisoida paremmin toimivuuden parantamiseksi. Myös tiimityön organisointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta olemassa olevat henkilöstöresurssit voitaisiin ottaa tehokkaammin käyttöön. Joissakin yksiköissä tiimityö sujuu ja joissakin ei. Tiimityön sujumiseen vaikuttaa henkilöstön määrä, mutta yhteistyön sujuminen on toisaalta myös organisointikysymys.

Yhteistyön organisoiminen vaatii selkeät rakenteet, jotka kuitenkin puuttuvat vielä joistakin päivähoitoyksiköistä. Kaikissa päivähoitoyksiköissä ei ole luotu vielääkään pysyviä, vakituisia henkilöstön sisäisen yhteistyön rakenteita. Yhteistyötä kuitenkin pidetään tärkeänä, ja muun muassa palaverikäytäntöjen kehittämistä perätään yhteisten asioiden käsittelemiseksi ja toiminnan organisoimiseksi.

Olis siis semmonen joku, missä me saatat niitä tuntojamme tuoda esille, että mä en tiedä olisiko se viikoittain vai kerran kahdessa viikossa tai mikä se olis – . (H:14)

Yhteisen ajan löytäminen henkilöstön yhteistyölle on vaikeaa, ja varsinkin toiminnan suunnittelu ja kehittäminen vaatisivat kiireetöntä aikaa, joka normaalin työajan puitteissa päiväsaikaan on vaikeaa lasten läsnä ollessa. Mikäli koko päiväkodin henkilökunta pyritään saamaan yhteen, on tällaiset tilaisuudet järjestettävä varsinaisen työajan ulkopuolella silloin, kun lapset ovat poissa.

Illalla ihan rauhassa, koska päivällä ei ole aikaa. Päivällä – on koko ajan huoli, että pitää lähteä osastolle. Jonkun siitä on kuitenkin lähdettävä. Mut ne illat – saadaan olla ihan rauhassa ja ne on ollut tosi mukavia. Kerran kuussa ja silloin oli useammin, kun oli oikein kuumimmillaan tämä koulutus ja hyvin tytöt toi sitä tietoa. (H:341)

Työn jakaminen on haasteelliseksi koetussa työssä tarpeellista ja vaatisi myös enemmän yhdessä pohtimista. Työtä pitäisi jakaa ja vastuuta pitäisi ottaa yhdessä, koska näiden seikkojen uskotaan tukevan erityiskasvatusta ja siinä tarvittavaa ilmapiiriä:

Kun se on niin vaativaa ja haasteellista, niin ainakin minä olen ite miettinyt ja muiden kanssa puhunut, niin se on se työn jakaminen, elikkä se, että jaettais yhdessä sitä vastuuta siitä koko hommasta ja sit sillä lailla, että luotais se työilmapiiri semmoseksi, että kaikki jaksaisi siellä olla ja tehtäis ilolla sitä työtä. Että ei niin, että kun 15. päivä tulee tilipäivä, vaan että löydettäis se työn ilo – se on yksi voimavara näissä matalapalkkaisissa töissä. (H:341)

Vaativa ja haasteellinen työ ei saisi kuormittaa vain tiettyjä työntekijöitä, vaan voimavaroja pitäisi etsiä työtä jakamalla. Myös hyvällä työilmapiirillä uskotaan olevan merkitystä työssä jaksamiseen.

Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pidetään haastavana, ja siinä saatetaan tuntea ajoittain myös voimattomuutta, keinottomuutta ja jopa epätoivoa. Kyseisellä osaamisalueella koetaan jatkuvaa osaamisen vahvistamisen tarvetta, ja harva haastateltava totesi tämän työalueen olevan vahvinta osaamisaluettaan. Omien vahvuuksien ja osaamisalueiden nimeäminen ja arvioiminen ylipäättänsä muissakin yhteyksissä sitä erikseen kysyttäessä koettiin ilmeisen vaikeaksi.

Ai minkälaista osaamista? Kun sä kysyt noin, niin yhtäkkiä on vaikee saada kiinni, kun on niin kauan tätä tehnyt. (H:16)

Varhaiserityiskasvatuksen esteitä ja kehittämistarpeita nostettiin runsaasti esille, mutta kuitenkin ammattimaisesti vastuuta kantaen. Kuitenkin epäonnistumisia ja epätoivoakin oli, ja uusia keinoja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kaivataan kipeästi. Jotkut työntekijät kokevat yhteistyön olevan takkuista ja haluaisivat lapsen kannalta siihen parannusta. Lähtökohtana pidetään yhteistyötä perheiden kanssa:

Mikään ei mene eteenpäin, jos perheen kanssa yhteistyö ontuu. Tai ei mene ainakaan niin hyvin kuin voisi mennä. (K:2005, erityislastentarhanopettaja)

Kaikkia vanhempia ei yrityksistä huolimatta ole saatu mukaan yhteistyöhön, vaikka työntekijät kertoivat keskustelelevansa lapsen kehityksestä ja siinä ilme-

nevista huolista vanhempien kanssa ja kokevat omasta mielestään tärkeäksi vastata myös vanhempien tuen tarpeisiin.

Työssä tulee vastaan myös tilanteita, jolloin kaikkiin vanhempien kysymyksiin ei osata vastata. Eräs lastentarhanopettaja muisteli kokemuksiaan ja totesi:

– semmonen olo monesti, että kun vanhempi sitten kysyy, niin en mä osaa sanoa mitään muuta kuin kuunnella. – Minä siinä sitten kuuntelin ja tietysti sitten jotain vähän heitti, että ootko miettinyt, että mahtasko johtua tästä tai mahtasko johtua tuosta – ja en mä sitten tiedä helpottiko se hänen oloaan vai ei. (H:2I)

Haastateltava toteaa kuitenkin oppineensa koulutuksessa, että kuuntelemisen taito on tärkeä:

Kuuntele! Ei sun tarvii sen kummempaa! (H:2I)

Yhteistyön haasteellisuus ja voimattomuuskin joissakin tilanteissa ovat nostaneet tarpeita kehittää uudenmuotoisia yhteistyömuotoja erilaisten perheiden kohtaamisiin. Yksi konkreettinen esimerkki vanhempien kanssa tehtävästä lisääntyneestä yhteistyöstä oli erään ison kaupungin työntekijän kommentti lapsen päivähoitoon aloittamisvaiheen tukemisessa:

Syksyllä otettiin käytäntöön se, että haastatellaan ne vanhemmat ja siinä jo ennen kuin ne tulee hoitoon, että lähdetäis sitä kautta sitten niinkun liikkeelle. – Meidän ryhmässä se meni vähän nihkeesti, että kun sit oltiin lomilla vielä ja sit vielä oli kesäaikaan ne lapset tullut hoitoon (H:2)

Pehmeän laskun tavoitteena on helpottaa lapsen siirtymistä kodista tai toisesta hoitopaikasta uuteen hoitopaikkaan kertomalla lapsen sopeutumista helpottavista asioista uusille hoitajille. Haastateltava jatkaa arviointiaan pehmeän laskun ja tiiviimmän yhteistyön tuloksista:

En osaa sanoa, että onko siinä ollut jotakin eroa, että joka niin kun pääsi sillä tavalla aloittamaan, että sai niin kun kertoa niitä asioita etukäteen, kun että jokainen oli sitten jo ollut täällä ja sitten vasta otettiin puheeksi. En osaa sanoa – vanhemmat varmaan osaisi paremmin (nauraa). (H:2)

Tutkittavat puhuivat melko vähän ammatillisista ristiriidoista muiden ammatikuntien kanssa. Kuitenkin erityisyyteen liittyy odotuksia, jotka työntekijän tulisi hallita saavuttaakseen oletetun pätevyyden ja osaamisen tehtäviin. Koulutusta arvostetaan, ja erityislastentarhanopettajan koulutus liitetään vahvasti osaamisvaatimukseksi puhuttaessa erityispedagogisesta osaamisesta varhaiserityiskasvatuksessa. Tästä esimerkkinä eräs tutkittava kertoi tuntemuksistaan, kuinka hän on joutunut lunastamaan kovalla työllä oman paikkansa asiantuntijana muodollisen koulutuksen puuttuessa:

Koulutuksen puuttuessa on joutunut tekemään hirveästi töitä, kun ei ole sitä erityislastentarhanopettajan koulutusta, niin mä olen joutunut tavallaan ansaitsemaan sen oman kunnioituksen ja aina törmään siihen, että mua niinkun kyseenalaistetaan. (H:34)

Työntekijä on kuitenkin hankkinut käytännön kokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta erityisosaamista ja toimii paljon erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa edelleen.

Resurssipula

Ajan riittävyys ja sen priorisointi ovat yksi keskeisimmistä puheenaiheista. Varsinkin isompien kaupunkien päivähoitopalveluissa työskentelevät vastaajat toteavat ajan käytön suunnittelun olevan vaikeata. Aikaisempiin vuosiin verrattuna työ on monilla tavoilla lisääntynyt. Tässä mainitaan monia syitä, kuten lisääntynyt yhteistyö vanhempien kanssa varsinkin silloin, kun lapsella tai/ja perheellä on tuen tarpeita. Erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa yhteistyön osuus on lasten määrän lisääntyttä huomattavasti kasvanut. Yhteistyö on tällä hetkellä selkeästi ajankäytön kannalta suuri osa työtä verrattuna työuran alkuvaiheeseen. Erityiskasvatukseen liittyy enemmän yhteistyötä – kuten palavereja, keskusteluja ja yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävää muuta yhteistyötä – kuin muuhun perustyöhön liittyvää yhteistyötä. Tämä moniammatillinen yhteistyö koetaan kuitenkin tarpeelliseksi ja elintärkeäksi tälle toiminnalle.

Työn kehittäminen on tuonut mukanaan myös erilaisia projekteja ja kokeiluja, jotka saatetaan joskus myös ymmärtää siten, että ne vievät aikaa perustyöstä. Ajasta on pulaa, ja henkilöstön on vaikea järjestää työpaikoilla päiväkoodeissa yhteistä aikaa yhteisiin työpaikkakoulutuksiin, koulutuspalautteisiin ja muihin ammatillisuuden kehittämistä tukeviin yhteistoimintoihin.

On kaikkennäköisiä projekteja ja kokeiluita, että mihin lähetään – joskus on ihan pakko miettiä, että lähdetäänkö mukaan. Onks tää sitten, että se vie paljon voimavaroja – se vie ihmisiä sitten pois siitä itse perustyöstä. (H:19)

Henkilöstö kertoo päiväkodinjohtajien työmäärän lisääntyneen. Johtajilla on paljon hallinnollisia toimintayksikön ulkopuolella osallistumista vaativia tehtäviä, kuten kokouksiin osallistumisia. Johtajien läsnäoloa kaivataan päiväkoodeissa, ja tämä asia nostettiin esiin:

Johtajia ei taloissa näy, vaikka osa töistä on siirretty hallintoon. (H:32)

Henkilöstö odottaa johtajalta enemmän tukea kuin tuntee saavansa:

Odotan henkilöstöä tukea, varhaiskasvatuksen laadun pohdintaa, lasten olemisen ja lapsuuden huomioimista kasvatuskäytännöissä. En tällä hetkellä koe saavani muuta kuin olalle taputtelua; eikä se siitä! (K:2005, lastentarhanopettaja)

Myös johtajat itse ovat todenneet, että kokouksissa on oltava ja että vaikka ne eivät vie työtä eteenpäin, niin paikalla on oltava. Useat johtajat kokevat tarvitsevänsä työhönsä tukea ja lisäresurssia, koska työ on muuttunut vaativammaksi ja velvoitteiden määrä on lisääntynyt:

Tukea olisi vain se, että vaadittavien suoritusten ja velvoitteiden määrä on järjellisessä suhteessa käytettävissä olevaan työaikaan nähden! (K:2005, päiväkodin johtaja)

Enemmän aikaa tehdä asioita kunnolla loppuun. Tuen sijasta tarvitsisin kipeimmin ihmisen avukseni! (K: 2005, päiväkodin johtaja)

Myös osa johtajista vastaa edelleen omasta lapsiryhmästään, ja tällainen kaksoisroolin hoitaminen johtaa ”hyppelyyn” johtajan työn ja ryhmätyön välillä.

Kaksoistehtävä on vaativaa johtajalle, ja siihen odotetaan tukea ja selkiintymistä:

Ajallista resursointia johtajien ja ryhmävastaavan roolin välillä hyppelyyn - selkeyttäminen! Toivottavasti uuden kunnan myötä selkiytyy! (K:2005, päiväkodin johtaja)

Johtajat saavat myös ymmärrystä työalueen kasvaessa:

- - että se on hirveen - vahvuutta heille! (H: 32)

Johtajilta ja esimiehiltä odotetaan tukea, joka kuitenkin jää vähäiseksi hallinnollisten ja muiden tehtävien vuoksi. Hallinnolliset tehtävät myös sitovat johtajia ja vieraannuttavat arjesta henkilöstön näkökulmasta. Kaikessa kiireessäkin voi johtajan kanssa kuitenkin tiukoissa tilanteissa keskustella ja neuvotella, ja akuutit asiat pohditaan yhdessä.

Kyllä ne akuutit asiat täytyy pohtia. Niistä sitten neuvotellaan. Ehkä sitten välillä tuntuu siltä, että meidänkin johtaja tekee aika pitkälti tota toimistohommaa, niin ei ihan just sillä hetkellä kerree eikä sitten taas ole siinä - on vähän arjesta kaukana toisinaan - - että kun on kiirettä. - Aika vähän sitä sieltä saa, mutta tietysti sitten se, että saa sanotuksi sen asian ja että kyllähän siihen aina aikaa löytyy. (H:2I)

Yhteistyölle ja toiminnan suunnittelulle toivotaan enemmän aikaa. Ajan riittämättömyys on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jonka todettiin vaikuttavan hyvän varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen ja onnistumiseen. Aika-kysymyksen pohdinta liittyy henkilöstön määräkeskusteluun siten, että resurssien ollessa niukkoja ei lasten yksilölliseen huomioimiseen ole tarpeeksi aikaa. Ajan riittämiseen vaikuttavat kuitenkin sen hallinta ja organisointi:

Aika paljon pystytään sitten toisaalta järjestelemäänkin noita asioita siellä työpaikalla ja vaikea kuinka - ehkä liikaa sanottu, mutta aika paljon pystytään - se vaan riippuu, jos on sitä organisointihalua ja -kykyä. (H:11)

Monimuotoinen työ ja isot työyhteisöt vaativat hyvää työn organisointia ja yhteistyötä, jossa koetaan olevan kehittämisen varaa ja tarpeita.

Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tarvitsee melko usein avustajan, mutta sen saamisessa koettiin edelleen olevan vaikeuksia. Tilanne on kuitenkin parantunut viime vuosina. Eräs lastentarhanopettaja kertoo avustajan saamisessa olevan ongelmia varsinkin silloin, jos lapsella ei ole diagnoosia ja hänellä on suuri tuen tarve. Vaikka henkilöstö kykenisi käynnistämään tukitoimia, niin päivähoidon kunnan hallinnosta vastaaville virkamiehille tulisi joskus vakuuttaa avustajan tarve kirjallisella lausunnolla.

Diagnoosit ja nämä ei ole enää niin tärkeitä - niin kuitenkin, että kunnassa jyllää tämmönen, että kun on lappu, ett jos on erityislapsi ja jos on mahdollista saada jotain lisäapua: Ett meill on tässä tämmönen lapsi, että saako sitten tukea täällä kentällä. (H:4II).

Suuressa päiväkodin lapsiryhmässä vaikeasti vammaisen lapsen yksilölliset tarpeet vaativat aina avustajan, jotta lapsi ja hänen tarpeensa tulisi huomioitua riittävästi. Kuitenkaan pysyviä ja osaavia avustajia ei ole riittävästi, mistä syystä lisäresursointia edelleen tarvitaan.

6 YKSILÖLLINEN JA YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN LAATUPROSESSIN VAHVISTAJANA

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 3 eli siihen, millaisia asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia kehittämistyö käynnisti koulutusten, työpaja-toiminnan, konsultaation ja työnohjauksen tuloksena, ja tutkimuskysymykseen 4 eli siihen, mitkä ovat varhaiserityiskasvatuksen onnistumisen edellytykset. Nostan tässä esiin ensisijaisesti haastatteluissa, lomakekyselyn avoimissa vastauksissa ja loppuarvioinneissa todettuja kehittämis- ja oppimiskokemuksia. Molempien lukujen alussa esitän tiivistelmät analyysien aikana syntyneistä haastatteluihin osallistuneiden puheista siten, että kertomuksen kuvitteelliset, haastateltavia tyypillisesti edustavat henkilöt keskustelevat aitojen repliikkien kautta kehittämis- ja kehittymisen kokemuksistaan. Luvun 6.1 alun kertomus on tuotettu lastentarhanopettajien puheesta ja luvun 6.2 kertomus kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöstöä edustavien puheesta.

6.1 Ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen

Tiivistelmä analyysin aikana syntyneistä lastentarhanopettajien kehittämis- ja kehittymiskokemuksista:

Mä olen osallistunut molempiin pitkiin koulutuksiin ja saanut aivan valtavasti! Ehkä on osallistuttu jo vähän liikaakin, mutta on eväitä moneksi vuodeksi. Tämä on ollut hyvä ja on saanut tukea aivan siihen perustyöhön arjen ongelmiin. Nyt kun on tän hankkeen aikana on ollut samaan aikaan tämä autistinen lapsi, niin ei oltais näin pitkällä muuten.

Nyt on suhtautuminen muuttunut – ennen ne teki mutkan kun tuli pihalla vastaan, mutta nyt on innostusta näihin asioihin. Mää olen sanonut, että kyllä te osaatte. Nyt ei enää tarvitse mennä kädestä pitäen näyttämään, vaan on alettu tekemään jotakin heti. Kyllä muutosta on tapahtunut asenteissa ja silleen, mutta muutos tapahtuu hitaasti. Moniammatillinen yhteistyö on elinehto tälle työlle. Hyvä avustaja ja meillä on hyvät terapeutit!

On ollut aikaisemmin kaikennäköisiä projekteja ja kokeiluja, että on ihan pakko miettiä mihin lähetään mukaan, jos se vie paljo voimavaroja, niin se vie sitten siitä perustyöstä ihmisiä pois. Uudistumisessa ja kehittämisessä tarvitaan uskallusta, muuttaa totuttuja käytäntöjä, että ei

pitäydy tarkasti siinä, miten tänä vuonna ja toissa vuonna. – ja vaikka, kun mä teen näin, niin mä saan sen pysymään hallinnassa, enkä mä sitten uskalla avautua millekään uudelle enkä kokeilla.

Vanhempien kanssa mä en aina osaa vastata kun ne kysyy, mutta mulle on jäänyt jostain, että kuuntele ei sun tarvii muuta.

Asiat muuttuu, mutta hitaasti

Interventioihin osallistumisilla vaikutti olevan monipuolisia vaikutuksia ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen. Yksi oivalluksista oli oman työn ja asiantuntijuuden kehittymisessä tarvittavan arvioinnin lisääntyminen. Ilmeisesti oivallus oman työn ja työyhteisön osaamisen kehittämistarpeista ja arvioinnista vahvistui lisääntyneen kollegiaalisen yhteistyön ja kanssakäymisen aikana. Kanssakäyminen muiden samaa työtä tekevien kanssa loi mahdollisuuksia vertailuun ja näytti johtavan arviointeihin, joiden kautta tultiin tietoisemmaksi omasta osaamisesta. Omaan kehittämistyöhön saatiin tietoa ja eväitä uusista menetelmistä ja toimintatavoista, ja niitä myös otettiin käyttöön. Arviointi lisääntyi yksilö-, työyksikkö- ja kuntatason toimintaa tarkasteltaessa.

Uusien toimintatapojen juurruttamiseen tarvitaan kuitenkin koko työyhteisön ja työtiimin muutoshalukkuus, tieto ja into, mutta kehittymistä ei kuitenkaan tapahtunut kaikkialla, vaan osa niistä, jotka eivät osallistuneet interventioihin, jatkoi entiseen tapaan työtään eikä muuttanut asenteitaan.

Ne jotka eivät lähteneet koulutuksiin, eivät ole juurikaan muuttaneet asenteitaan. Tosin ei niitä montaa ole, mutta olen antanut sillain periksi, että tää ei ole kaikkien juttu! Se voi olla hyvä työntekijä muuten! (H:34)

Aikaisemmin ongelmana olivat olleet muun muassa sirpalemaiset koulutukset ja opitun vähäinen siirtyminen osaksi käytäntöä:

– se on hiipunu ja hiipunu – niinkun me käytiin tässä muutama vuosi se vanhempien roolikarttakin, vaikka – sitä neuvolan henkilökuntaa oli myös ja he otti sitä – . (H:27)

Kehittämistyön syklisyyttä ja hitautta kuvattiin toteamalla erikokoisten ja erilaisten kuntien olevan eri vaiheessa. Tosiasia oli, että isommissa kaupungeissa oltiin jonkin verran pidemmällä. Esimerkkinä kerrottiin muun muassa lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen ja käyttöönoton olevan eri vaiheissa vertailtaessa kunnissa tehtyä kehittämistyötä. Tämä havainto vahvisti joskus myös tietoisuutta oman yhteisöllisen osaamisen tasosta:

Kun oltiin siellä koulutuksessa, niin jotkut puhuivat, että – ne vasta siellä suunnitteli – näitä yhteistyömuotoja perheitten kanssa ja miten valtavan paljon jo vuosikausia sitä ollaan tehty! (H:24)

Että millä tasolla mennään? Että joskus tuli semmoinen olo, että me ollaan tossa jo valmiita tai eihän me valmiita koskaan olla, mutta – . (H:25)

Tällainen arviointi johti joko tyytyväisyyteen tehdystä omasta kehittämistyöstä tai herätti tiedostamaan omat kehittämisen tarpeet. Kuntien välinen yhteistyö ja

yhteistoiminta eri tilanteissa koettiin mielekkääksi ja jopa innostavaksi. Yhteistyö lisäsi mahdollisuuksia jakaa omaa osaamista ja kokemuksia.

Kuntien erilaisuus näkyi myös palveluiden järjestämisessä ja henkilöstön resursoinnissa. Resurssien vähäisyys vaikuttaa henkilöstön lisääntyneeseen vastuunottoon haastavissa työtilanteissa ja ongelmien ratkaisemisessa. Kokeemukset kehittämisestä ja interventioissa mukana oleminen herättivät huomamaan, että voimavarat olisi jaettava, jotta tiedon ja osaamisen lisääminen vahvistuisi palvelu- ja yhteistyöverkostoissa. Verkottumisesta muiden päivähoidon työntekijöiden kanssa innostuttiin, ja yli kuntarajojen ulottuva yhteistyö koettiin konkreettisesti mahdollisuutena järjestää myös erityisen tuen muotoja ja palveluita perheille. Eräs työntekijä sanookin:

Koulutusten aikana on saatu tietoa, miten on muualla – – kateellisena kuuntelin – –. (H:8)

Toinen työntekijä toteaa:

Oli hirmu kiva nähdä, kun oli muualtakin kunnista ja saattoi antaa jotain vinkkejä. (H:24)

Kehittämistyön aikana ja jo ensimmäisen vuoden jälkeen vuonna 2004 tehdyssä lomakekyselyssä (N = 87) vastanneet kokivat interventioihin osallistumisen myönteisenä ja omaa ammatillista asiantuntijuutta ja osaamista tukevana. Eriytisesti todettiin lasten kasvua ja kehitystä koskevan tiedon lisääntyneen. Osaaminen oli vahvistunut, ja uutta tietoa oli saatu myös lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseksi. Ymmärrys perhelähtöisen työn merkityksestä lisääntyi, ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä tarvittava menetelmäosaaminen vahvistui. Vahvistusta saatiin myös lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman ja HOJKS:n (henkilökohtainen oppimaan oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma) laatimiseen. Myös erityisen tuen järjestämisen merkitys osana lapsen päivähoidon arkea oli vahvistunut. Lisäksi oli saatu malleja ja kuultu toisten ammattilaisten kokemuksia oppimisympäristöjen järjestämisestä. Aikaisemman lapsen diagnosoinnin odottelun sijaan koettiin tarpeelliseksi lisätä omaa osaamista, ja sen kehittäminen koettiin ainoaksi tavaksi selviytyä haasteista.

On saatu paljon omaan kehittämiseen ja diagnoosit ei ole tärkeitä tuen aloittamiselle. (H:3)

Uusin tieto ja oppiminen vahvistivat uudenlaisen työorientaation muodostumista, ja siksi koettiin, että lapsen tukitoimet voidaan aloittaa päivähoidossa myös ilman diagnoosia.

Kehittämistyön loppuvaiheessa tehdyssä lomakekyselyssä vuonna 2005 tutkittavat arvioivat koko prosessin aikaista kehittymistään rinta rinnan työvaatimuksia kuvaavien väittämien kanssa. Kehittymistä arvioitiin tapahtuneen tyypillisesti ”jonkin verran”. Poikkeuksena positiivisempaan suuntaan kuitenkin olivat ”yhteydet työyksikön ulkopuoliseen verkostoon”, jossa joka kolmas (34 %, N = 47) arvioi ”kehittymistä tapahtuneen paljon”. Interventioiden aikana varmistui myös käsitys siitä, että kuntatasolla olisi henkilöstön voimavarat jaettava. Voimavaroja jakamalla ja näin osaamista lisäämällä voidaan vahvistaa osaamista palvelu- ja yhteistyöverkostoissa. Verkostoitumisesta innostuttiin ja

se jopa koettiin mahdollisuutena järjestää konkreettisesti erityisen tuen muotoja ja palveluita perheille. Kuitenkaan samaa teemaa koskevassa kohdassa "sidosryhmien ja verkostoyhteistyön taidot" ei näkynyt mitään erityisen merkille pantavaa kehitystä, vaan 34 % vastaajista arvioi kehitystä tapahtuneen "jonkin verran". Muutama vastaaja koki kehittyneensä "erittäin paljon" osaamisalueilla "lapsikeskeinen toimintapa", "kasvattajan vastuun tiedostamisen turvallisuustekijänä" ja "kyky nähdä oma työ jatkuvasti muuttuvana ja kehityksellisenä toimintana". Samoin joka kolmas arvioi kehittyneensä aikana "paljon" seuraavilla osaamisalueilla: "lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen", "hoito- ja kasvatustyön prosessien suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen", "kyky vuorovaikutukseen vanhempien kanssa ja työyhteisön jäsenenä" ja "yhteydet työyksikön ulkopuoliseen verkostoon".

Tieto osaamisen vahvistajana

Varhaiskasvattajat pohtivat erilaisuutta ja poikkeavuutta ja pitivät tärkeänä osaamisalueenaan tukea ja tunnistaa tuen tarpeet ja tunnistaa poikkeavuuden ja normaalin eron. Toisaalta koulutuksessa opittiin, että poikkeavuuden rajan määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Ilmeisesti tämän oivaltaminen oli merkittävää, koska eräs lastentarhanopettaja totesi:

Sellasta rajaa, missä kannattais huolestua ei ole! (H:3I)

Lähtökohtana erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimittaessa pidetään kuitenkin lapsen kehityksen tuntemista ja pyrkimystä vastata lapsen kehityksellisiin tarpeisiin pedagogisin keinoin:

Se lapsen kehitys pitää tuntea ja ne pulmat ja niihin tarttua. (H:3I)

Kuka arvioidaan tukea tarvitseväksi lapseksi? Käsitys erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta ilmeisesti vaihtelee, koska eräs tutkittava totesi koulutuskokemuksiaan arvioidessaan, ettei hänen ryhmässään ole ollut varsinaisia erityislapsia viiteentoista vuoteen. Kuitenkin hän totesi voineensa hyödyntää oppimaansa työssään koko ajan, koska hänen ryhmässään on kaksi lasta, joilla on ongelmia puheen kehityksessä ja erityisesti puhemotoriikan alueella. Kysyä siis voikin, kuka on erityistä tukea tarvitseva lapsi? Käsitys ja ymmärrys tästä vaihtelevat, kuten alkutilanteen kuvauksessa todettiin. Esimerkki kertoo luonnollisesta suhtautumisesta, johon ei sisälly luokittelua ja kategoriointia.

Monien työssä tapahtuneiden muutosten ja niiden seurannaisvaikutusten vuoksi henkilöstö kantoi huolta lapsesta ja lapsuuden arvostamisesta. Muissakin yhteyksissä nousivat esille lapsen ja lapsuuden huomioiminen ja merkitys. Lasta ei saisi unohtaa varsinkaan erityisyyden ja varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa, vaan pikemminkin odotettiin toimenpiteitä, joilla lasta ja lapsuuden merkitystä voisi huomioida paremmin ja vahvistaa. Lapsen kasvu ja kehitys ja kehityksen arviointi sekä kehityksessä esiintyvät poikkeavuudet asetettiin ensi sijalle jo alkutilanteessa eli täydennyskoulutusten sisältöjä kokevissa alkuarviointeissa. Niinpä yleisesti oltiinkin tyytyväisiä saatuun täydennyskoulutukseen, jossa toiveisiin ja odotuksiin – koettuihin osaamisvajaisiin – pyrittiin vas-

taamaan. Koulutuksissa saatiin formaalista tietoa, joka vastasi käytännön toimijoiden odotuksiin varsinkin silloin, kun uusi tieto oli suoraan sovellettavissa perustyöhön. Uutta tietoa oli kaivattu, ja nyt sitä oli saatu. Kuitenkin tietoa arvostetaan ja sitä odotetaan myöhemminkin täydennyskoulutuksilta:

Se tiedonjano, että ei me olla valmiita. Ammatillaiset vähän niin kun terästäytyy tässä koulutuksen aikana, että tietoa on maailmassa ja sitä pitää hakea ja meillä täällä on ihana tilanne, kun saadaan osallistua koulutuksiin, että se semmonen meidän ammatin peruskoulutus ei tietenkään riitäkään. (H:26)

Erityisesti tiedon lisäämisen lapsen kielen kehityksestä, ylivilkkaiden lasten kanssa ohjaamisesta, vanhempien kohtaamisesta, varhaisesta puuttumisesta ja tukitoimien käynnistämisen merkityksestä koettiin tukevan osaamisen kehittymistä:

Koulutuksesta tuli innostusta erityislasten asioihin – oikein putkahti – meitäkin oli viisi ihmistä täältä; meitä oli perhepäivähoidon ohjaaja, lastentarhanopettaja, puheterapeutti, terveydenhoitaja ja minä ja koko moniammatillinen porukka – syntyi sellasta oivallusta, että sai näitä työvälineitä siihen pyörittämiseen ja on se ollut toimintakulttuurin luomistakin ja nyt on keinoja selviytyä. (H:8)

Kuitenkin lisää tietoa ja koulutusta toivottiin mainituista sisältöalueilta edelleen. Koulutukset ja tieto lisäsivät varmuutta havaita lapsen tarpeita sekä varmuutta toimia lapsen kanssa. Koulutuksen aikana henkilöstön asennoituminen ja motivaatio kehittyivät myönteisemmiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyä kohtaan. Tästä kertoo eräs kommentti, jossa toivotetaan innostuneesti päiväkotiin tervetulleeksi kaikki erityislapset, jotta päästäisiin kokeilemaan uusia oppeja!

Tervetuloa vain meidän päiväkotiin, että päästään kokeilemaan uusia oppeja! Koulutus oli sellainen päivätyöpaketti. (H:16)

Perhepäivähoitajat toivoivat itselleen enemmän ja useammin koulutusta. Perhepäivähoitajat kokevat, että heillä on pienemmät mahdollisuudet koulutuksiin kuin päiväkodin työntekijöillä ja että päiväkodin työntekijöillä on enemmän mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin kuin perhepäivähoitajilla, jotka kuitenkin mielellään osallistuisivat myös täydennyskoulutuksiin:

Enemmän käyvät päiväkodista koulutuksissa kuin me – mekin tarvitaan sitä koulutusta. (H:37)

Koulutuksen tukema kehittämistyö innosti työyhteisöjä lisäämään omaa sisäistä yhteistyötään ja käynnistämään omaa kehittämistyötä.

Tämän hankkeen kautta oikein putkahti – erityislasten asioihin innostusta! Meidän kunnassa lastentarhanopettajiin tuli entistä enemmän itsevarmuutta. Tietoa ja taitoa on ollut, mutta nyt on uskallettu ottaa rohkeasti käyttöön. (H:34)

Vastoinkäymisiäkin ilmeni, sillä eräs haastateltava kertoi keskeytyneestä työyksikkönsä kehittämistyöstä toisen päiväkodin kanssa:

– – ehkä he eivät osanneet ajatella, että tää on näin suuri juttu ja kuvittelivat, että se menee niinkun tässä ohessa, mutta kun heillä oli niin monta rautaa tulossa yhtäaikaaisesti ja niin he kokivat sen, ettei heiltä riitä enää resurssit tähän. (H:25)

Konsultoivina, kiertävinä erityislastentarhanopettajina toimivat pohtivat kehittämisen tärkeyttä ja sen prosessinomaisuutta. Kehittämistyöltä ja konsultoinnilta odotetaan puolin ja toisin usein nopeita tuloksia ja muutoksia. Kuitenkin muutokset näkyvät hitaasti ja vaativat kärsivällisyyttä:

Asiat muuttuu, mutta hitaasti. (H:2)

Minä nopeana ihmisenä meinaan jo hermostua (H:32)

Muutoksille pitää antaa aikaa, ja tähän tarvitaan kärsivällisyyttä.

Interventiot ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen vahvistajana

Tutkimuksessa toteutetuissa interventioissa näytti olevan elementtejä, jotka vahvistivat joidenkin osallistujien ammatillista asiantuntijuutta ja osaamista työn ongelmatilanteissa selviytymisessä. Tästä esimerkkinä on erään päiväkodin lastentarhanopettaja toteamus, että lapsen tuen tarpeisiin ryhdytään nyt vastaamaan ajallaan ja otetaan pedagogista vastuuta ajallaan eikä ihmetellä ja odoteta enää terapioihin johtavia päätöksiä.

Työpajat. Työpajoissa tutustuttiin pienryhmätoimintaan, jonka moni osallistuja totesi yhdeksi hyväksi malliksi pyrittäessä huomioimaan lapsi yksilöllisesti arjen toiminnoissa. Erityiskasvatuksen kannalta tutkittavat pitivät hyvänä, että lasta voi huomioida paremmin pienemmässä ryhmässä kuin isossa lapsiryhmässä.

– – siitä pienryhmätoiminnasta ja miten vaikeeta oli, että siitä sellaisesta taivastelemisesta päästäisiin pois, että me osattais sille lapselle, joka jää oven pieleen niin että mä vähän oikeesta kohasta tönäsen, niin se rauhoittaa koko päivän. (H:23)

Työpajatoiminnan hyöty näytti vahvistavan joidenkin varhaiskasvattajien ammatillista asiantuntijuutta ja pedagogista osaamista. Työpajatoiminnan palautteiden mukaan niissä saatiin teoreettista tietoa, joka voitiin yhdistää omaan kokemustietoon keskusteluiden kautta. Työpajoissa kokemusten vaihtaminen ja kanssakäyminen kollegojen kanssa toimivat joidenkin ammattilaisten vertaistukena, ja yhteinen reflektointi avasi näkökulmia ja rohkaisi erityisen tuen toteuttamiseen käytännön arjessa. Yleisesti työpajatoiminta koettiin erittäin paljon omaa työtä tukevaksi toiminnaksi, jonka toivottiin vakiintuvan.

Myös muutama perhepäivähoitaja toteaa kyselyihin vastatessaan saaneensa enemmän itsevarmuutta työhönsä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa koulutuksiin, työnohjauksiin, työpajoihin ja konsultaatioihin osallistumisen kautta.

Olen saanut hyviä virikkeitä sekä itsevarmuutta työhöni erityislasten kanssa toimiessani. (K:2005, perhepäivähoitaja)

Olen saanut työnohjauksesta vertaistukea ja työpajoista hyviä vinkkejä leikkeihin. Se on antanut minulle varmuutta ja henkistä tukea. Olen toteuttanut niitä ohjeita, mitä olen saanut työnohjauksen puolelta ja todennut paremmiksi. Myös työpajoista saatuja ohjeita olen kokeillut ja toivonkin lisää työpajakoulutuksia.. (K:2005, perhepäivähoitaja)

Työpajat ovat olleet hyviä. Helppoja toteuttaa ja välineitä löytyy myös perhepäivähoidosta! (K:2005, perhepäivähoitaja)

Työpajoissa tarkoituksena oli esitellä käytännön työtä ja arjen toimintaa. Edellä esitetty perhepäivähoitajan kommentti osoitti työpajatoiminnan varsin toimivaksi myös perhepäivähoidon kehittämiseksi: erityisiä tukitoimia arjessa ja arjen tavallisilla välineillä toteutettuina. Sama hoitaja jatkaa vielä oppineensa kehittämistyön aikana, että työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tarvitaan luovuutta.

Jotkut osallistujat kokivat saaneensa työpajoista myös työvälineitä erilaisista lomakkeista, tukiviittomia yritettiin ottaa käyttöön, ja omaan kielenkäyttöön pyrittiin kiinnittämään huomiota käyttämällä selkokieltä. Lapsen kielen kehityksen tukemisessa käytettävä arviointilomakkeen kokeilu oli toiminut lapsen kielenkehityksen ”seulana”, ja vaikeuksien ennalta ehkäisemiseksi lapselle oli järjestetty tukitoimia:

Keväällä kokeilin ja tuli yks yllätys, kun mä tein ja kokeilin niitä kielentestejä niin sieltä löytyikin, että kas kumma, että tätä onkin huomsin niitä testejä ja lapsi menee tuettuun tällä hetkellä, että se varmaan jossain vaiheessa oli tullut, mutta se tuli niinkun, että mä en valikoinut millään lailla, että mä epäilisin, että hänellä olisi jotakin, vaan se tuli yllätyksenä. (H:19)

Myös opastus ja ohjaus PCS-kuvien (Picture Communication System) käytöstä koettiin käytännön työtä tukevaksi, konkreettiseksi tueksi. Toisaalta PCS-kuvat koetaan hankaliksi, ja muutama haastateltava kertoi, että niihin ei jostain syystä uskota ja siksi niitä vastustetaan ja käyttöönotto on hidasta. Kuitenkin taas toisaalta jotkut työntekijät sanoivat käyttävänsä vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä, kuten kuvia, ja saivat tähän lisää rohkaisua koulutuksista:

Joku sano, että vaikeeta salatietoo – no mikä se on? Ihan helppoo kun mikä! (H:38)

Kuvien käyttö oli koettu hankalana, ja niihin liitettiin mystiikkaa, joka kuitenkin oli hälventynyt erään työntekijän saatua asiasta lisätietoa ja opastusta. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa tilanteet vaihtelevat, eikä ole olemassa mitään valmista mallia toimia tietyllä tavalla. Uusissa yllättävissä tilanteissa tarvitaan nopeaa reagointia. Tietyt perusasiat ovat tärkeitä ja auttavat työssä ja tukevat sekä työtä että lapsen oppimista:

Perusasiat ja ympäristö ja ne puitteet, pictot ja päiväjärjestys. Lapsen kotona kulkeva kirja, jota kuvitetaan joka päivä ja lapset kertoo itse ja se on hirveen hyvää.

-- strukturoitu päivä, miten päivähoidon arjessa voidaan tukea ja --. (H:22)

Kuvien käyttö puhutti melko paljon, ja teemasta järjestetystä koulutuksesta todettiin myös, että ei siellä mitään oppinut, mutta osallistuminen koulutukseen rohkaisi tarttumaan uuteen työmuotoon, josta oli aikaisemmin peloteltu turhaan:

En mä siellä mitään oppinut, mutta tuli valmius mennä omalle koneelle ottamaan niitä kuvia, johon minua oli peloteltu --. (H:10)

Varhaiskasvatussuunnitelmatyö eli niin sanottu vasu-työ antoi interventioihin osallistumisen myötä myös joillekin työntekijöille luottamusta, vaikka jotkut myös totesivat, että kasvatustyössä ei voikaan tuntea olevansa valmis koskaan.

Muita hyviksi havaittuja pedagogisia toimintatapoja todettiin löytyneen omaan työhön, esimerkiksi autististen lasten kanssa toimimiseen. Eräs haasteltava oli oivaltanut, että näiden lasten kanssa tulee käyttää selkeää ja korostetun napakkaa kieltä ja puhetta. Autististen lasten kanssa toimiminen koetaan fyysisesti raskaana työnä, jossa täytyy olla kuitenkin koko ajan valppaana ja hyvin herkkänä seuraamaan, mitä mistäkin seuraa, koska nämä lapset koetaan välillä aika arvaamattomiksi. Myös muita toimivia tukitoimia todettiin olevan: strukturoitu päivä ja tukitoimien kytkeminen arjen toimintaan.

Koulutukset. Lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista käsittelevä koulutus vastasi hyvin osallistujien odotuksiin saada uusinta tietoa ja tietoa sen käytännön sovelluksista. Vaikka teoreettisen tiedon siirtäminen ymmärrettävään muotoon ja käytännönläheiseksi voi olla vaikeaa, osallistujat kokivat, että

– nyt ei pompotettu minkään uuden asian kanssa, vaan saatiin evästystä siihen perustyöhön ja siihen arkeen ja vahvistusta sille omalle osaamiselleen. – paljon semmosta tuttua asiaa, mistä on ollutkin jo tietoa jo aikasemmin – eri taustaa vasten sitä ittekin prosessoit sitä asiaa niin siinä tulee aina semmosia ahaa elämyksiä, että vaikka niistä on tiennyt aikasemminkin niin – semmonen uusi oivallus siihen asiaan ja – sitä on kauheen vaikee selittää –. Tuli paljon sitä käytännössä kokeiltuja asioita ja niistä niin kun – että miten tää on toiminut ja mitä kaikkee voisi kokeilla – mää olen ittekin semmonen että tekemälä opin asioita –. Ja sit kun näkee, että miten innostuneita ne ihmiset – hurahaneitakin johonkin, niin sitten siitä saa ja niin sieltä on tullut valtavasti että mää aattelin kokeilla – ja mää voin tätä ja tätä käyttää –. (H:8)

Merkille pantavaa on, että koulutusinterventiot koettiin hyödyllisinä kaikissa ammattiryhmissä. Edellä oleva lainaus on erityislastentarhanopettajalta, joka koki saaneensa vahvistusta omille ajatuksilleen ja toiminnalleen.

Käytännön esimerkit luento-opetuksen lomassa ja toisten osallistujien tuomat kokemukset valottivat opittavaa asiaa ja innostivat kuulijoita:

Esimerkkitapaukset valotti asioita ihan eri tavalla – materiaaliesittely – vaikka oli tuttuakin niin paljon sellasta uutta jotakin kitaa –. Ne kirjaesittelyt oli mukavia. (H:7)

Monet haastateltavat eri ammattiryhmistä totesivat saaneensa vahvistusta jo aikaisemmalle osaamiselleen ja kokivat iloa omien ajatusten vahvistumisesta:

Sain ihan hirveän paljon – sellasta varmuutta työhön ja sellasta osaamisen tunnetta – ja eväitä – kun puhuttiin näistä erityisen vaikeista tapauksista. (H:15)

Vaikka oli vanhaa tuttua asiaa niin sai vahvistusta, että mähän olenkin ollut ihan oikeilla jäljillä ja mää olen ihan oikeista asioista puhunut – että tuli niin kun vahvistusta omille ajatuksilla ja sille omalle tiedolle monestakin näistä jutuista, mitä siellä nyt on. (H:8)

Tulihan siinä tuttuakin asiaa ja sellasta vahvistamista – sellasta perustelua se – vahvistamista itselle, että näin kannattaa toimia ja oli – perusteluja, että miksi kannattaa toimia näin, että pystyy niin sitä viemään eteenpäin. (H:22)

Eihän se kaikki asia meille uutta ollut, mitä siellä tuli, mutta paljon niin kun tukee, että ajatteli mielessä, että näinhän me on tää asia ajateltu ja näinhän me on tehtykin. Että vahvistusta omalle tehdylle työlle tuli. (H:29)

Kaikki koulutuksessa saatu tieto ei tullut uutena, vaan koulutus vahvisti entistä tietoa, osaamista ja toimintatapaa, mutta useat kyselyihin vastanneet totesivat saaneensa uusia näkökulmia työhön ja varsinkin moniammatilliseen yhteistyöhön ja vanhempien kanssa tehtävään työhön.

Eihän ne uusi oo silleen, että kyllähän me järjestetään palavereja ja silleen mutta ehkä semmonen niinkun varmuus että nyt kun mä jotain järjestän ja teen niin vahvuus että näinhän se menee – –. (H:28)

Ryhmähaastattelussa pohdittiin omaa työtä ja työroolia, jonka eräs haastateltava koki selkiytyneen, ja muutkin kokivat saaneensa rohkeutta toimia työssä aloitteellisemmin ja rohkeutta kohdata vanhemmat syvällisemmin:

Niin ja sen oman roolin tietäminen – –. (H:27)

Tosissaan semmonen rohkeus ajaa se asia loppuun asti ja löytää ne päät, mistä lähtee nykimään ja liikkeelle viemään – –. Kyllä mä ainakin semmosta itseluottamusta ja varmuutta ihan siihen rohkaistumiseen koin saavani – – ja minusta on niin tavattoman tärkeä osa-alue tämä vanhempien kohtaaminen, niin se vielä niin kuin syveni jollakin tavalla, että sitä näkee myös vanhempien näkökulmasta asioita – –. (H: 28)

Tuki perustyöhön koettiin tärkeänä. Perustyössä tarvitaan uusinta tietoutta, ja tiedon tuottamisen intervention aikana koettiin olevan sellaisessa muodossa, että tietoa koettiin voitavan soveltaa perustyöhön:

– – ja se arki se nousee siihen arooon arvaamattomaan ja just ko siinä tuli tätä viimeisintä tutkimustietoa ja muuta että todella hyvä koulutus ja että muutkin sais sitä tietoa. (H:16)

Koulutus käynnisti myös omaa kehittämistyötä ja tuki työssään juuri aloittanutta työntekijää:

Tämä tuli hyvään saumaan, kun lähdin uutta työtä rakentamaan – – ja sitten tuli tämä koulutus ja yhteistyökuvio ja sain siihen innostumaan meidän koko moniammatillisen työryhmän kokonaisuudessaan. Että tää oli kuin tilauksesta siihen. On ollu silleen ihanaa – – mä oikein kateellisena kuuntelen – – päivähoiton kehittämistä, mitä kaikkea on saatu aikaan – ja että ei meidän tarvitse kaikkea – –. Ja muutosta tapahtuu, mutta se on hidasta! – – Kyllä sitä tapahtuu, kun mäkin olen ollut nyt nämä kaksi vuotta – – niin – –. (H:32II)

Eräs lastentarhanopettaja kertoi saaneensa oivalluksen kerätä kansioon uusinta tietoa sekä nyt saadusta koulutuksesta että myöhemmin muualta ja käyttää kansiota tiedonlähteenä myöhemminkin uudessa tilanteessa ja tarvittaessa:

Mä sain oivalluksen! – – meillä on semmonen kansio, johon voi lisätä ja laittaa näitä koulutusjuttuja ja – – semmoset ajankohtaiset – –. (H:21)

Koulutuksesta oli lähdetty myös hakemaan vahvistusta perustyöhön, lapsen kehityksen seurantaan ja havainnointiin.

Miten sitten toimia, kun on havaittu määrättyjä asioita ja miten ottaa ne asiat puheeksi ja miten niitä käsitellä sitten eteenpäin – – niissä tarvitaan varmaankin apua. (H:8)

Koulutuksen kautta oli saatu vahvistusta ja konkreettisia neuvoja lasten havainnointiin ja havaintojen dokumentointiin.

Havainnointi ja dokumentointi, mun mielestä tuli tän koulutuksen myötä ainakin otettiin nämä vihkot heti käyttöön. (H:7)

Koulutuksessa pysähtyminen ja tiedon lisääntyminen avarsivat käsittelemään myös eettisiä näkökulmia, kuten lapsen asemaa ja tuntoja vaikeissa tilanteissa, joissa toimintaympäristö asettaa korkeat vaatimukset. Konsultoiva erityislastentarhanopettaja totesi havainneensa henkilöstön asenteiden muuttuneen ylipäättänsäkin oman kuntansa päivähoitossa enemmän varhaiserityiskasvatusta ja erityistä tukea tarvitsevien lapsen asioissa ymmärtävämpään suuntaan.

Musta se oli se luennoitsijan asenne siitä – – että se lähti niin siitä lapsesta, kun väkisin tulee tarkkaavaisuushäiriöstä mieleen joku tällanen häirikkö ja hankala lapsi. Niin se hänen – – että hänen asenteensa lähtee tätä asiaa. – Se oli niin aseistariisuva ja, että sehän on se lapsi, jonka ongelma se on –, ett se on lapselle suurempi ongelma kuin meille hoitajille, ett me nähdään ne negatiiviset oireet siitä heti! Ett se oli tosi niinku! (H:19)

Erityisesti Lapsen varhaisen kehityksen tukeminen -koulutus antoi tukea ja välineitä toimia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Virikkeiden ja itsevarmuuden lisääntymisen ansiosta rohkeus kasvoi tarttua ja pyrkiä vastaamaan nopeammin lapsen tuen tarpeisiin ja ymmärtämään lapsen avun tarve.

Eräs päiväkodin johtaja totesi saaneensa tietoa siitä, miten lasta ja perhettä voi ohjata palveluissa ottamaan yhteyttä pulmallisessa tilanteessa. Tiedon lisääntyminen myös ennalta ehkäisevästä työstä oli rauhoittanut ja saanut hänet levolliseksi omasta roolistaan varhaisen tuen ja erityisen tuen järjestämisen suhteen:

– – semmonen turvallinen olo ja levollisempi oli, että niitä asioita – – pystytään ennalta ehkäisemäänkin ja auttamaan ja – – viemään tosiaan eteenpäin ja on nää – – väylät, mitä mä teen ja kehen mä otan yhteyttä. (H:15)

Levollisuutta lisäsi tieto tukitoimista ja lapsen kehityksestä, jota voi havainnoida ja seurata yhdessä moniammatillisessa yhteistyössä. Päiväkodin johtaja myös muisteli nuorena vasta valmistuneena lastentarhanopettajana olleensa huolissaan, kun ei tiennyt, miten lasta olisi voinut auttaa ja mihin ottaa yhteyttä, silloin kun havaitsi, että lapsi tarvitsisi tukea:

– – että mitä aikasemmin rupee hokaamaan – – kun sitä jo vuoden ja kahden vanhasta näkee niitä juttuja, niin tietyllä tavalla odottaa kaikessa rauhassa, mutta tietyllä tavalla tarkkailee kuitenkin miten sitä mihinkä alkaa tässä kehittyä. – – pysyy hanskassa ja ei jokaisen tarvi sääntäillä sinne tänne – – kun oli semmonen tunne kaikki ei ollut kunnossa ja musta tuntuu ja että mitä pitäis tehdä – – se oli hirveetä – – eikä tiennyt – – mutta kyllähän nyt on siinä suhteessa helpompaa, kun tietoo on tullut – –. (H:7)

Nyt saatu tieto oli odotettua, ja muutoinkin uusi tutkimustietous ja alan kehittyminen koettiin työtä ja omaa vastuuta helpottavana, kun aikaisemmin huoli ja keinottomuus auttaa ja tukea lasta pulmallisissa tilanteissa oli ahdistanut.

Eri ammattiryhmiä edustavat tutkittavat kertoivat useaan otteeseen, kuinka he saivat varmuutta työhönsä koulutuksen ja tiedon lisääntyessä. Eräs lastenhoitaja purki iloaan omasta rohkaistumisestaan sekä oman roolinsa vahvistumisesta työnohjaukseen ja täydennyskoulutukseen osallistumisen ansiosta:

Mulla oli silloin entistä enemmän semmonen alemmuuden tunne tässä työnteossa ja jotenkin niinkun olin jossakin pohjassa silloin vuosi sitten. –Mää olen vähän semmonen, että määhä käpperryn ja vähän välillä semmonen heikko itsetuntokin, niin musta tuntuu, että tän talven ai-

kana on niinkun tullut semmosta rohkeutta ja uskaltaa kuulla sitä omaa ammattitaitoansa itsekin - arvostaa, ettei niinko vähättele! Tuua niinkun rohkeemmin esiin - niitä omia ajatuksia, mitä mä oon niinkun niihin opiskelujuttuihinkin kirjannut, että mulla on ollut sellasta hiljaista tietoa, mutta mä en ole uskaltanut tuoda sitä esille ja arkityössä ei ole aina voinutkaan tuoda esille, koska on ollut asioita, joita lastentarhanopettajat vaan hoitaa. Mutta tämän mun opiskelun (tutkittava on suorittanut työnohjaukseen osallistumisen rinnalla muita opintoja) myötä olen päässyt moniin asioihin mukaan, mihinkä en muuten olisi päässyt! (H:15)

Myös eräs toinen lastenhoitaja totesi:

Kun olen joutunut tänä vuonna - olemaan palaverissa ja moniammatillisesti ja soittelemaan, niin semmoinen rohkeus on tullut enemmän. (H:25)

Vaikka tutkimukseni tavoitteena ei ollut erityisesti tutkia eri päivähoidon ammattiryhmien asiantuntijuuden vahvistumista ja osaamisen lisääntymistä, niin kuitenkin muutamien lastenhoitajien kommentit osoittivat, että erityisesti koulutuksilla oli vaikutusta ammatilliseen rohkaistumiseen. Tästä esimerkkinä ovat erään yhteisölliseen työnohjaukseen osallistuneen lastenhoitajan että moniammatillista yhteistyötä käsittelevään koulutukseen osallistuneen lastenhoitajan toteamus, joka vahvistaa ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen lisääntyneen siinä määrin ammatillista itsetuntoa kohottavasti, että työntekijät rohkaistuivat tarttumaan työssään tehtäviin, joita he olivat aristelleet aikaisemmin. Kyse oli siis tiedon lisäämisen ja mahdollisesti yhteisölliseen toimintaan osallistumisen kautta syntynyt rohkaistuminen ja ammatillinen vahvistuminen, jonka ansiosta lastenhoitajat kokivat pystyvänsä hoitamaan moniammatillisessa yhteistyössä työtehtäviä, joita he eivät aikaisemmin olleet hoitaneet:

Minäkin tiedän tästä asiasta jotakin ja minäkin pystyn hoitamaan tämän asian! Nytemmin se on lisääntynyt. (H:25)

Tutkittavat vakuuttavat tarvitsevansa ja saaneensa uutta tutkittua tietoa ja siten voineensa päivittää ammatillista osaamistaan. Tietoa saatiin erityisesti varhaisesta puuttumisesta, ja tämä tieto todettiin merkitykselliseksi. Lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvää tietoa pidettiin tärkeänä, ja tieto sekä osaaminen syvenivät varsinkin lapsen kielen kehitykseen ja vilkkaiden lasten kanssa toimimiseen liittyvässä osaamisessa. Tyytyväisiä oltiin myös työ- ja toimintatapoja koskevaan tietoon. Koulutusten ja muun yhteistoiminnan kautta voitiin laajentaa omaa tietämystä tiedonhankinnassa sekä saatiin tietoa palvelujärjestelmän toimivuudesta. Lisäksi tieto mahdollisuuksista ottaa yhteyttä muihin ammattilaisiin selkeytti ja lisäsi ymmärrystä palvelujärjestelmästä. Saatiin tietoa, mistä voi kysyä neuvoa pulmallisessa tilanteessa. Tieto lisäsi ymmärrystä myös integraation mahdollisuuksista ja vakuutti integraation mahdollisuuksista lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa.

Osallistuminen moniammatillista yhteistyötä ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyötä käsittelevään koulutukseen oli joillekin työntekijöille uusi työalue käsitteineen ja toimintatapoineen. Alue tuntui aluksi vieraalta niin että eräs lastenhoitaja totesikin, että olisi ollut väärässä koulutuksessa:

Ensin luulin olevani aivan väärässä paikassa. (H:10)

Myöhemmin osallistumisensa myötä hän koki koulutuksessa saadun teoreettisen tiedon antaneen olemassa oleville ilmiöille ja kokemuksille uutta ammatillista käsitteistöä:

Vaikka luulinkin ensin olleeni vieraassa paikassa, niin jo toisella kerralla avautui koko maailma – – minä sain sieltä sanoja! (H:10)

Sanojen saamisella hän kuvasi teoreettisen, moniammatillisen työalueen vierautta ja käsitteistön puutetta – käsitevajausta ja teoreettisen tiedon vähäisyyttä ammatillisessa asiantuntijuudessaan ja osaamisessaan.

Varhaiskasvattajat mainitsivat useita kertoja oman asiantuntijuutensa ja osaamisensa rakentuvan teoriapohjalle ja pitävänsä teoriaa välttämättömänä varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Koulutuksen aikana peilattiin työssä ilmenneviä ongelmia ja kokemuksia sekä peilattiin niitä luennoilla esille nostettuihin asioihin ja uuteen tietoon:

Niin ja sitten ite kun on ollut niissä, niin sen tietää, että just sen teorian, että nehän menee niihin käytännön juttuihin, että tarviihan sitä aina jotakin teoriaa taustalla olla, jos aikoo jollain lailla kehittyä ja tehdä kenties oikein! (H:2)

Arvioidessaan osaamistaan tällä alueella varhaiskasvattajat mielsivät osaamisensa perustuvan sekä kokemukseen että teoriaan ja niiden yhdistämiseen:

Paras oppi tulee kokemuksella, kun teoriatieto on hallussa. (H:18)

Niin ja sitten kun ollut niissä ite sen tietää että just sen teorian että nehän menee niihin käytännön juttuihin, että tarviihan sitä aina jotakin teoriaa taustalla olla, jos aikoo jollain lailla kehittyä ja tehdä kenties OIKEIN! (H:2)

Lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnissa tarvittava osaaminen karttuu työkokemuksen kautta ja ilmenee luonnollisissa kohtaamistilanteissa. Koulutuksessa opitun teoreettisen tiedon soveltamista kuvattiin lapsen havainnointitilanteella:

Just niinko tälläset kattoo, että miten päin lapsi pitää haarukkaa kädessä että onkohan sillä jotain muutakin? Kuinkahan se laittaa kengät jalkaa? Ai no – – katos väärinpäin menee kengät – tässä vuosien myötä niin kun huomaa, että nyt ei ole kaikki ihan niin kun oikein. (H:41)

Uutta tietoa – varsinkin erityispedagogista tietoa ja koulutusta – kuitenkin tarvitaan edelleen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Vaativan työn kehittämisessä tarvitaan aikaa, jota ei kuitenkaan ole riittävästi, ja kehittämiseen sitä kaivataan enemmän. Lisäksi nyt todettiin, että interventioissa saatu tieto on sovellettavissa kaikille lapsille eikä vain erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Ryhmässäni ei ole tällä hetkellä ns. lausuntolapsia, mutta ainahan voi kaikkea tietoa hyödyntää myös muille lapsille. (K:2005, perhepäivähoitaja)

Oma oppiminen ja muutokset moniammatillisessa yhteistyössä askarruttavat edelleen. Oman työn suunnittelu on tärkeää myös yhteistyön kannalta. Aikaisemmin yhteistyötä niin sanotun lähiverkon kanssa oli vähän, mutta nyt kehittämistyön seurauksena opittiin ottamaan yhä enemmän yhteyttä muihin lapsen ja perheen kanssa työtä tekeviin ammattilaisiin. Lapsen kasvuun ja kehitykseen

liittyvissä pulmatilanteissa kerrottiin otettavan yhteyttä herkästi muihin lapsen kanssa työskenteleviin – varsinkin terapeutteihin. Yhteistyö koettiin tärkeäksi, ja terapeutteja arvostettiin yhteistyökumppaneina: hyvät avustajat ja hyvä yhteistyösuhde terapeutteihin ovat elinehto.

Moniammatillinen yhteistyö liitettiin kiinteästi varhaiserityiskasvatukseen. Sen kehittämistä pidettiin tärkeänä sekä hyödyllisenä lasten ja perheen tukemisessa ja päivähoidon kehittämisessä. Moniammatillinen yhteistyö käsittää tässä sekä sisäisen että ulkoisen yhteistyön päivähoidon kanssa ja muiden sosiaalityön, terveydenhoidon sekä sivistystoimen yhteistyökumppaneiden kanssa.

Joissakin kunnissa käynnistyi yli sektorirajojen menevä lapsi- ja perhepalvelusektoreiden moniammatillinen yhteistyö interventioina toimineiden koulutusten ja konsultaation tuella ja niiden vaikutuksesta. Useat vastaajat totesivat jo lisääntyneen yhteistyön terveydenhoidon henkilöstön kanssa tarpeelliseksi. Erityisesti neuvolan terveydenhoitajan avoimuus, motivoituneisuus ja halukkuus yhteistyöhön päivähoidon työntekijöiden kanssa mainittiin moniammatillista yhteistyötä edistävinä tekijöinä. Saman pöydän ääreen istuminen auttoi selkiennyttämään palveluiden kokonaistilannetta ja työnjakoa. Lisääntynyt yhteistyö myös vähensi päällekkäistä työtä ja siten eheytti sirpaleista yhteistyötä ja tuki palveluprosesseja. Vaikka kaikki asiat eivät vielä suju parhaalla mahdollisella tavalla, niin yhteistyöhalu kuitenkin lisääntyi. Sektorirajoilla – kuten sosiaalityön, neuvolan ja koulun kanssa – toteutettavia yhteistyön kehittämistarpeita todettiin edelleenkin olevan.

Osa vastaajista oli oivaltanut, että hyvä peruspäivähoito tukee ja varmistaa myös erityistä tukea tarvitsevan lapsen hoidon ja kasvatuksen toteutumisen. Oma tietämys ja ammatillisuus eivät kuitenkaan aina riitä, vaan tutkittavat kokivat olevansa osa yhteistyöverkostoa ja toivoivat yhteistyön kehittämistä edelleen. Lähiyöhön odotetaan myös edelleen erityislastentarhanopettajan ja muiden erityisasiantuntijoiden konsultaatiomahdollisuuksia ja työnohjausta.

Koulutuksen aikana tutustuttiin moniin moniammatillisen yhteistyön menetelmiin. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena painotettiin lapsen etua. Tutkittavat uskoivat oppineensa huomioimaan ja tunnistamaan lapsen tarpeet paremmin interventioihin osallistumisensa jälkeen. Yhteistä tavoitteellista suunnittelua pitäisi olla enemmän, ja tukitoimien järjestäminen tulisi organisoida paremmin. Tukitoimien järjestämisvastuun jakaminen olisi tärkeää, koska sillä selkeytettäisiin työnjakoa moniammatillisessa yhteistyössä toimivien kesken.

Verkostopalaveriin tutustuminen koulutuksen aikana ja siihen liittyvien toiminnallisten harjoitusten tekeminen olivat monille osallistujille hyvin vaikuttava oppimiskokemus, joka tuotti verkostopalaverista uuden työvälineen käyttöön. Joillekin osallistujille tämä oli yksi odotettu menetelmä, jossa ”kädestä pitäen ohjaten” saatiin tietoa ja kokemuksesta varmuutta verkostopalaverin järjestämiseen. Tämä antoi uskoa järjestää ja organisoida tällaisia palaveria myös omassa työssä.

Koulutukset vahvistivat osaamista. Lasten tuen tarpeet pyritään tunnistamaan ja niihin pyritään vastaamaan mahdollisimman hyvin ja oikeaan aikaan.

Ammatillinen osaaminen

– – on vahvistunnu ja saatu uutta tietookin ja miten sais – – että ne erityislapsset ei nousis niin erityisiksi, että pienillä toimilla voitais tukea ja – – opettelis ensin ne toimintatavat, jotka helpottavat omaa oloa ja me pystytään selviämään – – vaikka ei saada hirveetä määrää avustajia – ja sitten saatiin vahvistusta siihen moniammatilliseen työhön – mä olen rohkeampi ja tiedän mistä mä saan tietoa. (H:22)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimimisessa koettiin myös huojenusta ja oivalluksia, että lasta voi huomioida ja ohjata tavallisin päivähoidon keinoin:

Kun tuntuu, että pitäis niin paljon ehtiä niiden kanssa ja tukea siinä ja tässä ja tossa – – että arjessa tehdään sitä, ettei tarvii jatkuvasti olla jotain kauheen erityistä ja – – suunnittelemassa ja viemässä sitä lasta johonkin kehittymään – –, että hänkin saa olla lapsi ja kehittyä omaan tahtiin ja olla siinä ja leikkiä. (H:4II)

Konsultaatio. Henkilökohtainen ohjaus ja konsultaatio vastasivat useiden siihen osallistuneiden odotuksiin tuen saamisesta työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Kyselyissä kuitenkin tuli ilmi, että kaikki eivät ole saaneet tukea ja apua nyt eikä aikaisemminkaan, koska siihen ei ollut kunnassa resursoitu. Projektipäälliköiden tuki oli odotettua ja tervetullutta. Konsultaatiotilanteet olivat pääsääntöisesti kahden keskeisiä ja yksittäisten työntekijän työtä tukevia, mutta osa konsultaatioista oli myös koko tiimin kanssa toteutettuja konsultaatioita.

Puutteena on erityistyöntekijöiden puute, mutta näkisin, että meillä on realistiset mahdollisuudet kehittää verkostoyhteistyötä. Ja nyt kun sinä (tutkija konsulttina) olet käynyt täällä niin se on hyöä asia ja on sitten voinut kysyä ja saanut neuvoja. Kaipaan sellaista neutraalia suhtautumista, kun minulla on aina semmonen kuva, että kun ollaan pienellä paikkakunnalla – –. Että saa näihin, kun ne omat ajatuksetkin on – – pienellä paikkakunnalla se objektiivisuus vähän kärsii ja toivon että tulee opastusta, niin että ei ole kaikki perimät ja tämmöset ympäristötekijät ja muus että ne ei vaikuta siihen arviointiin. Kaipaan tukea – – joka tulee tuolta sivusta eikä olekaan täältä. – – tukea siihen arviointiin ja sitten vinkkiä siihen toimintaan, jollonka pitäisi olla sitä erikoistumista – – ja voiko se keltokaan kaikkea tietää mut ottaa selvää ja hankkii sitä tietoa ja koordinoi – – ja perheneuvolan konsultointia voisi olla myös. (H:3)

Konsultaatiosta odotettiin tukea omalle työlle varsinkin siellä missä ei ollut erityislastentarhanopettajaa. Ulkopuoliselta konsultilta voi saada tukea lapsen tilanteen arviointiin ja neuvoja toiminnan toteuttamiseen. Myös henkilökohtainen tuki työhön avarsi näkemään ongelmatilanteissa uusia näkökulmia.

Haastattelutilanteessa pohdittiin myös konsultaatioiden merkitystä ja todettiin, että aina ei ulkopuolinen erityisasiantuntija ehkä tiedä kokonaistilannetta ja konsultaatiosta huolimatta on ratkaisut tehtävä oman tietämyksen ja lapsituntemuksen pohjalta. Yksi haastava vaihe on uuden lapsen päivähoidon aloittaminen hoitopaikassa. Pienten lasten sopeutuminen uuteen hoitopaikkaan on useimmiten hyvin jännittävää kaikille osapuolille ja siksi myös hoitajalle vaativa työtilanne. Perhepäivähoitaja joutuu selviytymään tässäkin tilanteessa työssään yksin. Tällöin on toimittava lasta herkästi kuunnellen ja parhaaseen pyrkien. Perhepäivähoitajat toivat esiin useita tilanteita, joissa osaaminen ja kokeemukseen perustuva ammattitaito tulivat esiin. Ratkaisut syntyvät vuorovaikutuksessa lapsen kanssa nopeasti lasta kuunnellen ja havainnoiden. Konsultaa-

tiostakaan ei aina koeta olevan hyötyä, jos asiantuntija ei tunne haastavan tilanteen yksityiskohtia ja kontekstia. Eräs perhepäivähoitaja oli konsultoinut hankalassa tilanteessa erityisasiantuntijaa mutta päätynyt kuitenkin tilanteesta tekemiensä omien havaintojen ja arvioiden pohjalta toisenlaiseen ratkaisuun hoitopaikassa aloittamiseen ja ruokailuun liittyvässä ongelmallisessa tilanteessa:

Ei noin pienelle! Mää sitten huomasin, että ei se. Mää tein sille kaksi kertaa, että laitoin aamupalapöytään ruuan ja sanoin, että mennäänpäs käsien pesulle ja tullaan syömään ja – se lähti aina pois, vaikka ilmoitti, että on nälkä ja pyytii puuroo – . Se meni kahta huomommaksi se juttu! No mä ajattelin, että mä en puhu mitään koko ruuasta. – – Mää oon niinkun luovunut silleen ite, että mä aattelin, että mä käytän tässä omaa järkee enkä tee sil-lain. (H:37)

Myös toisen perhepäivähoitajan kokemus oli ruokailutilanteesta:

Mullekin, kun se erityislapsi – tuli niin sanoin hänelle, että lähetään syömään, niin se sanoi, että ei ei. Mää vaan menin ja kädestä, niin hän käveli ihan nätisti. (H:38)

Arvioitaessa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan monet tutkittavat arvioivat, että heillä on osaamista lapsen kasvun ja kehittymisen arviointiin, mutta sitä tarvitaan kuitenkin edelleen lisää. Lasten kehityksellisen tuen arviointi perustuu kuitenkin vieläkin psykologisen iän ikätasovaatimuksiin, ja arvioinneissa psykologista ikää pidetään melko yleisesti arvioinnin lähtökohtana. Psykologiset normatiiviset ikätasokriteerit ovat vielä osa lapsen arvioinnissa käytetyistä kriteereistä, mutta lapsen käyttäytymistä ja kehitystä arvioidaan yhä enemmän lapsen omista yksilöllisistä lähtökohdista ja lapsen oma persoonallisuus huomioiden.

Yhteisöllisyys perusta varhaiserityiskasvatukselle

Yhteisön toimivuus ja tiimityön kehittymättömyys nostettiin esille jo varhaiserityiskasvatukseen liittyvien pohdintojen yhteydessä luvussa 5.1 vastattaessa tutkimuskysymykseen 1. Yhteistyötä ja yhteisiä linjoja pidettiin perustana hyvälle varhaiserityiskasvatukselle ja ongelmiksi koettiin yhteisen ajan vähäisyys keskustella ja sopia yhteisistä kasvatuksen linjoista, organisoida työtä ja rakentaa kasvatusilmapiiriä ja yhteishenkeä. Interventoiden aikana haastateltavat toteasivat saaneensa tietoa varhaiserityiskasvatuksen sisällöistä ja toimintaympäristön merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Tämä vaikutti muun muassa siihen, että ymmärrys yhteisön yhteisten kasvat- ja muiden yhteistyötä koskevien linjausten tärkeydestä erityiskasvatuksen onnistumisessa vahvistui. Yhteisiä sovittuja periaatteita pidettiin tärkeinä. Ymmärrys kasvatusyhteisön toimivuudesta ja kasvattajien yhteneväisten periaatteiden merkityksestä kasvatustyön perustana lisääntyi kehittämistyön ja interventoiden aikana tutkittavien mukaan selkeästi.

Vakautta ja voimistumista, että olisi yhteneväinen näky ja päämäärä ja keinot, miten sinne päästään, ne voi olla erilaisiakin ja saavutetaan erilaisin keinoin, että vois tukeutua toiseen patti-tilanteessa. (H:16)

Haastatteluissa nostettiin edelleen esiin henkilöstön yhteistyö ja tavoitteellinen toiminta sen kehittämiseksi:

– – on tärkeitä, että pysytään yhdessä suunnittelemaan ja käymään mennyttä läpi ja se on nimenomaan tärkeitä, että käydään siinä omassa tiimissä ne menneet läppi ja kenen kanssa työtä teet kolmikko, nelikko – – siihen voi hirveesti auttaa se että minkälainen ja miten hoidetaan tuo hyvinvointi politiikka: onko teillä yhteistä semmoista että vedetään jotakin tämmöstä yhteistä – – olla itse avoin ja puhua, että olen tätä mieltä ja haluan kuulla myös sinua, että ollaan niin kun itselle sen verran arvokkaita – –. (H: 11)

Yhteistyön lisääntyminen ilmeisesti myös lähensi henkilöstöä, koska eräässä päiväkodissa ongelmallisissa työasioissa toisen kollegan puoleen kääntyminen, asioiden jakaminen ja yhdessä reflektointi olivat lisääntyneet, mikä koettiin työtä helpottavana asiana:

Juuri se itsevarmuus ja siihen ammatillisuuteen, että ihan oikeasti tajuaa, että mä en ole yksin tän asian kanssa ja että mulla on ihan työyhteisö, missä ihan oikeesti voidaan pohtia näitä asioita – – kun joskus helposti jäädään miettimään – – totta kai varmaan nyt kun me tehdään tiiminä työtä tuolla ryhmässä, mutta että mulle ainakin vahvistu siellä että kynnys jotenkin puhua toisille ja jakaa niitä ajatuksia, mitä jonkun lapsen kohalla tulee, että mä lyön päättäni seinään, että mä ihan oikeesti tiedän, miten tästä eteenpäin mennään. (H:26)

Yhteistoiminta avarsi myös oivaltamaan yhteistyön uudet mahdollisuudet. Tämä tapahtui sekä koulutusten että työpajojen kautta. Yli kunnallinen yhteistyö ja seudullisesti toteutetut työnohjaukset ja työpajat koettiin mielekkäinä myös siksi että niissä kuultiin eri kunnista olevien erilaisista käytänteistä, mikä jo sinänsä antoi uusia avartavia näkökulmia nähdä uusia ulottuvuuksia. Kokemuksia jaettiin muun muassa moniammatillista yhteistyötä käsittelevässä koulutuksessa. Moniammatillista yhteistyötä käsittelevässä koulutuksessa osallistujat saivat kuulla toisten kokemuksia arkisesta työstä ja siinä vastaan tulevien ongelmien ratkaisemisesta. Yhteisöllisyys ei näin ollen rajoittunutkaan vain omaan yhteisöön vaan on mahdollisuus myös laajemmin mittakaavassa kuntien välisenä yhteistyönä. Arvioitaessa nyt toteutetun kehittämistä tukevan koulutuksen merkitystä omalle työlle totesi eräs haastateltava, että olisi mukava tietää myöhemmin, miten muut koulutukseen osallistuneet ovat kehittyneet ja miten koulutuksen anti siirtyy käytännön tasolle:

Miten ihmiset on mennyt eteenpäin koulutuksessa virinneiden omien hankkeidensa kanssa ja että miten ne on edennyt, kun on lähdetty käytännön tasolle työstämään niitä, ettei se jää vuosien saatossa jollekin asteelle ja että löydetään määränpää sille asialle. (H:24)

Päivähoidon työntekijät korostivat kaikissa yhteyksissä keskustelufoorumien ja työhön saadun suoran tuen saamisen tärkeyttä:

Palavereja pitäisi olla ja on hirveen tärkeitä, että on omat palaverit. (H:14)

Kehittämisen aikana työntekijät saattoivat osallistua koulutuksiin, konsultaatioihin, työnohjauksiin ja työpajatoimintoihin, joissa kaikissa oli mahdollisuus keskustella asioista ja kuulla toisten kokemuksia. Mahdollisuuksia keskusteluun ja kokemusten vaihtoon oli muun muassa työpajatoiminnassa, jotka miellettiin myös yhteistyöiltapäiviksi:

Yhteistyöiltapäivistä olen tykännyt, peiliin katsomista ja umpisolmuja. (H:31)

Näiden toimintojen toivottiin jatkuvan edelleenkin. Kokemusten vaihtaminen erilaisissa yhteistyö- ja oppimisryhmissä sekä jalkautunut konsultaatio omalle

työpaikalle olivat odotettuja, sillä tällöin voitiin keskustella arkisista työhön liittyvistä ajankohtaisista asioista.

Työpaikoilla järjestetyissä palauteilloissa opittiin ja kuultiin koulutusten, työpajojen ja konsultaatioiden antia. Näistä illoista saatujen tiedon avulla muutkin työyhteisössä toimivat saattoivat saada koulutuksiin ym. osallistuneiden kautta kokemuksia, ja näin muun muassa eräässä päiväkodissa virisi innostus omaan kehittämiseen:

Voitiin saada innostusta yhteisiin keskusteluihin ja omaan kehittämiseen. Kokemuksia! Se oli kyllä rikastuttavaa ja just se että me ei olla yksin tämmösten asioiden kanssa. Tää on yleismaailmallinen ilmiö, että lapsilla on pulmia ja jotenkin se, että miten niihin tartutaan ja jotenkin se semmonen vahvistus siinäkin että tota on sitä yhteistyökumppania ja verkkoa, mihinkä sitten humpsahaa kun tulee noita – –. Ne oli ainakin mun mielestä tosi hyviä. Ja niistä poiki sitten ne meidän illat, että kyllä ne voi liittää siihen. (H:28)

Koulutuspalaukeillat vahvistivat työpaikan yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden vahvistuminen näkyi muun muassa eräässä päiväkodissa siten, että yhteinen keskustelu lisääntyi ja asioita nostettiin useammin yhteiseen keskusteluun kuin aikaisemmin. Yhteisössä havaittiin olevan myös kykyä ja halua pohtia asioita yhdessä enemmän kuin aikaisemmin oli tehty:

– – semmosta pohdintaa on lisääntynyt meidän yhteisössä ja niitä asioitten esille ottamista niin kun yhteisesti ollaan, että se oli minusta hyvää anti tässä ja toisaalta myös kyky ja halu tarttua niihin. (H:26)

Useat vastaajat totesivat kehittämisestä saadun uuden tiedon ja opitun siirtyneen omaan työhön, ja sitä kautta näkemykset ja ymmärrys erityiskasvatuksen tärkeystä muuttuivat tällaisissa yhteisöissä myönteisemmiksi. Kuitenkin varhaiserityiskasvatuksessa tarvittava yhteisen näkemyksen ja työorientaation löytäminen vaatisi edelleen täydennyskoulutusta koko päivähoidon kentälle:

– – henkilökohtaisesti – – sitä hakee uutta tietoa, mitä haluais ja tarvitsis ja tässä on monta asiaa, josta on hyötyä se olis tärkeätä, että löytyis se yhteinen kieli, jos vaikka koko päivähoiton kenttä koulutettaisiin! (H:22)

Sama porukka, joka tekee siellä töitä – –. (H:19)

Kiinteämpää yhteisöllisyyttä kaivattiin myös silloin jos työn yksin tekemisen luonteen vuoksi siihen ei luonnollisesti ollut mahdollisuutta. Tällaisia olivat muun muassa erityislastentarhanopettajat ja perhepäivähoitajat, jotka kokivat interventioissa vertaistukeen perustuvan yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisääntymisen hyvin myönteisenä ja työtään tukevana. Arkiasioiden käsittelylle yhdessä kollegoiden kanssa tulisi olla enemmän tilaa kuin tällä hetkellä usein on mahdollista. Työpajat ja työnohjaus loivat mahdollisuuksia kokemusten vaihtoon ja antoivat uusia avartavia näkökulmia työhön. Toisaalta kollegojen kokemusten kuuleminen vertaistoiminnassa erilaisissa foorumeissa vahvisti oman toiminnan suuntaa ja tietoisuutta omasta ammatillisuudesta ja osaamisesta sekä loi mahdollisuuksia omalle oppimiselle:

Saa vinkkejä ja huomaa, että on toiminutkin oikein. (H:12)

Kun on kuullut toisten kokemuksia ja niistäkin oppii tosi paljon ja – – kun on muiltakin paikakakunnilta – – hyvä kun sai jakaa ja totes, että on niillä muillakin. (H:38)

Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittava asenne ja työote

Pohtiessaan interventioihin osallistumisen hyödyllisyyttä ja toiminnassa tapahtuvia muutoksia työntekijät kuvasivat varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaa työotetta eri tavoin. Ennalta ehkäisevää työtä korostettiin, ja muutoinkin painotettiin perustyön kehittämistä, jonka tulisi tapahtua lähellä arkea. Päivähoidon laadun arvioinnin tulee tutkittavien mielestä olla jatkuvaa ja laadun tulee säilyä vaativassakin työtilanteessa. Työn kehittämisessä olisi edelleenkin pyrittävä joustaviin moniammatillisiin työkäytänteisiin siten, että kaikki lapsen ja perheen kanssa tekemisessä olevat toimisivat yhteistyökumppaneina.

Kehittämisen aikana oli oivallettu, ettei kaikelle toiminnalle ole valmista mallia, vaan varhaiserityiskasvatuksessa kukin joutuu soveltamaan tietojaan ja taitojaan tilanteen mukaan: rohkeus kokeilla omasta intuitiosta lähtevää toimintaa kasvoi. Pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen näkyi muun muassa lomakekyselyiden avoimissa vastauksissa kommentteina, joissa todettiin ymmärryksen lisääntyneen siinä, että lapset tarvitsevat rauhaa ja mahdollisuuksia yhdessäolon aikana oppimiseen. Vastaajat myös muistuttivat, että lapsuutta ei arvosteta tarpeeksi ja että sitä tulisikin arvostaa enemmän. Monissa kommentteissa vakuutettiin myös vanhempien kanssa keskustelujen olevan perusta työlle.

Vastaajat korostivat lapsilähtöisyyttä pedagogisen toiminnan suunnittelussa sekä toteuttamisessa ja totesivat työssään jo tapahtuneen kehittämisen myötä muutoksia tässä. Kuitenkin tulevaisuuden kehittämisessä tulee muistaa lapsi: ”Lasta ei saisi unohtaa!” Eräs lastenhoitaja pohti oman lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelua ja totesi suunnittelussa muutoksen tarvetta:

Että mitenkä siitä sitten vois tota tuoda sitten ja käyttää hyväksi näitä systeemejä, mutta että ne olis lapsilähtöisiä ja että ne lähtis tosiaan lapsista nää jutut – –. (H:14)

Lapsilähtöistä suunnittelua ja toteuttamista pidetään lähtökohtana, mutta kuitenkin sen toteuttaminen käytännössä koetaan vaikeana.

– – se asenne – – se lähti niin siitä lapsesta, kun väkisinkin tulee mieleen tarkkaavaisuus-häiriöstä joku tällanen häirikkö – ja hankala lapsi, niin se hänen asenteessa lähtee tätä asiaa – – se oli aseista riisuva ja että sehän on se lapsi, jonka ongelma se on, ett se on lapselle suurempi ongelma kuin meille hoitajille ja ett me nähdään negatiiviset oireet heti. Ett se oli tosi niin kun – –. (H:19)

Kouluttajan lapsilähtöinen puhe ja ymmärtäväinen asennoituminen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen olivat havahduttaneet myös tarkastelemaan omaa ammatillista asennoitumista ja ymmärrystä lapsen kannalta pulmallisessa tilanteessa. ”Aseistariisuva” kouluttajan malli ja suhtautumistapa todennäköisesti avasivat työntekijän tiedostamaan uudelleen myös oman roolinsa varhaiserityiskasvatuksessa. Suhtautumistapa nähdä lapsi ensisijaisesti häirikkönä muuttui oivallukseksi nähdä lapsi tuen tarvisijana.

Vaikka kehittämisen keskiössä olikin erityistä tukea tarvitseva lapsi, muistutetaan ja korostetaan edelleen tämän asian tärkeyttä ja pitämistä kehittämisen painopistealueena. Osalle päivähoidon työntekijöistä varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen on luonnollinen osa muuta varhaiskasvatusta, osa kokee sen vaikeana ja haastavana työalueena.

Minusta se on ihan sitä konkreettista arkielämässä tukemista. Erityiskasvatus ei nyt välttämättä tarvii olla niin hirveen erityistä. Vaikka tämmöstä diagnoosia ei ole tehty, niin sitä yritetään tukea ite kutakin lasta – olipa diagnoosia tai ei, niin sitten näissä vaikeuksissa ja mahdollisimman varhain niitä ruvetaan viemään eteenpäin ja mietitään ja pohdiskellaan. Mun mielestä tiimissä on aina hyvä jutella näistä, et se ei tarvii aina olla kauheen suurellista vaan sen saa aika hyvin tähän arkielämään nidottua. (H:3)

Huolen tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen osana normaalia arkea eivät kaikille ole itsestäänselvyys, ja tämän asian hoitoon tarvitaan edelleenkin tukea, tietoa ja koulutusta. Diagnosoinnin kiirehtiminen ja sen mieltäminen ensisijaiseksi tukitoimeksi ovat muuttumassa oivallukseksi lisätä myös omaa osaamista ja sitä kautta pyrkimystä muuttamaan toimintaympäristöä suotuisammaksi lapsen erityisen tuen toteuttamiselle. Haastateltavat muistuttavat ja he kokevat jopa pelkoakin siitä, että tukea tarvitsevien lasten toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi toteutetaan kaukana arjesta: ”Jalat pitäisi pitää maassa ja tiedostaa, mitä arki on!” Toimintaympäristön kehittäminen pikkuhiljaa paremmin lapsen tarpeisiin vastaamisessa koetaan tarpeelliseksi keinoksi selviytyä haasteista.

Monissa yhteyksissä päivähoidon työntekijät totesivat, että varhaiserityiskasvatuksessa tarvitaan uudenlaista asennoitumista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen, erityisyyteen ja työhön. Lasten kanssa tulee jatkuvasti uusia tilanteita, jotka vaativat muutoksen sietämistä ja kestävyyttä; muutokset ovat pikemminkin yleisiä kuin poikkeuksia ja yllätyksiä. Lapsen yksilöllisiä tarpeita arvostava pedagogiikka ja toimintakulttuuri eivät ole itsestäänselvyys vaan ammatillisen osaamisen ja pitkällisen määrätietoisien yhteistyön tulos. Toimintakulttuurin muotoutumisen kerrottiin olevan vuosia kestävä prosessi, jossa kokemuksen mukaan edellytyksenä on koko kasvatusyhteisön osallistuminen.

Koulutus, uusi tieto, yhteistoiminta, kokemusten vaihtaminen ja toisten toimintatavoista kuuleminen muiden ammattilaisten kanssa käynnistivät omaa kriittistä pohdintaa ja arviointia: ”Pinttyneistä työtavoista pitäisi päästä eroon!”

Rutinoituneet työtavat kasvatusyhteisöissä nousivat tarkasteluun pohdittaessa erityiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista ja työn onnistumista. Kriittisyys kohdistui omaan osaamiseen ja toimintaan sekä koko yhteisön ja kunnan toimintaan. Toimintatapoja haluttiin lähteä uudistamaan, ja havahduttiin priorisoinnin tarpeisiin. Pedagogisen toiminnan arviointi kohdistui muun muassa työn organisointiin ja lasten kanssa käytettäviin työmenetelmiin. Työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa todettiin tarvittavan enemmän joustavuutta ja luovuutta.

Asenteiden muutoksesta kertoi myös se, että jotkut vastaajat totesivat tarttuvansa toimeen heti, kun asiat vaativat, eivätkä odota suurta orkesteria ”ei kuulu meille” -asenteella vaan ”kuuluu meille” -asenteella.

Erityinen ei ole enää niin erityistä vaan nykyisin tavallista. Varhainen tukeminen - ei tarvita heti suurta orkesteria. Kehittämisen kulmakivenä tästä eteenpäin - oma kehittyminen, ammatitaito! Luovuus on valttia! älä kangistu kaavoihin! (K:2005, päivähoiton johtaja, perhepäivähoidon ohjaaja)

Edellinen vastaaja totesi myös oppineensa kehittämiseen osallistumisensa kautta, että luovuus on valttia ja että kaavoihin ei pitäisi kangistua. Koko kunnan päivähoiton johtajana hän oli pannut merkille, että suhtautumistapa erityistä tukea tarvitsevien lasten tukitoimien käynnistämiseen on muuttunut. Ilmeisesti aikaisemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten arvioinnin ja toimenpiteiden käynnistämisen oli koettu kuuluvan erityiskoulutetuille asiantuntijoille, kuten erityislastentarhanopettajille, terapeuteille tai lääketieteellisen koulutuksen saaneille henkilöille. Muuttuneen suhtautumistavan myötä asioihin tartutaan lapsen tuen tarpeiden ilmaannuttua osana muuta työtä.

Myös eräs konsultoiva erityislastentarhanopettaja oli havainnut asenteiden ylipäänsäkin oman kunnan päivähoitossa muuttuneen enemmän ymmärtävään suuntaan. Aiemmin varhaiserityiskasvatus oli saatettu kokea vaikeaksi ja työhön kuulumattomaksi alueeksi, mutta kehittämistyön jälkeen ja sen myötä asia kuitenkin muuttui siten, että saatiin vahvistusta omaan ammatillisuuteen ja yhteistyöstäkin tuli luonteva työtapa.

Jonkinlaista asenteiden liikahtamista on tapahtunut ja sen näkee sitten kai vähän pitemmässä juoksussa, mutta nyt ihan selkeästi oli päivähoitohenkilöstö mielissään, ettei pompotettu minäkään uuden asian kanssa, vaan – – he kokivat saavansa evästyksiä siihen perustyöhön ja siihen arkeen ja vahvistusta sille omalle osaamiselleen. Ja se on nähty niin kun tärkeänä, että kerrankin tää perustyö ja se arki se nousee siihen arvoon arvaamattomaan.

Se on sellasta asenteellista muutosta sellainen oivallus, että silloin kun mä menin sinne, niin ei kiehunut vaan, että kun on niin paljon näitä erityislapsia ja – – ja kuin on niin kauhee ryhmäkin, että ihan tällasta. Tää on tämmönen ihan laantunut, että ihan tää tämmönen oivallus, että näitä tulee olemaan joka ryhmässä. Joku vuosi voi olla, että on vähän helpompia lapsia. (H:32)

Haastatteluissa arvioitiin kehittämistoimien vaikutusta ja pohdittiin näkyviä muutoksia sekä omasta näkökulmasta että yleisemminkin päivähoiton näkökulmasta. Vaikka kehityksen parempaan suuntaan todettiin tapahtuvan hitaasti, niin muutoksien uskottiin näkyvän jo työssä ja asenteissa. Koulutuksen myötä tapahtui oivalluksia, jotka käynnistivät omaa pohdintaa ja laajensivat näkökulmia, mikä johti asennoitumisen avartumiseen ja asettumiseen pohtimaan tuen tarpeessa olevan lapsen asemaa, silloin kun tämä ei selviydy yksin ja tarvitsee tukea.

Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 13) tiivistelmän kehittämistyön käynnistämistä muutoksista ja oppimisen tuloksista. Osaamisvajeista keskeisimpiä olivat tiedon puute erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja heidän tukemisessaan käytetyistä menetelmistä ja henkilöstön työssään tarvitseman tuen puute sekä yhteistyön vähäisyys ja niistä johtuva epävarmuus ja hämmennys. Myös asenteissa todettiin olleen kehittämisen tarvetta. Asiantuntijuuden vahvistumisen todetaan tapahtuneen oppimisen kautta ja ilmenevän tiedon lisääntymisenä ja hiljaisen tiedon aktivoitumisena. Kehittämistyön jälkeen oli suhtautumistavoissa tapahtunut kehittymistä, joka ilmeni konkreettisesti työhön suhtautumisessa ja työntekijöiden asennoitumisessa. Kehittymistä oli ha-

vaittavissa asenteiden muutoksina ja uudistuneena työorientaationa, joihin kuuluivat ymmärryksen lisääntyminen, vastuunottaminen ja kriittisyyden herääminen oman työn kehittämistä. Yhteistyön lisääntyminen koettiin työtä tukevana, ja se tarjosi mahdollisuuksia yhteiseen reflektioon ja vahvasti tunnetta työn laajemmasta hallinnasta kuin alkutilanteessa.

TAULUKKO 13 Osaamisvajeita ja kehittämistyön aikana asiantuntijuudessa ja osaamisessa tapahtuneita muutoksia

Osaamisvajeita ja kehittämistarpeita	Kehittämistyön käynnistämää muutoksia oppimisen tuloksia
Tiedonpuute; teoria ja menetelmätietous, työvälineiden puute	Tiedon lisääntyminen lapsen kehityksestä, poikkeavuuksista, riskitekijöistä ja erityisyydestä
Koulutuksen puute vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja varhaiseen puuttumiseen (lapsen tuen tarpeiden havaitseminen)	Tiedon lisääntyminen varhaisen ja erityisen tuen menetelmistä ja huolen puheeksi ottamisesta; toimintamalleja ja työvälineitä – <i>erityinen ei ole niin erityistä – – ja – – ei tarvi iso orkesteria käynnistämään tukitoimia</i> Hiljaisen tiedon aktivoituminen: <i>Saimme tukea joka herätti huomaamaan omat taitomme ja osaamisemme kohdata erilaisia lapsia</i> <i>Saimme tukea kaikkien hoitomuotojen arjen työhön!</i>
Epävarmuus ja pelko	Itsevarmuuden ja rohkeuden tarttua asioihin
Ei kuulu meille–asenne ja taivastelu	Asenteen muuttuminen myönteisemmäksi; arvostuksen ja ymmärryksen lisääntyminen varhaisen puuttumisen ja erityisen tuen merkityksestä; huoleen puututaan herkemmin ja nopeammin ja tukitoimet oikea-aikaisesti
Määrä- ja resurssipuhe Erityisyyden mystifiointi	Vastuunottaminen
Tuki arkeen vähäistä Yhteistyön vähyys Aikavaje	Kehittämisorientaation vahvistuminen; <i>kyllä meidänkin nyt täytyy jotakin alkaa tekemään;</i> oman toiminnan kriittisen arvioinnin aktivoituminen
Kasvatusyhteisön näkemuserot ja yhteisen kielen ja merkitysten puute	Yhteistyön, koulutuksen ja työssä oppimisen uudenlainen organisoituminen; uusia toimintatapoja ja -malleja: työnohjaus, työpajat, kollegiaaliset ryhmät Pysähtymisen merkityksen tiedostaminen ja <i>vertaistuki</i> <i>Kokemus, että me emme ole yksin tämän asian kanssa</i> Yhteiset merkitykset: <i>sain niin kun sanoja ...</i> Yhteinen reflektio

6.2 Varhaiserityiskasvatuksen edellytykset

Luvun aluksi esitän tutkimusaineistosta analyysien aikana syntyneen päivähoiton henkilöstön yhteisen kertomuksen 3. Kertomus on yhdistelmä vuoden 2005 lomakekyselyn osion D käsittelyn aikana syntyneistä ammattikohtaisista koonneista ja haastatteluaineiston tuottamista kommentteista:

Varhaiserityiskasvatuksessa tarvitaan vuorovaikutuskykyjä ja herkkyyttä tunnistaa lasten tarpeet

Lastentarhanopettaja: Lastentarhanopettajana pidän tärkeimpänä ominaisuutena ja osaamisalueena vuorovaikutuskykyä ja herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeet työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Lapset kehittyvät eri tahtia ja tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat toistoja oppiakseen. Takapakkiakin tulee, joten on työssä varauduttava pettymyksiin ja negatiiviseenkin palautteeseen.

Lastenhoitaja: Olen samaa mieltä siitä, että tässä työssä tarvitaan vuorovaikutusosaamista ja yhteistyökykyä sen lisäksi, että lastenhoitajana minulla tulee olla herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeita. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on lastenhoitajan työssäkin tärkeää ja siksi tarvitaan tietoa ja osaamista, että osaa toimia.

Perhepäivähoitaja: Kyllähän ne on ne lapset, jotka ovat tässä tärkeimpiä ja turvallisuus, koska vastuu on aina minulla, kun perhepäivähoitajalla ei ole työkavereita niin kuin päiväkodissa kuitenkin aina on. Yksin työtä tehdessä ratkaisut on tehtävä tilanteen vaatimalla herkkyydellä lasta kuunnellen joustavasti toimien. Lapsen kasvun tukeminen on tässä työssä tärkeää. Joskus se on tosi vaikeeta, kun pieni tulee ja on monta lasta ja on siinä yksin.

Lastentarhanopettaja: Kyllä tämä työ vaatii henkistä sitoutumista ja vastuullisuutta ja siinä on oltava osaamista ja valmiuksia työskennellä myös aikuisten kanssa eli – vanhempien ja muiden kasvattajien ja työyhteisön jäsenten kanssa

Lastenhoitaja: Työssä ollaan todellakin paljon yhteistyössä vanhempien ja muiden aikuisten kanssa, joten vuorovaikutuksen pitää sujua myös vanhempien ja työyhteisön muiden aikuisten kanssa. Kasvattajan työssä on pantava myös oma persoona likoon ja tiimin jäsenenä tarvitaan tiimityötaitoja. Ammatilliseen osaamiseen kuuluu myös itsevarmuus ja omien työtapojen löytäminen. Innostus ja motivaatio ovat myös tärkeitä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskenneltäessä.

Perhepäivähoitaja: Kyllä tässä tarvitaan henkistä sitoutumista, kun tekee omassa kotona eikä tätä työtä tekisi, jos ei olisi motivaatiota ja sitoutumista varsinkin toimittaessa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Vuorovaikutus lapsen ja vanhempien kanssa ne ovat tärkeitä.

Perhepäivähoitaja: Ja vaikka lapsen kehitys pitää tuntea ja tietoa pitää olla hoito- ja kasvatustyöstä, niin kyllä minä sanon, että omaa järkeä on käytettävä myös tiukoissa tilanteissa ja siinä auttaa kokemus. Mää oon silleen luovunut itte tässä ja oon ajatellu, että mä käyttän omaa järkeä, että ei esimerkiksi pienelle vielä saa olla liian tiukka ja ehdoton.

Lastentarhanopettaja: Luovuutta ja innovointikykyä tarvitaan, koska vastaan tuleville ongelmille ei ole valmiita ratkaisuja, vaan niitä on ratkottava tilannekohtaisesti pitkin päivää. Tällöin on tiedettävä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta, työmenetelmistä ja osattava ottaa käyttöön omaa osaamista ja tunnistettava itsenäisesti tilanteessa kuin tilanteessa. Työssä tulee myös omata reflektointikykyä, innostusta ja halua uudistua. Myönteinen kehittävä asenne auttaa työssä.

Lastenhoitaja: Olen samaa mieltä myös siinä, että työ vaatii luovuutta ja innovointikykyä, koska tilanteet vaihtelevat koko ajan ja niihin ei ole valmiita ratkaisuja, vaan on nopeasti keksittävä itse ratkaisuja lasten kanssa toimittaessa.

Perhepäivähoitaja: Koulutuksiin ja työnohjauksiin lähteminen on ollut vaikeata juuri siksi, kun on yksin. Täytyy valmistella lähtemistä koko aamupäivä, että ensin mennään puistoon ja sitten syödään ja sitten mennään nukkumaan toiselle hoitajalle. Ja lapset vaan, että niin kai se sitten on – ei ne ollut millänsäkään. Jos pitää jonnekin lähteä, niin se toiselle hoitajalle vieminen, kun ei ole sitä varahoitoa. Se olisi hyvä, jos olisi semmonen.

Perhepäivähoitaja: Kyllä nyt tämän hankkeen aikana olen saanut lisätietoa lapsen kehityksestä ja olen ymmärtänyt oman sitoutumisen olevan tärkeä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Olen myös huomannut, että onhan niitä ongelmia muillakin ja siten pettymyksen sietokykyyni on kasvanut. Työhöni kuuluu lapsen kasvun tukeminen, mutta myös se epävarmuuden sietäminen. Toisten hoitajien kanssa keskustelu ja kokemusten kuuleminen työnohjauksessa – tätä saisi olla koko ajan.

Lastenhoitaja: Tässä kehittämisessä mukana olon aikana olen oppinut, että voin käyttää luovuuttani ja olen saanut luottamusta omiin taitoihini yhä enemmän eli olen voinut ottaa minulla olevaa hiljaista tietoa käyttöön. Aikaisemmin oli tehtäviä, jotka hoitivat vain lastentarhanopettajat, mutta nyt olen huomannut, että minäkin tiedän tuon ja voin sanoa siihen oman mielipiteeni palavereissa. Olen vahvistunut ammatillisesti ja saanut rohkeutta toimia; persoonani on vahvistunut. Koulutuksissa on puhuttu tiimityöstä ja vuorovaikutuksen tärkeydestä, jonka myös koen kehittyneen hankkeen aikana.

Lastentarhanopettaja: Kun tietoa on tullut lisää ja itsevarmuutta omaan kehittämiseen, on meillä alettu suhtautumaan muutokseen paljon myönteisemmin ja asiallisemmin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin. Työ on hyvin muutoksille altista ja tuntuu, että siihen pitää varautua koko ajan. Tässä kehittämisessä ja koulutuksissa onkin puhuttu työssä tarvittavan sopeutumista muuttuviin tilanteisiin.

Hyvin keskeisenä ja merkittävänä oivalluksena voidaan pitää useiden interventioiden osallistuneiden kokemuksia ymmärryksensä lisääntymisestä siinä, että varhaiserityiskasvatus ei ole mikään erillinen poikkeama tavallisesta päivähoitodosta ja varhaiskasvatuksesta mahdollisine erityisjärjestelyin ja erityishenkilöstöin vaan että se on osa normaalia perustyötä – päivähoitoa:

– se oli se oivallus, että kun tuntuu, että pitää – ehtiä tehdä sitä ja tätä ja tuota ja tukea siinä ja tässä ja tossa ja – kai sitä sen oikeesti sitten otti ilmeisesti halusi ottaa lauseen sieltä nostaa että arjessa tehään sitä, ettei tarvii niin jatkuvasti olla jotain niin kauheesti erityistä ja – tietysti sitä tarvii suunnitella, mutta ettei sitä tarvii joka hetki sitten olla suunnittelemassa ja viemässä lasta johonkin nyt sitten kehittymään – että hänkin saa olla lapsi ja kehittyä niinkun omaan tahtiin ja olla siinä ja saa leikkiä, ettei nyt tarvii tehdä koko ajan tätä ja tätä – -. (H:2II)

– ja sit tosiaan vahvistusta – siihen, että hei että se riittää, ett on niitä hyviä asioita, mitä me ollaan tehty, ett kun me vaan hoksataan ne, että hei – näähän on just niitä, ettei ne ehkä sitten – sen kummallisempiakaan sitten ehkä ookaan – -. (H:23)

Erityisyys oli ymmärretty ilmeisesti erillisinä toimenpiteinä ja lapsen viemisinä johonkin erityiseen paikkaan *kehittymään*. Erityiskasvatus käsitettiin siis kuormittavana työnä, johon ei ollut aikaa ja josta kannettiin huolta. Mielikuva erityiskasvatuksesta oli myös vääristynyt siten, että otaksuttiin lapsen tarvitsevan tiettyjä erityisiä interventioita, jotka tapahtuisivat enemmän aikuisten ja koulutuksen ehdoilla kuin niin, että ne olisivat osa lapsen normaalia elämää ja että ne olisi järjestetty lapsen omaa luontaista kehittymistä tukevin. Erityisten tuki-

toimien suunnittelun ja toteuttamisen merkitys kuitenkin tiedostettiin, ymmärrettiin ja hyväksyttiin.

Aikaisemman kädestä pitäen neuvomisen sijaan innostuttiin asioista ja saatiin rohkaisua omaan osaamiseen. Omaan osaamiseen alettiin luottaa, ja halu kehittää omaa työtä ja yhteisöä yhdessä edelleen heräsi:

– – innotusta näihin asioihin. Mää olen yrittänyt sanoa, että te osaatte, ettei aina tarvitse mennä kädestä pitäen – aikaisemmin tultiin kysymään konsultaatiota, että kokeilepas tätä ja aina ei tapahtunut, mutta nyt tapahtuu ihan selkeesti. Nyt tapahtuu! On sellainen luottamus! (H:35)

Kehittämisen prosessin aikana syntyi oivalluksia ja pyrkimyksiä lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamiseksi varhaiskasvatukseen ja siinä erityiskasvatukseen kehittämisessä. Osaamisen merkitys tiedostettiin, ja vastuuta haluttiin ottaa ennalta ehkäisevästä toiminnasta. Tiedolla uskotaan olevan keskeinen merkitys erityistä tukea tarvitsevista lasten kanssa toimimisessa ja tukitoimien järjestämisessä sekä oman asiantuntijuuden lisääntymisessä.

Varhaiskasvatuksen tulevaisuuden kehittämisen tavoitteiksi haluttiin nostaa edelleen erityistä tukea tarvitsevien lasten hoito, kasvatusta ja siinä tarvittavat tukitoimet. Lapsi tulisi olla varhaiskasvatuksen kehittämisen keskiössä, ja lapsen tarpeita tulisi kuulla ja ottaa enemmän huomioon. Varhaiskasvatuksen yhtenä lähtökohdanna korostetaan ennalta ehkäisevää toimintaa ja varhaista puuttumista. Kaikille lapsille tulisi laatia yksilölliset suunnitelmat, ja päivähoitossa oppimis- ja toimintaympäristöä tulisi kehittää siten, että ne vastaisi paremmin jokaisen lapsen tarpeisiin. Pienryhmätoiminnan merkitys lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisessa ja kasvatuskäytännöissä tulee nostaa myös pedagogiikan kehittämisen kohteeksi, ja pienryhmätoiminnalle tulee luoda entistä parempia mahdollisuuksia. Työtä ei voi tehdä yksin, joten tulevaisuuden tavoitteina pidetään edelleenkin yhdessä tekemisen ja kumppanuushengen tavoittelua.

Kehittämisinterventioissa saatiin tietoa lapsen kehityksestä, siinä ilmenevistä poikkeavuuksista, riskeistä sekä erityisen tuen muodoista ja menetelmistä. Moniammatillisen yhteistyön koulutuksessa vahvistettiin yhteistyöosaamista. Teoreettisen tiedonhankinnan ja yhteistyötilanteiden käytännön harjoittelun kautta laajennettiin osaamista ja asiantuntijuutta siten, että osallistujat rohkaistuivat ottamaan vastuuta ja tarttumaan asioihin, joissa he kokivat aikaisemmin epävarmuutta. Rohkaistumisen kautta myös asenteet muuttuivat myönteisimmiksi ja arvostus sekä ymmärrys varhaisen tuen ja puuttumisen merkityksestä lisääntyivät. Tutkittavat sanoivat puuttuvansa herkemmin ja nopeammin huolta herättäviin lasta ja perhettä koskeviin asioihin ja käynnistävänsä tukitoimia entistä aikaisemmin.

Alkutilanteessa kerrottiin tukea tarvitsevien lasten suurista määristä ja kaaos-tilanteista isoissa lapsiryhmissä. Interventioihin osallistumisten myötä oli havaittavissa ammatillisempaa vastuunottopuhetta, kuten ”kyllä meidänkin täytyy kun muut ovat jo noin pitkällä”. Interventioihin osallistuminen vahvisti joidenkin osallistujien ja yhteisöjen ammatillisuutta ja uskoa tulevaisuuteen, niin että valmius käynnistää myös omaa kehittämistä lisääntyi. Muiden ammatilaisten malli ja oman tilanteen peilaaminen niihin havahduttivat omiin kriitti-

siin arviointeihin ja pohdintoihin. Tähän luotiin mahdollisuuksia yhteistoiminnan lisääntymisen kautta ja kehittämisinterventioiden aikana, jolloin oli mahdollisuus pysähtyä ajattelemaan omia työtilanteita.

Interventioista muun muassa työpajatoiminta ja työnohjaus näyttivät toimivan vertaisryhmän tapaan. Vertaisryhmässä oli mahdollista jakaa kokemuksia, siten että osallistujista monet kokivat, että omat vaikeat työtilanteet eivät tuntuneetkaan enää niin ongelmallisilta kuin aikaisemmin. Tämä loi uskoa selviytyä niistä. Yhteistoiminnan kautta voitiin luoda myös omissa työyhteisöissä uusia toimintalinjauksia ja yhteisiä merkityksiä, joita ei aiemmin vielä ollut. Tutkittavat kertoivat useita esimerkkejä omien työ- ja kasvatusyhteisöjen kehittämisen käynnistymisestä interventioissa ja muussa yhteistoiminnassa tarjottujen tukitoimien kautta. Jotkut työntekijät kokivat, että heillä itsellään ja yhteisöissä oli ollutkin niin sanottua hiljaista tietoa, joka saadun tuen ja yhteisen keskustelun kautta herättiin huomaamaan ja otettiin käyttöön kohdattaessa erilaisia lapsia ja heidän perheitään.

Rakenteet ja resurssit peruspilarina

Tutkimuksen fokus on ollut henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen. Tulosten mukaan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä voidaan kuitenkin etsiä myös muualta. Monien esille nostettujen ongelmallisten ja kehittämistä vaativien asioiden taustasyitä voidaan osoittaa palvelurakenteen kehittymättömyydestä ja resurssipulasta.

Resurssiongelmina nostettiin esiin muun muassa henkilöstön määrällinen resursointi. Varhaiserityiskasvatuksen onnistumiseksi henkilöstö toivoo lapsiryhmien koon olevan pienempi henkilöstön määrään nähden. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee yksilöllistä aikaa, ja isossa lapsiryhmässä nykyisen lainsäädännön mukaisella minimikasvatushenkilökunnalla lapsen yksilöllisiin ja erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen on vaikeaa – jopa mahdotonta. Lapsille halutaan enemmän aikaa, eikä yksilöllisen ajan antamiseen ole muita ratkaisuja kuin henkilöstön lisääminen. Aiemmin jo todettiin, että hyvällä organisoinnilla voidaan vähäiset resurssit ottaa tehokkaammin käyttöön kuin heikosti organisoidulla töiden järjestelyillä. Kuitenkin pienten lasten hoidossa, kasvatuksessa ja kuntoutuksessa tarvittava henkilöstömäärä tulisi määritellä enemmänkin arvioitujen todellisten tarpeiden mukaisesti kuin etukäteen sattumanvaraisesti määräperustaisesti normittain.

Ajan riittävyys ja työn organisointi puhuttivat paljon. Ajan riittävydestä ollaan huolissaan, ja siksi työ tulisi suunnitella siten, että keskityttäisiin lapsen hoidon ja kasvatuksen kannalta ensisijaisiin tehtäviin ja varattaisiin riittävästi aikaa tämän työn ja toiminnan suunnitteluun. Ajan hallintaan liittyy myös perustehtävän tarkastelu, jota tulisi tehdä aika ajoin. Kuntien talouskriisien vaikutukset heijastuvat nopeasti peruspalveluiden toteuttamiseen, ja henkilöstö kokee, että priorisointia ei tehdä lasten näkökulmasta vaan taloudellisista syistä. Tämä koetaan säästöinä sellaisista paikoista, joissa ei olisi mahdollista kaventaa resursseja. Siksi näyttääkin siltä, että varhaiskasvatuksessa perustehtävä on hukassa. Laatua pitäisi olla kaikissa tilanteissa.

Lisäksi ympäröivältä yhteiskunnalta odotetaan ymmärrystä tiedostaa kasvatustyön vaativuus ja arvostaa lasten päivähoidossa tehtävää työtä paremmin. Päivähoitoalalle toivotaan ja odotetaan myös suurempaa yhteiskunnallista arvostusta poliittisilta päättäjiltä taloudellisten resurssien myöntämisenä sekä pitkään odotetun päivähoitolain uudistamisena. Tässä kehittämisessä koetaan tärkeäksi keskustelun käynnistäminen arvoista ja eettisistä periaatteista, ja tätä kautta lapsi ja lapsuus tulisi nostaa keskiöön.

Vaativassa työssä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa tulisi huolehtia myös henkilöstön pätevyydestä. Henkilöstön pätevyyteen tulisi kiinnittää riittävästi huomiota, ja tulisi huolehtia siitä, että pätevää henkilöstöä on koko ajan kasvatusta- ja hoitotyössä paikalla. Koulutetun pätevän henkilöstön riittävydestä tulisi kantaa suurempaa vastuuta, jotta voitaisiin taata varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa tarvittava laatu.

Henkilöstön työhyvinvointi ja ikääntymisen mukanaan tuoma työn raskaus ja vaativuus toivotaan otettavan enemmän huomioon resursseissa. Tosiasioina tiedetään päivähoidon henkilöstön korkea keski-ikä ja mahdolliset iän mukanaan tuomat työrajoitteet, jotka tulisi huomioida resursseissa. Henkilöstön työhyvinvointiin odotetaankin tukitoimia, joilla voitaisiin kompensoida kasvatustyön kuormittavuutta. Konsultaatiomahdollisuuksiin ei olla tyytyväisiä kaikissa kunnissa, ja siksi odotetaan, että henkilöstöllä olisi parempi mahdollisuus konsultoida erityisasiantuntijoita sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa että henkilöstöön liittyvissä asioissa. Erityislastentarhanopettajan konsultointimahdollisuutta toivotaan ja odotetaan eniten. Muutamissa kunnissa henkilöstöllä olikin mahdollisuus konsultoida erityislastentarhanopettajaa, ja näissä kunnissa oltiin järjestelyyn erittäin tyytyväisiä.

Resurssien riittämättömyyteen yhdistetään myös terapeuttien puute. Terapeutteja toivotaan enemmän nimenomaan sinne, missä on pulaa muun muassa puheterapeuteista. Muutamassa kunnassa ei lapsille ollut voitu käynnistää terapioida, koska työntekijää ei ollut. Tällöin myös päivähoidonhenkilöstö jäi ilman yhteistyötukea ja lapselle sekä perheelle syntyi eriarvoisuutta terveystalveluiden käyttäjinä. Laadukkaaseen varhaiserityiskasvatukseen yhdistetään lapsen tarvitsemat terapiat ja laajentunut moniammatillinen yhteistyö, jonka toivotaan olevan saatavilla myös maaseutuympäristössä eläville lapsille ja perheille riippumatta asuinkunnasta.

Koulutuksella uskotaan olevan huomattava merkitys ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä. Koulutusta arvostetaan ja täydennyskoulusta odotetaan muutoksessa mukana pysymisessä ja varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Erityiskasvatuksen laadun takaamiseksi ja tiimityön sujumiseksi täydennyskoulutusta tulisi aivan erityisesti tarjota vähiten koulutetuille ammattiryhmille. Tällaisia mainittiin olevan vanhamuotoisen lastenhoitajakoulutuksen saaneet päivähoidon ammattilaiset ja perhepäivähoitajat.

Täydennyskoulutuksena toimineisiin interventioihin osallistuneet kokivat ne pääasiassa myönteisesti omaa työtä ja ammatillista kehittymistä tukevinä ja toivoivat niille jatkoa. Täydennyskoulutusta odotetaan enemmän kuin on tähän mennessä saatu. Ammatissa toimivilla tulisi olla mahdollisuus tutkintonsa päivittämiseen tietyin ajoin. Kunnissa tulisikin uudistaa rakenteita ja kohdistaa

kaikin tavoin riittävästi resursseja päivähoiton kehittämiseen, jotta henkilöstön esittämät kehittämistoiveet voitaisiin toteuttaa.

Koulutusta arvostetaan oman pedagogisen osaamisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä, ja siksi useat vastaajat toivovat päivähoiton ammatteihin valmistavien peruskoulutusten kehittämistä myös varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta arvioituna. Peruskoulutuksilta odotetaan myös parempaa työelämän tuntemusta ja vastaavuutta työssä tapahtuviin muutoksiin sekä mukanaoloa ja tietoisuutta arjen kehityksessä.

Yhteistyö peruspilarina

Varhaiserityiskasvatusta luonnehtii laaja-alainen yhteistyö erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen, kasvatusyhteisön ja muiden lapsen ja perheen kanssa toimivien kesken. Yhteistyö toteutuu hoito-, kasvatus- ja kuntoutussuunnitelmatyössä ja laajana moniammatillisena yhteistyönä ja työtiimityönä. Työntekijän näkökulmasta katsottuna yhteistyön osuus työstä on suuri, ja se on kasvamassa vuosi vuodelta. Yhteistyö vaatii organisointia ja ajallista hallintaa muun hoito-, kasvatus- ja opetustyön ohessa. Yhteistyön toteuttamisessa, koordinoimisessa ja siinä osaamisen hallinnassa on vielä kehitettävää.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nousi monissa yhteyksissä keskeiseksi työalueeksi päivähoiton työntekijöiden pohtiessa varhaiserityiskasvatuksen olemusta. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on varhaiskasvatushenkilöstön ydin- ja perustehtäväalue, ja tämän alueen kehittämistä pidetään edelleenkin keskeisimpänä kehittämisen kohteena. Yhteistyö vanhempien kanssa on perusta lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnissa ja lasten erityisen tuen tarpeiden tunnistamisessa. Yhteistyön tärkeyttä perustellaan näkökulmien avarumisella, ja yhteistyön tavoitteena pidetään kumppanuusperustaista yhteistyötä. Yhteistyön lisääntyminen vanhempien kanssa sekä työtiimissä että kasvatusyhteisössä on muuttanut toimintatapoja ja työn vaatimuksia viime aikoina. Kasvatusyhteisöissä on havaittu uudenlaisen yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin tukevan paremmin pyrkimyksiä vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja työn vaatimuksiin. Erityisesti vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön laatua ja vuorovaikutusta korostetaan. Ammatti-ihmisten toiminnassa tulisi pyrkiä avoimuuteen, yhdessä tekemiseen, kohtaamisen aitouteen ja vanhempien kunnioittamiseen.

Vaikka konkreettisia mainintoja vanhemmista oli vastauksissa kohtalaisen vähän, niin tällä yhdellä tärkeimmistä varhaiserityiskasvatuksen työalueella vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä uskottiin tapahtuneen kehittämisperiodin aikana edistymistä. Muutamissa kommentteissa uskottiin vanhempien osallisuuden ja kuulemisen lisääntyneen yhteistyötilanteissa ja tapaamisissa. Jotkut vastaajat ilmaisivat tällaisia kommentteja tulleen myös vanhemmilta. Kuitenkin työntekijät kaipaavat edelleen tukea vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja haluavat syventää sekä kehittää myös laajemmin moniammatillista yhteistyötä tulevaisuudessa. Yhteistyötä ollaan valmiita kehittämään sekä koulutuksen turvin että ”istumalla saman pöydän ääreen” – kuten tutkimuksen aikana tapahtui. Myös yhteistyön parempi organisointi ja toimintamallien luominen moniammatillisessa yhteistyössä koettiin tarpeellisenä ja myönteisenä

kokemuksena. Moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen löytyi myös valmiutta.

Erityisesti päiväkotiyhteisöissä tiedotetaan kasvatustilanteiden ja yhteisten linjojen merkitys. Kasvatus- ja työyhteisöillä tulisi olla mahdollisuus viikoittaisiin keskusteluihin ajankohtaisista työhön liittyvistä asioista ja haasteelliseksi koetuista asiakastilanteista. Hyvin organisoitu tiimityö on tuki ja resurssi varsinkin silloin, kun ja jos koetaan resurssipulaa. Konsultoitujen erityistyöntekijöiden puutetta tai uutta tietoa ei voida korvata yhteistyötä tiivistämällä, mutta yhteistyö voidaan nähdä asiantuntijatutkimuksen ja oppimistutkimuksen valossa myös resurssiksi.

Yhteiset oppimisforumit ovat ongelmanratkaisutilanteiden mahdollisuuksia, joiden kautta voidaan nostaa yhteisön osaamisen tasoa. Vähäisten ja tiukkenevien resurssien vuoksi tulisikin pikaisesti luoda yhteisöjen kehittymistä tukevat rakenteet sekä päiväkoteihin että kuntiin – varsinkin siellä, missä niitä ei vielä ole tai niiden merkitystä ei ole oivallettu yhteisinä oppimistiloina. Näissä yhteistyöfoorumeissa voidaan yhdessä ratkoa vaikeita työtilanteita ja käyttää näin kaikki yhteisössä saatavilla oleva osaaminen yhteiseksi hyödyksi. Tämä edellyttää selkeää organisointia, johdon tukea ja koordinoituvastuuta.

Avainhenkilöiden – kuten päiväkodin johtajien – täydennyskoulutukseen olisi hyödyllistä lisätä aikuiskasvatukseen ja uuden oppimistutkimuksen kautta luotua tutkimustietoutta aikuisten työssä oppimisesta vakuudeksi ja yhteisöjen uusintamisen perustaksi.

Ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen

Kyselyssä 2005 tiedusteltiin päivähoiton työntekijöiden tärkeiksi kokemia kvalifikaatioita. Vertaillaessa kaikkia ammattiryhmiä tärkeimmäksi työssä tarvittavaksi kvalifikaatioksi nostettiin vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen. Toiseksi tärkeimmäksi kvalifikaatioksi varhaiskasvattajat asettivat lapsen, lapsen kehitykseen, kasvuun ja oppimiseen liittyvät kvalifikaatiot eli ominaisuudet, jotka ovat työssä tarvittavia varhaiskasvatuksen ydinosaamista kuvaavia ominaisuuksia. Yli puolet vastaajista arvioi erittäin tärkeiksi myös lapsen kehityksen tuntemuksen, hoito- ja kasvatustyön prosessien suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen, asiakasperheiden toiveiden sekä odotusten kuulemisen ja huomioon ottamisen, motivaation ja sitoutumisen, innostuksen ja motivaation erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn sekä turvallisuusvaatimusten tuntemisen ja niiden toteuttamisen erilaisissa työtilanteissa ja ympäristöissä.

Tarkasteltaessa ammattikohtaisia eroja kasvattajien tärkeimmiksi asettamien ominaisuuksien suhteen nostivat lastentarhanopettajat etusijalle vuorovaikutuksen ja herkkyyden lasten kasvun ja kehityksen tunnistamisessa. Nämä vastaajat kokivat joskus myös työtilanteisiin liittyvän pettymyksiä ja sellaista palautetta, jonka vastaanottamiseksi tulee olla osaamista ja ammatillista valmiutta. Lastenhoitajat puolestaan kokivat työssään tarvittavan vuorovaikutusosaamista. Perhepäivähoitajat korostivat henkistä sitoutumista, vastuullisuutta ja lapsen kasvun tukemisen tärkeyttä. Kaikki päiväkodin ja päivähoiton

johtajat arvioivat tärkeimmäksi osaamisalueeksi ja ominaisuudeksi lasten kasvun tukemisen. Johtajat pitivät tärkeinä ominaisuuksina myös työn organisointikykyä, innostuneisuutta, motivaatiota ja pedagogista ohjaamisaamista.

Varhaiserityiskasvattajan työssä tarvittavia ominaisuuksia ovat vastuunottaminen, oikeudenmukaisuus ja henkinen sitoutuminen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen vaatii herkkyyttä tunnistaa lapsen tarpeita. Lapsi tarvitsee ohjauksessaan runsaasti toistoja, mistä syystä kasvattajalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä enemmän kuin muiden lasten kanssa toimittaessa. Kasvatus- ja ohjaustilanteet ovat hyvin usein nopeaa reagointia vaativia, ja tällöin kasvattajalla tulee olla tilanneherkkyyttä, muutosvalmiutta ja joustavuutta toimia lapsen tarpeita vastaavasti. Vuorovaikutustilanteet ovat vaativia, ja niissä tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja sekä lasten että vanhempien kanssa toimittaessa. Vanhempien kohtaamisissa tarvitaan lisäksi tilanneherkkyyttä ja herkkyyttä aistia vanhempien tuntemuksia ja tarpeita. Vanhempien kohtaamisessa tarvitaan myös erityisesti kunnioitusta ja hienotunteisuutta sekä osaamista kohdata heidät yksilöllisesti. Näiden lisäksi tarvitaan innostusta ja motivaatiota toimia ylipäättänsä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Työntekijältä vaaditaan myös pettymyksen ja palautteen sietokykyä, koska erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhempien kanssa työskentely on tilannesidonnaista, nopeasti muuttuvaa ja tiivistä yhteistyötä usean muun lapsen kanssa toimivan henkilön kanssa. Työhön liittyy paljon epävarmuutta, ja työn tulokset ovat hitaasti nähtävissä. Lasten erilaisuus ja tilanteiden vaihtuminen vaativat myös uskallusta uudistaa ja kehittää jatkuvasti omaa pedagogiikkaa sekä uudistua ammatillisesti.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa työskentely vaatii myös korkeaa eettistä tietoisuutta ja vastuullisuutta. Työntekijän ensisijainen tehtävä vaikeissa ja ongelmallisissa työtilanteissa on lapsen ja perheen tukeminen sekä tarpeisiin vastaaminen. Tällöin korkean ammattietiikan omaavan työntekijän tulee osata tiedostaa, erottaa ja mitoittaa omat tunteensa ja osaamisensa lapsen ja perheen avun tarpeen mukaan. Omien voimavarojen tunnistaminen on osa ammatillista asiantuntijuutta.

Erityislastentarhanopettajien priorisoimat osaamisominaisuudet poikkesivat jonkin verran muiden asettamista kvalifikaatioista. Kokonaisuuden hallinta nostettiin tärkeimmäksi osaamisalueeksi ja ominaisuudeksi työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Kaikki neljä vastaajaa asettivat nämä tärkeimmäksi. Lisäksi he pitivät tärkeänä työn organisointikykyä eli kykyä hyödyntää olemassa olevat voimavarat ja kykyä reflektoida ja uusiutua. Erityislastentarhanopettajia ja kiertäviä erityislastentarhanopettajia oli vastaajina vain neljä, mutta vastaajat edustivat vankimmin koulutautuneita ja heillä oli pitkä työkokemus varhaiskasvatuksen työntekijöinä.

Tarkasteltaessa henkilökohtaisia ominaisuuksia haastatteluissa eräs haastateltava totesi, että kasvattajana tarvitaan herkkyyttä ja "silmää":

– että on sellainen tunneihminen, – on sillain herkkä ja silleen semmonen silmä on kehittynyt. (H:21)

Silmän kehittämisellä työntekijä todennäköisesti tarkoitti asiantuntijuutensa näppituntumaa – hiljaista tietoa, jonka avulla hän on kokemuksensa kautta oppinut arvioimaan lapsen kehitystä ja siihen liittyviä tuen tarpeita. Vaikka ammatilliseen osaamiseen liitetään tieto ja koulutus, niin pari tutkittavaa halusi muistuttaa, että he kokevat työssään tarvittavan myös ”sydäntä” eli aitoa kiinnostusta, välittämistä ja ymmärrystä. Kuuntelemisen taito on tärkeä, ja kykyä ymmärtää ja ottaa vastaan vanhempien viestit ja odotukset tarvitaan, jotta voidaan sopia yhteisistä tavoitteista.

Tulosten mukaan tärkeimmiksi kvalifikaatioiksi varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa nostettiin vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ja lapsen kausvun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä työssä tarvittava osaaminen. Onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseksi tulisikin turvata henkilöstön työssä oppimisen mahdollisuudet edelleen näillä heidän itsensä tärkeiksi osoittamilla alueilla.

Työssä tarvittavat tukitoimet – ” Sehän se on se motto, että on joku ihminen”

Pohdittaessa varhaiserityiskasvatustyössä tarvittavia tukitoimia nostettiin esiin myös työhyvinvointi. Se muodostuu henkisestä tuesta, esimiehen tuesta, resursseista ja työn organisoinnista. Useissa yhteyksissä todettiin, että työtä pitäisi organisoida uudelleen, ja monilla oli myös tarvetta työn rajaamiseen. Esimiestukea kaivataan lisää, koska sitä ei saatu riittävästi. Johtajat ovat kiireisiä suuren työtaakan vuoksi:

– – johtaja tekee noita toimistohommia – ei kerkee, kun on kiirettä. (H:2)

Esimiestukea kaivataan lisää sekä päiväkotityössä että perhepäivähoidossa. Kuitenkaan esimiehiltä ei koeta saatavan tukea odotusten mukaisesti, koska heillä on kiire ja paljon hallinnollista työtä.

Tukea saadaan kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta, joiden kanssa voi jakaa työssä vastaan tukevia haasteita ja tunteita ja huolia.

Mikä tukee? X [henkilön nimi poistettu]! X:n tuki on tärkeä – – hän vähintään kerran kuukaudessa käy oli erityistä tai ei niin hän käy kuulostelemassa tilannetta, että voi niin kun jakaa huoltansa ja kun erityisopettajat käy päiväkodeissa, ettei ne vaihdu – – se on hirveen kiva kun suhde jatkuu – – ja ovat tuttuja – – ventovieraan kanssa ei ole sama. (H:7)

Kuitenkaan useissa mukana olevissa kunnissa ei ollut mahdollisuutta saada tukea erityislastentarhanopettajalta, ja siksi muun muassa kollegiaaliset keskustelut ja erilaiset vertaisryhmät koettiin hyödyllisinä. Tällaiset ryhmät loivat mahdollisuuksia kokemusten vaihtamiseen oman työn keskusteluiden kautta ja toimivat työssä jaksamisen tukena.

Päivähoidon henkilöstö kokee saavansa tukea myös vanhemmilta, työtovereilta ja muilta kollegoilta. Monet haastateltavat ja lomakekyselyihin vastanneet totesivat kehittämistyön aikana saaneensa tukea osallistumistensa kautta muilta kehittämiseen osallistuneilta työpajoissa, työnohjauksissa ja konsultaatioiden aikana.

Miten paljon auttaa yksistään se kun kuuntelee, miten toiset ovat toimineet ja ratkaisseet hankalia tilanteita. Saa itselle vinkkejä ja huomaa, että on hoitanut asioita "oikein". (K 2005, lastentarhanopettaja)

Arvioitaessa työssä tarvittavista tukitoimia henkilöstö pitää tärkeänä sekä vanhempien ja lähiesimiehen tukea että työtovereiden ja muiden kollegojen tukea. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa pidetään välttämättömänä kuitenkin erityislastentarhanopettajalta saatavaa tukea, jonka kanssa voi jakaa työssä vastaan tulevia haasteita, tunteita ja huolia. Merkille pantavaa on sekin, että vaikka erityislastentarhanopettaja käy harvoin eli kerran kuukaudessa "kuulostelemassa tilannetta", niin tukea pidetään tärkeänä työn kannalta.

Tukena työnohjaus

Kysyttäessä työssä tarvittavia tukitoimia vuoden 2004 lomakekyselyssä asetti kolmasosa vastaajista tämän asian keskeiseksi. Vaikka odotuksen saada työnohjausta olivat suuret, työnohjausta kerrottiin olevan kuitenkin melko harvoin saatavilla. Tutkimuksen aikana interventioina olleisiin työnohjauksiin osallistuneet totesivat sen pääosin vastanneen heidän odotuksiaan, ja osa toivoi voivansa osallistua työnohjaukseen jatkuvasti tai ainakin toistuvasti tarvittaessa.

Yksi tutkimuksen interventioista oli työnohjaus, joista ensimmäinen seudullinen työnohjausryhmä käynnistyi jo syksyllä 2003 ja toinen seuraavana syksynä 2004. Näiden lisäksi järjestettiin yksi kasvatusyhteisön työnohjausryhmä, joka käynnistyi vuonna 2004.

Yhteisön työnohjaus. Yhteisön työnohjaus käynnistyi yhteisellä tapaamisella työnohjaukseen osallistuvien, heidän esimiehensä ja työnohjaajan (tutkija) kanssa. Tällöin tehdyn työnohjaussopimuksen mukaisesti työnohjaustapaamiset sovittiin tapahtuvan noin kerran kuussa toimintakauden 2004–2005 ajan. Tavoitteena oli tukea kahden kasvatusyhteisön yhdistymistä. Työnohjausryhmä muodostui kahden päiväkodin kolmesta lastentarhanopettajasta, päiväkodin johtajasta ja kahdesta lastenhoitajasta. Vuoden varrella kaksi lastentarhanopettajaa oli muutaman kuukauden ajan poissa työstä.

Työnohjaus käynnistyi yksilöllisellä reflektoinnilla, joka tarkoitti sitä, että jokainen osallistuja kirjoitti kirjeen työnohjaajalle (tutkija), jonka teemana oli mietteitä matkalle lähtiessä. Kirjeen tarkoituksena oli orientoitua työnohjaukseen ja tukea yksilöiden osallistumista ryhmässä. Näiden kirjeiden sisällöistä kertoo seuraava yhteenvedo

Alkutilanteessa muutamien olo oli odottava ja jännittynyt, koska tuleva muutos koettiin haasteena, josta kuitenkin uskottiin selviydyttävän avoimin mielin ja positiivisesti suhtautumalla. Osallistujat luonnehtivat myös hyvän päiväkodin tunnusmerkkejä ja perustehtäväänsä. Hyvän päiväkodin ominaisuuksia olivat muun muassa turvallisuus ja tilojen tarkoituksenmukaisuus. Se on myös paikka, jossa sekä lapsilla että aikuisilla olisi hyvää olla, ja jossa jokainen hyväksytään sellaisena kuin on. Perustehtäväksi miellettiin kasvatustehtävää, joka toteutetaan yhdessä vanhempien kanssa sekä yhteistyö muiden työntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Perustehtävään katsottiin kuuluvan suunnittelu ja päivittäisen toiminnan toteuttaminen. Työyhteisöltä odotettiin avoimuutta ja hyväksytyksi tulemistä ja onnistumista koettiin silloin kun saadaan positiivista palautetta. Työssä onnistumista tunnettiin myös silloin kun lapset nauttivat olostaan ja kun kasvattajana pystyy tarjoamaan lapsille jotakin elämyksellistä ja näkee lasten innostuksen. Sitoutumista vakuutettiin olevan avoimen ilmapiirin

luomiseen ja pyrkimystä ennakkoluulottomuuteen sekä yhteistyöhön ja vastuunottoon. Vahvuuksina koettiin elämäkokemus, avoimuus, joustavuus ja sopeutuvaisuus, organisointikyky, käden taidot, ymmärtävyisyys ja sosiaalisuus. (Mietteitä matkalle lähettäessä - yhteenveto 2004)

Työnohjaus koettiin pääsääntöisesti myönteisenä työtä tukevana ja työssä jakamista edistävänä. Työnohjauksen säännöllisyys ja toistuvuus noin kerran kuussa koettiin sopivana. Kuitenkin vuoden varrella jotkut kokivat työnohjausistunnot raskaina, vaikka istunnon alkutilanteissa ilmenevä kankeus muuttuikin yleensä virkistäväksi kokemukseksi istunnon aikana.

No työohjaus -- mietti sitä aina silloin, kun työnohjauskerta tuli -- niin alkuun tietysti se tuntu vähän niin kun, että mitähän se tuo tullessaan ja toisaalta vähän niin kun raskaalta, mutta sitten joka kerta kun siitä työnohjauksesta lähti niin kun kotiin, niin olo oli hirveen kevyt ja semmonen -- niin kun olis saanu niin kun ite antaa itsestään jotakin. Koin, että siitä olis siihen jaksamiseen hyötyä. Että se oli niin kun tosi mukava se työnohjausvuosi, että sitä työnohjausta oli säännöllisesti, että se oli ihan sopiva väli se noin kerran kuukaudessa ja vähän reilu --, että jos se olis ollut tiiviimpi, niin sitten olis varmaan käyny raskaaksi -- ja että jos se olis ollut harvemmin, niin se olis jääny jotenkin irralliseksi. Mutta kun siinä olis se säännöllisyys ja sopiva aika, niin se ei ollut sellasta irrallista vaan se oli sellasta tukevaa. Ja sitten siitä niin kun eteenpäin! (H:14)

Kasvatusyhteisön työnohjauksena olivat työskentelytapa keskustelu ja toiminnalliset menetelmät. Toiminnallisten menetelmien kautta tarkasteltiin muun muassa työuraa, kokemuksia ja tunteita. Myös ammatillista ja ihmisenä kehittymistä tarkasteltiin elämänjana- ja aikajanatyöskentelyn kautta. Muun muassa tiimin arviointi tehtiin aikajanalla vuoden päättyessä yhdessä tiimin jäsenten kanssa piirtämällä. Menetelmät koettiin käsiteltävien asioiden yhteydessä antoisina ja osallistumista tukevana.

Se on jäänyt mieleen siitä, että se oli minun mielestäni hirveen kiva juttu se että oli aivan siinä alussa se, että me piirrettiin se sellanen jana - oma elämä, että mitä elämässä oli tapahtunut jotakin merkittäviä asioita ja miten ne on vaikuttanut sun työhön. Se oli mun mielestä hirveen antosaa -- ja siinä kun me seisottiin siellä janalla sitten joskus -- milloin vuodenvaihteen jälkeen niin miten nyt tässä jaksaa ja miten niin kun on kokenut tämän vuoden ja miten on mennyt. Ett semmonen on tosi tärkeä, että sellasta niin kun meidän työyhteisössä ei oo ikinä harrastettu. Voishan niin kun talot varmaan, jossa pidetään talon palavereja ja jossa mietitään tämmösiä asioita, mutta meillä ei ole ikinä. Meidän palaverit ovat käytännön asioiden hoitamista varten eikä meillä ole muita kehittämispalavereita. (H:13)

Työnohjauksessa käytetyt menetelmät todennäköisesti rohkaisivat osallistujia keskustelemaan asioista, joista ei ollut totuttu aikaisemmin keskustelemaan työyhteisössä. Tällaisia olivat henkilösuhteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet, joista kuitenkin todettiin tarpeellisiksi keskustella tiimityön ja vuorovaikutussuhteiden kehittämässä. Tutustuminen työtovereihin ja myös itsen esimerkiksi leikkimielisen temperamentteja kuvaavan väriharjoituksen avulla avasi keskustelua työntekijöiden erilaisuudesta.

-- ettei aina sitä sisällön kehittämistä -- ainakin ne kerrat on jäänyt mieleen tosi voimakkaina itelle ja semmoisina antoisina -- ja se kanssa, mikä oli niin ja kun tosi hyvä, kun oli ne ne -- luonneanalyysit niiden värilappujen kautta, jolloinka oppi niin kun ymmärtämään toisen tapoja työskennellä ja toisten sitä persoonaa paremmin ja jonka todella oppii jopa ymmärtämään eikä vain ajattele että miks toi aina noin toimii eikä tee niin kuin mä teen! Tulee sitä ymmärrystä toista kohtaan ja sitä semmosta lojaalisuutta ja sellasta! Kyllähän ne ihmiset, jotka on mun kanssa pitkään ollut niin kyllähän he mut tiesi ja että on oppinut tuntemaan, että sen

tapasia ja tyylysiähän ne on niin kun --, mutta kyllä kummiskin aukasee silmät entistä paremmin, että kun se lukee siinä paperilla! (H:13)

Aikapula ja henkilökohtaisten kohtaamisten vähäisyys johtavat siihen, että aikaa ei ole riittävästi tutustua työtovereihin työn lomassa, joka hidastaa tutustumista ja temperamenttierot aiheuttavat joskus väärinymmärryksiä. Työnohjauksessa yhtenä tavoitteena olikin tutustua toisiin, tarkastella omia ja toisten käyttäytymisen ilmenemismuotoja ja oppia siten ymmärtämään toisen ajattelua ja temperamenttia uudelleen. Vaikka toisten ihmisten erilaisuus oli tiedostettu ja hyväksytty niin pysähtyminen eroavaisuuksien tarkasteluun koettiin hyväksi, koska se avasi työyhteisössä hiertäneitä asioita:

Ihan niin kun tällain konkretian kautta sitten justiin että aukes niinkun se etä minkälaisia persoonia me ollaan kaikki, vaikka on se tiedossakin ollut, mutta että niin kun aukes että pysyttiin keskustelemaan siitä, koska se on hiertänyt meitä tässä yhteisössä justiin se meidän erilaiset persoonat ja miten me koetaan, taikka meidän tulisi kuitenkin sitten hyöäksyä se että kun ollaan kaikki erilaisia --. On ollut sillain hyötyä tähän työelämään. (H:13)

Päiväkodin työnohjaukseen osallistuivat lähinnä vakituiset työntekijät. Kuitenkin vuoden varrella oli havaittu, että siihen olisi pitänyt osallistua kaikkien yhteisössä olevien, koska ulkopuolelle jääneet sijaiset olivat kokeneet jääneensä ulkopuolelle ja olisivat halunneet olla mukana myös. Myös työyhteisön yhteisöllisen rakentamisen koettiin jääneen ohueksi siitä osan päivittäisessä yhteistyössä mukana olevista ei ollut läsnä yhteisöllisyyden vahvistamiseksi tarkoitetuissa keskusteluissa. Toinen yhteisöllisyyden rakentamista heikentävä seikka oli ryhmässä henkilökohtaisista poissaoloista johtuneet muutokset.

Harmillista, että siinä kävi sitten niin että X joutui jäämään pois. Kun elämä on tällaista, ettei koskaan tiedä ja kukin tekee henkilökohtaiset ratkaisunsa. -- ett näin jälkiviisaana että kun tulee näitä tällaisia uusia työnohjauksia niin varsinkin jos tiedetään, että kyse on sijaisten kohdalla enemmän kuin viikosta ja kahdesta niin kyllähän heidän pitäisi olla mukana! (H13)

Sijaisten syrjässä olemista surtiin jälkeinpäin, koska työohjaus oli alun perin tarkoitettu tiivistämään yhteisöä. Sijaisten mukanaolo koettiin jälkeinpäin tärkeäksi muutoinkin työyhteisön työnohjauksessa, koska sijaiset saattavat kokea asemansa erään tutkittavan mukaan heikommaksi:

Mä luulen että he kokivat itsensä ulkopuoliseksi ja mä oon miettinyt joskus, ett se ei ole helpoo olla sijainen, koska hesanoo, että luokitellaan toisen luokan kansalaiseksi ja kakkosluokan työntekijöiksi! Sijaisten arvostusta pitäisi nostaa ja tällaisella sitä voisi nostaa, että he ovat ihan yhtä tärkeitä työntekijöitä kun kaikki muutkin, vaikka ovat vain 3 kk, mutta se on tosi pitkä aika näiden lasten ja perheiden elämässä. (H:13)

Kasvatus- ja työyhteisön rakentamisen kannalta olisi tärkeitä, että koko yhteisö osallistuu työnohjaukseen siloin kun ja jos se on tarkoitettu yhteisöä tukevaksi toiminnaksi. Nyt poissaoloihin ei osattu varautua etukäteen ja siksi muutokset tulivat vuoden varrella yllätyksinä.

Työyhteisökohtaisessa työnohjauksessa esille nostetut asiat herättivät toivoa yhteisen kehittämisen käynnistymisestä, mutta odotukset eivät kuitenkaan aina toteutuneet. Tämä saattoi tuottaa pettymystä. Työyhteisön ja tiimityön perusehtona koettiin olevan hyvä yhteistyö. Yhteistyön osana pidettiin yhteistyö-

palavereja, joita koettiin tarvittavan säännöllisin määräajoin yhteisten asioiden sopimista varten. Työnohjaukseen osallistunut työntekijä kertoo kokeneensa hyvänä, että työnohjauksessa otettiin esille työyhteisön palaverikäytäntöjä, joihin toivottiin vakiintumista yhteistyön sujumiseksi paremmin. Kuitenkaan kaikki työnohjauksen kautta saatu tuki ja pyrkimykset työyhteisön kehittämiseen tuesta huolimatta eivät siirtyneet käytäntöön, ja tästä syntyi pettymystä:

Ensin koin, että nythän tässä on kaikki kuulolla ja yhdessä soviitaan ja – – , mutta ei siitä sitten kuitenkaan tullut mitään. (H:15)

Sitoutuminen muutokseen ja niiden toteuttaminen käytännön tasolla jäi kuitenkin heikoksi. Sitoutumista heikensi aikapula, josta syystä muun muassa tiimipalaverihin ei saatu säännöllisyyttä työnohjausvuoden aikana.

Kyllähän tää vuosi on ollut tosi raskas. Niitä erityislapsia paljo ryhmässä ja tosi vaativia – – siihen olis voinut tulla työnohjausryhmässäkin, mutta me tehtiin niitä tietoisia valintoja ja – – että me niissä omissa palavereissa voitaisi pohtia ja niitä käsitellä. Valitettavasti vain aika vähäselle jäi! Niin kun tiijät kun on niin kauheen kiireistä! (H:13)

Työnohjaus koettiin tärkeäksi henkilöstön yhteistyön kehittämisessä. Varovaisuutta kuitenkin esittää omia mielipiteitä oli, sillä eräs työyhteisön ryhmämuotoiseen työnohjaukseen osallistuja totesi:

Jotenkin mä en uskaltanut olla niin rohkea, kun mä oikeesti oon. – – että onko se sitten sitä aikuistumista ja kasvamista ja kun sitä on saanut niin paljon palautetta, että oon vähän kärkeks sanomaan asioista, niin ajattelin, että sitten oonpahan hiljaa – – vaikk ois ollut asiaa – – jossain tilanteessa – – en ehkä uskaltanut – – sanoo sitä, mitä ihan oikeesti ajatteli. (H:13)

Työnohjauksen käynnistymisen taustalla oli muutostilanne, jota tukemaan työnohjaus käynnistettiin. Osallistujien kannalta työnohjaus vastasi odotuksiin ja työnohjauksessa tutustuttiin toisiin sekä keskusteltiin yhteisestä työstä, yhteistyörakenteista ja ajankohtaisista asioista. Työnohjauksen järjestäminen ei saisi osallistujien mielestä kuitenkaan olla ratkaisu ja tukimuoto vain suurissa muutostilanteissa, vaan sen tulisi olla yleisemmin käytetty.

Näitä sais olla useaminkin, eikä vain silloin kun on joku taitekohta tai joku ongelmakohta taikka tätä, että jo ennaltaehkäisemässä vois olla työnohjausta. (H:14)

Yhteisön työnohjaus päätettiin työnohjausvuodesta tehtyihin itsearviointeihin ja loppuhaastatteluihin. Itsearviointit toteutettiin piirtämällä tiimin toiminta siinä mukana olleiden kokemusten pohjalta. Piirtämisen lisäksi osallistumista ja tapahtumia arvioitiin sanallisesti ja kokemuksista keskusteltiin yhdessä ryhmässä työnohjaajan tukemana. Vuoden tapahtumien arviointi koettiin hyvänä sekä koko työvuotta jäsentävänä ja kokemuksia antoisina ja osaamista tukevinä.

Tässä luvussa esitetyt sitaatit ovat työnohjausprosessiin osallistuneiden loppuhaastatteluaineistosta poimittuja.

Seudullinen työnohjaus. Seudullisia työnohjausryhmiä oli kaksi ajallisesti peräkkäin: toisessa ryhmässä oli vain perhepäivähoitajia ja toisessa myös pari päiväkodin työntekijää. Seudulliseen työnohjaukseen osallistuneet perhepäivähoitajat olivat hyvin tyytyväisiä mahdollisuuteen osallistua alueellisesti järjestettyyn työnohjausryhmään. Suurin anti työnohjauksesta oli ryhmästä saatu tuki

yksin työtä tekeväälle perhepäivähoitajalle. Ryhmässä saattoi kuulla toisten kokemuksia ja ratkaisuja selviytyä ongelmallisista työtilanteista.

Työnohjauksesta on ollut hyötyä siksi että on kuullut toisten kokemuksia ja niistäkin oppii tosi paljon kun kuuntelee mitä toisilla on ja sitten tällain kuulee kun on muiltakin paikkakunnilta ja että ei omalta paikkakunnalta kaikki. (H: 38 perhepäivähoitaja)

Työnohjaus tukee myös ajankohtaisten pulmallisten tilanteiden ongelmien ratkaisuisissa:

Ainakin mun kohdalla kun kaikkein kaoottisin tilanne se tilanne vuosi sitten niin tää oli hyvä kun sai jakaa niitä ja että totes että on niitä muillakin ja kuuli miten toiset toimii ja mun mielestä se on ollut ja mitä sä olet antanut meille - mulle ainakin ja saa kyllä todella paljon. Ja ihan irrottautumista välillä siitä työstäkin. - - Nyt mä osaan ja uskallan pyytää apua ja tätä pitäisi olla jatkossakin. Aikaisemmin - jos mä oon tarvinnut niin mä oon oppinut pyytään apua ja - enkä jää yksin miettimään näitä asioista - - niin mä uskallan aukasta suuni. (H:35 perhepäivähoitaja)

Myös omien pulmallisten tilanteiden suhteuttamisessa kollegiaalinen työnohjausryhmä koettiin hyväksi. Työssä ilmenevien ongelmien jakaminen ja käsittely ryhmässä auttoivat selviytymään myös omasta työstä paremmin. Myös irrottautuminen työstä ilmeisesti toi esiin uusia näkökulmia ja auttoi jaksamaan entistä paremmin.

Kun on ollut kaikenlaista tänä kesänä, niin tämä on sellainen, joka on ja pysyy ja silleen on ollut ihan hyvä ja täällä on tosiaan saanut kuulla - - kaikkiin asioihin tulee sitten kuitenkin jotakin valaistusta ja on tosi kiva juttu ollut tämä. (H:39)

Työstä irrottautuminen ei kuitenkaan ollut helppoa kesken päivän, joskin normaalin työajan rajoissa tapahtuvan osallistumisen todettiin lisäävän tasa-arvoa muun päivähoiton henkilöstön kanssa. Usein perhepäivähoidon työntekijöiden koulutukset ja työkokoukset ovat iltaisin. Työaikana päivällä lähteminen vaatii järjestelyjä, jotka on sovittava vanhempien kanssa ja otettava huomioon koko hoitopäivän järjestelyissä. Lapset tarvitsevat aikaa valmistautumiseen päivän aikana tulossa oleviin muutoksiin, ja heitä pitää valmistaa siihen:

- - lapsille piti selittää koko ajan, että meidän pitää olla vähän aikaa ensin kentällä ja sitten meidän pitää tulla ja sitten pitää laittaa perunat kiehumaan ja - - hah-hah no nehän kuunteli vaan - - että kyllä siinä on aika huike, kun pitää eri paikkaan sitten viedä - - . (H:37)

Perhepäivähoitajan lähteminen työnohjaukseen vaatisi hoitajien mielestä toimivan varahoitajajärjestelmän kehittämistä siellä, missä sellaista ei vielä ole. Joissakin kunnissa ja/tai päivähoitoalueilla lapset voivat siirtyä päiväkotiin varahoitoon. Työnohjaukseen osallistujat olivat kuitenkin joskus kokeneet jonkinlaista vastahankaisuutta vastaanotossa viedessään lapsia varahoitoon päiväkodille. Tähän syinä saattoi olla esimerkiksi informaation välittymättömyys, mistä syystä vastaanottavassa paikassa ei ollut valmistauduttu eikä resursoitu riittävästi henkilöstön määrään varahoidon onnistumiseksi.

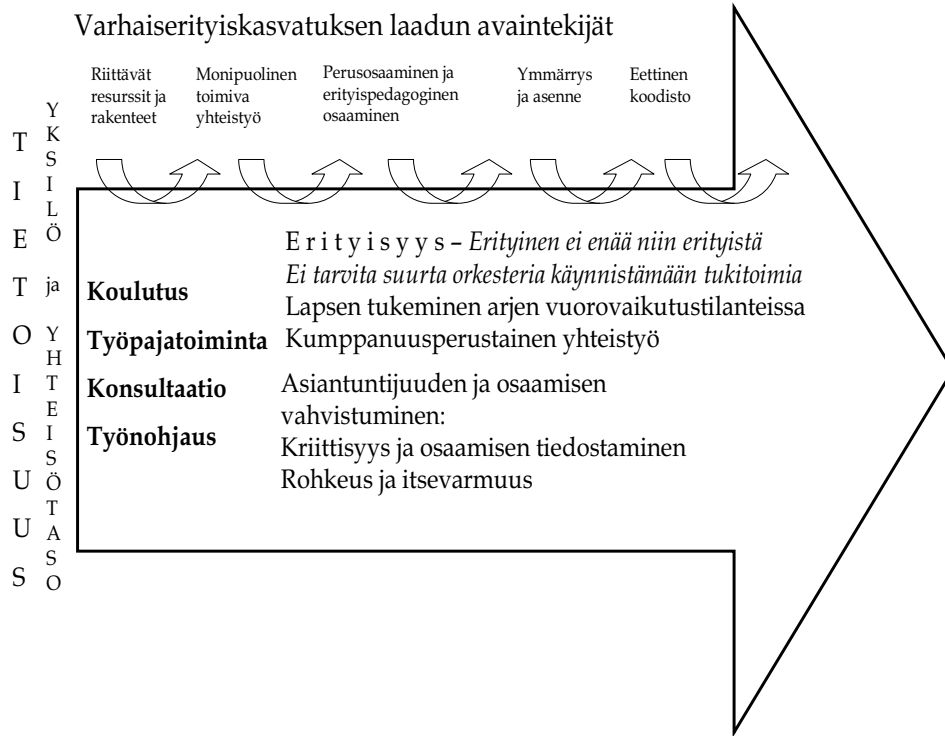
Varhaiserityiskasvatuksen laadun avaintekijät

Varhaiskasvatuksen avaintekijöiksi osoittautuivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan riittävät resurssit ja rakenteet, monipuolinen toimiva yhteistyö, henkilöstön perusosaaminen ja erityispedagogien osaaminen, henkilöstön ymmärrys ja asenne työtä ja erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan sekä varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavien eettisten periaatteiden tiedostaminen. Koulutuksiin, työpajatoimintoihin, konsultaatioihin ja työnohjaukseen osallistumisen ansiosta erityisesti tietoisuus omasta osaamisesta heräsi. Tiedon lisääntymisen kautta erityisyyttä ei pidetty enää niin erityisenä kuin aikaisemmin, jolloin siihen saattoi liittyä jopa pelkoa ja jolloin kynnys toteuttaa erityiskasvatusta osana muuta toimintaa oli korkea.

Tieto, yhteistoiminta ja tietoisuuden herääminen omasta kasvusta ja ammatillisuudesta rohkaisivat toimimaan aktiivisemmin ja käynnistämään tukitoimia arjessa omien havaintojen pohjalta eikä vain erityisasiantuntijan ”luvalla”. Lapsen tukeminen arjen vuorovaikutustilanteissa alkoi pikkuhiljaa muuttua luontevaksi tiedostetuksi osaksi työtä, ja tällöin myös alkutilanteen työn orientaation voi sanoa kehittyneen vahvemmaksi asiantuntijuudeksi kuin se aikaisemmin oli ollut peruskoulutuksessa omaksutun asiantuntijuuden pohjalta.

Suhtautumistavan kehittymistä osana asiantuntijuuden vahvistamista voi päätellä myös kriittisyyden heräämisestä omien osaamisvajeiden ja työyhteisön ja tiimin kehittymistarpeiden tiedostamisessa. Suhtautumistavan kehittymisestä oli nähtävissä merkkejä. Osaamisen kehittymistä ja asiantuntijuuden vahvistamista oli todennettavissa sekä yksilö- että yhteisötasoilla. Erityisesti varhaiserityiskasvatuksen edellytyksien tarkastelussa nousi vahva tietoisuuden herääminen työ- ja kasvatusyhteisöjen asiantuntijuuden vahvistumistarpeista. Avaintekijät muodostuvat kuitenkin monipuolisesta kokonaisuudesta, jossa yksi osa vaikuttaa muihin osiin ja yhden tekijän puuttuminen muodostaa heikon lenkin varhaiserityiskasvatuksen laadulle.

Kuviossa 11 esitetään yhteenvetokoonti jo edellisessä alaluvussa esitetyistä tuloksista varhaiserityiskasvatuksen laadun avaintekijöistä, jotka nousivat esiin tutkimusaineistosta tehtyjen analyysien tuloksena. Kuviossa on myös yhteenveto suhtautumistapojen kehittymisestä. Interventioiden aikana ja niiden jälkeen suhtautumistapa erityisyyteen loiveni, niin että ”tukitoimien käynnistämiseen ei tarvittu enää isoa orkesteria”. Myös lapsen tukeminen arjen vuorovaikutustilanteissa ja kumppanuusperustainen yhteistyö olivat tulleet tutummiksi. Omaan asiantuntijuuteen ja osaamiseen suhtautuminen muuttui siten, että omaa osaamista alettiin tiedostaa enemmän ja kriittisyys kehittymistarpeista ja osaamisesta heräsi. Kehittämisen myötä osa henkilöstöstä koki rohkeutensa ja itsevarmuutensa kasvaneen tarttua ongelmiin uudella tavalla.



KUVIO 11 Varhaiserityiskasvatuksen laadun avaintekijät

7 OSAAMISVAJEESTA OSAAMISEN OIVALLUKSEEN

7.1 Varhaiskasvatuksen muutokset kehittämisen ja oppimisen haasteina

Tässä tutkimuksessa on selvitetty ensinnäkin, millaisena varhaiserityiskasvatus näyttäytyy päivähoidon henkilöstön kuvaamana ja toiseksi, millaisia esteitä sen toteuttamisessa on. Kolmanneksi tutkimuksessa on tarkasteltu kehittämistyön aikaisten interventioiden käynnistämiä muutoksia päivähoidon henkilöstön asiantuntijuudessa ja osaamisessa, ja neljänneksi on tarkasteltu onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen edellytyksiä.

Tutkimustulosten mukaan onnistunut varhaiserityiskasvatus – kuten muukin varhaiskasvatus koostuu monista eri tekijöistä, joiden tulisi olla tasapainossa. Laadukkaan päivähoidon tavoitteena ovat lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä perheen tyytyväisyys ja hyvinvointi, joiden saavuttamisessa henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen ovat tärkeä laaduntekijä. Varhaiserityiskasvatus perustuu hyvään peruspäivähoitoon ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa henkilöstöllä tulisi olla erityispedagogista osaamista vastata lapsen yksilöllisiin erityisen tuen tarpeisiin ja toteuttaa niitä yhdessä lapsen perheen kanssa osana lapsen normaalia arkea. Varhaiserityiskasvatusta luonnehtii myös tiivis yhteistyö sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen että kaikkien muiden moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevien kanssa. Vaikka kehittämisinterventioiden aikana usko omasta osaamisesta ja kehittymistarpeista vahvistui, niin tarve jatkuvaan asiantuntijuuden ja osaamisen vahvistamiseen ja ammattitaidon ylläpitämiseen on muutoksessa olevassa varhaiskasvatuksessa ilmeinen. Erityisesti henkilöstö piti tarpeellisena lisätä ja vahvistaa yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamistaan varhaiserityiskasvatuksen työalueilla tarvittavaa yhteistyötä varten. Tuloksista tehtyjen johtopäätösten mukaan sekä lastentarhanopettajien että lastenhoitajien osaamista (Karila & Nummenmaa 2001) tulisi vahvistaa työskenneltäessä varhaiserityiskasvatuksen työalueilla (Pihlaja 2001, 18–26), koska työn kehittäminen lapsi- ja perhelähtöisemmäksi ja lisääntyneet 2000-luvun haasteet ja työvaatimukset edellyttävät työn entistä parempaa or-

ganisointia ja näin ollen vankempaa osaamista kasvatushenkilöstöltä kuin aikaisemmin.

Vaikka päivähoidon työtiimit muodostetaan erilaisin koulutustaustoin olevista ammattilaisista, niin varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen vaatii vahvaa yhteistä orientaatiota, tiivistä yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta, johon tutkimuksen tulosten valossa ei ole kuitenkaan riittävästi panostettu. Tutkimuksessa nostettiin vahvasti esiin tarve parantaa tiimityötä ja yhteisöjen toimivuutta sekä työn organisointia. Toisaalta yhteistyön toimimattomuuden taustalla todettiin henkilöstöressurssien puute, joka korostuu erityisesti pyrittäessä vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Todennäköisesti yhteistyön parantamisella ja yhteisön voimavarojen yhdistämisellä voitaisiin tiettyyn rajaan saakka vahvistaa resursseja ja yhteisön omaa osaamista. Varhaiserityiskasvatuksen kannalta tällä on erityisen suuri merkitys, koska henkilöstön osaamisen yhdistämisellä voitaisiin todennäköisesti selviytyä useammin itsekkin tiimeissä ja yhteisöissä esiintyvistä ongelmista ja haasteellisista työtilanteista pohtimalla ja ratkomalla niitä yhdessä eli yhdistämällä osaaminen ja asiantuntijuus. Yhteistyön vahvistaminen vaatisi kuitenkin selkeitä ja kestäviä rakenteita, mikä tarkoittaa muun muassa yhteistyökäytänteiden vakiinnuttamista ja ajan resursointia yhteistoiminnan perustaksi. Yhteisöllistä osaamista ei voida hyödyntää riittävästi, jos rakenteet puuttuvat eikä omaa osaamista tiedosteta eikä arvosteta. Mikäli ongelmia ei ole myöskään totuttu ratkaisemaan yhteisöllisin keinoin keskustelemalla todennäköisesti yhteisöllisten ongelmanratkaisumallien puuttuessa, tarve ulkopuoliseen konsultaatioon ja asiantuntijoiden käyttöön kasvaa. Yhteinen ongelmanratkaisu tarkoittaa myös uudenlaisen työssä oppimista tukevien toimintamallien aktivoimista ja opettelua.

Kollegiaalisen yhteistyön ja vertaistoiminnan lisääntymisellä näytti olevan suuri vaikutus oman kehittämistyön käynnistymiseen. Myös yksin työtä omissa kodeissaan tekevät perhepäivähoitajat arvostivat mahdollisuutta osallistua eri kuntien työntekijöistä koottuun työnohjausryhmään. Työnohjausryhmästä he kokivat saavansa sekä emotionaalista tukea että uutta tietoa ja tukea työssä ilmenevien arkisten ongelmien ratkaisemiseen. Interventiot loivat mahdollisuuksia kuulla ja vertailla toisten kokemuksia ja suhteuttaa oman osaamisen sekä oman työ- ja kasvatusyksikön asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelu laajempaan yhteyteen. Tämä tarkastelu auttoi ja tuki tietoisuutta omista kehittymistarpeista.

Vaikkakin henkilöstön erityispedagogista osaamista erityiskasvatuksen työalueilla tulee vahvistaa, niin varhaiserityiskasvatuksen tarkastelu nosti esiin muitakin kuin henkilöstön osaamiseen liittyviä mielenkiintoisia näkökulmia. Yksi tällainen on erityispäivähoitoon liitetty mystifiointi, joka todennäköisesti piti yllä riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita. Kehittämistyön aikana ja oppimisen seurauksena syntyi oivalluksia jo olemassa olemassa olemassa ja suhtautumistapa varhaiserityiskasvatusta kohtaan muuttui: erillisten erityisten toimien tilalla on riittävä tukea lasta arjen toiminnoissa ja asioissa, joissa hänellä on pulmia ja joita hän vasta opettelee. Kuitenkaan varhaiserityiskasvatus ei toteudu itsestään ja uudistunut varhaiserityiskasvatusajattelu haastaa kuitenkin edelleen päivähoiton laadunkehittämiseen, koska tutkimus nosti esiin selvästi

varhaiskasvatuksen laatuolosuhteiden kipupisteet: isot ja heterogeeniset lapsiryhmät, osaamisvajheet, henkilöstöresurssien ja yhteistyön vähäisyys sekä yhteistyörajoitteiden puute.

Inklusiivisempi varhaiskasvatus vaatisi uudelleen arviointia myös resurssien suhteen, koska laadukkaana inklusiivisen – kaikki lapset huomioivan – toiminnan varmistamiseksi tulisi työntekijöitä olla koko päivän ajan riittävästi paikalla ja lasten saatavilla. Hyvälläkään organisoinnilla ei voida luoda riittävän hyviä olosuhteita vastata erityisen tuen tarpeisiin, jos henkilöstöä ei ole riittävästi, vaikka henkilöstön motivaatio ja halu työn kehittämiseen olisi kuinka vahva. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että päivähoiton henkilöstöllä on valmiutta ja motivaatiota toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta täydennyskoulutuksen, konsultaation ja työnohjauksen turvin. Hyvän varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseksi prosessin kaikkien tekijöiden tulisi olla keskenään tasa-painossa, eikä jollakin yksittäisellä tekijällä, kuten henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen lisäämisellä, voida korvata puute- tai muiden välillisten tekijöiden puutteita.

Erityispedagogiikan väitöstutkimuksena tämä tutkimus tuotti tietoa päivähoitohenkilöstön ammatillisen toimintaympäristön tarkastelun kautta myös päivähoitossa olevan lapsen jokapäiväisestä toimintaympäristöstä, jonka kehittämisessä henkilöstöllä on merkittävä osuus. Tätä tutkimuksen tuottamaa institutionaalista tietoa voidaan käyttää arvioitaessa ja kehitettäessä lapsen kasvu- ja kehitysympäristöjä ja varhaiserityiskasvatuksen laatua, jota on perätty myös jo aikaisemmissakin tutkimuksissa (mm. Tauriainen 2000). Tutkimus tuotti tietoa varhaiskasvatuksen ja erityisesti varhaiserityiskasvatuksen tilasta, jossa ilmenevät puutteet edellyttävät päivähoiton reunaehtojen parantamista. Päivähoiton reunaehdot määritellään lainsäädännöllä ja poliittisella päätöksenteolla. Yhtenä keskeisimmistä oli henkilöstön riittävä resursointi lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaamiseksi. Varhaiskasvatuspalveluiden kehittämisestä huolimatta erityistä tukea tarvitsevien lasten palveluissa ja palveluiden laadussa on. Erityistä tukea tarvitsevien lasten aseman ja yhdenvertaisten oikeuksien takaamiseksi tarvitaan lakiuudistusta mahdollisimman pian. Lakiuudistukselta odotetaan myös varhaiserityiskasvatukselle laadunkriteerien asettamista, joka varmistaisi lasten yksilöllisen erityisen tuen tarpeen. Vahva vastuunotto lapsi- ja perhepalveluiden eri sektoreiden moniammatillisen rajapintayhteistyön kehittämisestä ja varsinkin resurssien turvaamisesta todennäköisesti vastaisi ja toimisi myös laajempien sosiaalipoliittisten ongelmien ennaltaehkäisemisessä ja ratkaisemisessa luopumatta silti päivähoiton perustehtävästä.

Seuraavissa alaluvuissa 7.2, 7.3 ja 7.4 tarkastellaan keskeisiä tutkimustuloksia yksityiskohtaisemmin, minkä jälkeen hahmotellaan hypoteettista henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen ylläpitämisen tuki- ja toimintamallia. Viimeisessä alaluvussa 7.5 kootaan tutkimustulokset ja esitetään onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen edellytykset.

7.2 Erityisestä tavalliseksi – erityisyyden mystifiointi ja muutos

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisena varhaiserityiskasvatus näyttäytyy päivähoidon henkilöstön kuvaamana heidän ammatillisessa toimintaympäristössään. Luonnehtiessaan varhaiserityiskasvatusta päivähoidon henkilöstö nosti esiin päivittäin toistuvat haastavat työtilanteet, erityistä tukea tarvitsevat lapset ja tuen tarpeessa olevien lasten määrän ja siitä aiheutuneet laajentuneet varhaiserityiskasvatuksen tarpeet sekä muutokset vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja muussa moniammatillisessa yhteistyössä. Erityispäivähoitoon ja erityisyyteen liitettiin diagnoosi- tai erityisyyspuhetta, kuten *erityislapsi, seurantalapsi, häirikkö, AD/HD tai semmonen häirikkö, rajatapaus tai tapaus*, sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten määräpuhetta. Vieraudentuntu ja outous saattoivat ilmentyä yhteisöissä ja yksittäisen työntekijän puheessa osaamattomuuden tunteen ja riittämättömyyden tunteen lisäksi *ei kuulu meille* -puheena tai kielteisenä asennoitumisena. Myös epävarmuutta ja osaamisvajetta ilmeni asioihin tarttumisessa, erityistä tukea tarvitsevan lapsien ja hänen perheensä kohtaamisessa sekä näistä työtehtävistä suoriutumisessa. Muutamat henkilöt saattoivat jopa osoittaa vähäistä kiinnostusta haastavien erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen.

Myöhemmin haastatteluissa pohdittiin poikkeavuuden ja normaalin eroja, arjen tilanteissa selviytymistä ja odotettiin toimintamalleja haastaviin erityisen tuen järjestämistilanteisiin. Huolta kannettiin myös miten vastata lapsen tarpeisiin, ajan riittämättömyydestä järjestää erityistä tukea tarvitseville lapsille yksilöllistä toimintaa ja miten huomioida heitä yksilöllisesti ja lapsikohtaisesti isoissa lapsiryhmissä. Alkutilanteessa huoli sisälsi tietämättömyyttä, ja huolta riittääkö muiden lasten kanssa tapahtuva toiminta myös erityistä tukea tarvitsevalle lapselle vai pitäisikö olla koko ajan jotakin erityisen erityistä. Epävarmuus ja epätietoisuus aiheuttivat epäilyä oman ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen riittämisestä. Lisäksi kannettiin huolta henkilöstö- ja muista taloudellisista resursseista, kehittymättömyydestä yhteistyörakenteista sekä asenteiden, arvostusten ja eettisten periaatteiden yhtenäisyyden puutteesta.

Tietoa ja varsinkin erityispedagogista tietoa tarvittiin lisää, koska peruskoulutuksessa erityispedagogista tietoa oli saatu liian vähän. Myöskään henkilöstön epäsäännöllinen ja sirpaleinen täydennyskoulutus ei ollut vastannut tiedon tarpeisiin ja osaamisen päivittämiseen. Toisaalta myös ilmeni, että olemassa olevaa tietoa ja osaamista lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä pedagogiikasta ei mielletty käyttökelpoiseksi erityiskasvatuksen toteuttamisessa. Tällöin erityisen tärkeäksi puutteeksi koettiin konsultaatioavun puuttuminen muutamissa kunnissa, joissa ei ollut mahdollisuus konsultoida esimerkiksi erityislastentarhanopettajaa.

Mystinen varhaiserityiskasvatus. Varhaiserityiskasvatus on käsitteenä hieman ongelmallinen, koska sen määrittämiseksi ei voida tukeutua esimerkiksi päivähoitolainsäädäntöön. Tutkimuksessa sitä ei erityisesti pyydetty määrittämään, mutta sen ilmenemistä tarkasteltiin käytyjen keskustelujen ja muun ai-

neiston perusteella. Päivähoitolaista ei tähän ole ollut apua, koska siinä ei ole määritelty erityistä tukea tarvitsevaa lasta eikä lapsen tarvitsemia tukitoimia. Siis puhuttaessa erityispäivähoidosta ja varhaiserityiskasvatuksesta käytetty käsitteistö on yhtä kirjavaa ja vaihtelevaa kuin erityisen tuen toteuttamisen toimintatavatkin ovat. Käsitteiden selkeyttämiseksi ja epämääräisyyden korjaamiseksi tulisikin päivähoitolakia tarkentaa lapsen erityisten tukitoimien varmistamiseksi ja päivähoidon henkilöstön työn selkeyttämiseksi.

Varhaiserityiskasvatuksen epämääräisyys ja määrittelemättömyys jo itsessään saivat todennäköisesti päivähoidon henkilöstön tuntemaan epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta. Määrittelemättömyyden vuoksi erityiskasvatukseen sisältyi edelleen paljon oletuksia ja käsityksiä, jotka eivät perustuneet mihinkään. Varhaiserityiskasvatuksen epämääräisyyttä on nostettu esiin jo aikaisemminkin muun muassa Heinämäen tutkimuksessa (Heinämäki 2004).

Mistä epämääräiset uskomukset ja odotukset sitten olivat peräisin? Miksi henkilöstö kokee, että oma osaaminen ei riitä ja millaista asiantuntijuutta ja osaamista työntekijöillä ja yhteisöillä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa tulisi olla? Työ- ja kasvatusyhteisöjen osaamisvaatimukset perustuvat ympäristön odotuksiin ja tässä tapauksessa siihen, millaiseksi varhaiserityiskasvatus mielletään. Mahdollinen peruste voisi löytyä varhaiserityiskasvatuksen mieltämisestä edelleen erilliseksi erityisasiantuntijoiden toteuttamaksi työksi eikä niinkään osaksi tavallista hoito-, hoiva- ja kasvatustyötä.

Tutkimuksissa on todettu, että työkuultuureissa käytetyt käsitteet ohjaavat yhteisöissä vallitsevia ajattelutapoja ja työkäytänteitä. Kasvatusyhteisöjen ja ympäristön suhtautumisella on todettu olevan merkitystä sekä poikkeavuuden ja vammaisuuden määrittelemisessä (Rioux 1997; Vehkakoski 1998; Vehmas 1998; Heinämäki 2004; Pihlaja 2006), sitä kautta merkitystä myös toimintaan. Häiriö- ja vammakeskeinen diagnoosipuhe korostaa vajavuutta ja johtaa poikkeavuutta sekä erilaisuutta korostavaan toimintaan. Siitä syystä ympäristön suhtautuminen voi jopa määrittää lapsen erityisen tuen tarpeen, mistä syystä lapsen toimintaympäristön tarkastelulla onkin hyvin suuri merkitys. Medikalisoituneen, luokittelevan, sairaus- ja vammakeskeisen ajattelutavan sijasta tulee päivähoidon ammattilaisten asiantuntijuuden perustua lasta kunnioittavaan sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkastelutapaan. Varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristön tulee tukea lapsen kasvun ehtoja ja mukautua lapsen tarpeisiin.

Kasvatusyhteisöjen erilaisuutta arvostavalla asenneilmastolla on moninaisuuden kohtaamisessa ja yhteisöllisyyden rakentumisessa suuri merkitys. Erilaisuuden kohtaamisesta tulisikin päästä moninaisuuden arvon kohtaamiseen, vaikka erilaisuus voi tuntua vieraudessaan aluksi oudolta ja jopa pelottavalta. Mikäli erilaisuus tuntuu hallitsevalta piirteeltä, se saattaa peittää ihmisen muun persoonallisuuden ja jopa aiheuttaa torjuntaa. Moninaisuuden arvon kokeminen on asiallista suhtautumista ja toisen ihmisen hyväksymistä sellaisena kuin hän on. Työssä ammatti-ihmisiltä odotetaan pedagogista otetta, tasavertaista kohtaamista ja yksilöllisyyden arvostamista. Apukeinoina kohtaamiseen ovat aitous, empaattisuus, hyväntahtoisuus, huumori ja kypsä aikuisuus. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.) Tasavertaisuuden ja moninaisuuden arvostuksen ja periaat-

teen tulisi olla tavoite sekä kasvatusyhteisöjen sisäisessä yhteistyössä että erilaisten perheiden kohtaamisessa.

Tarkasteltaessa toimintakulttuureihin liittyvää problematiikkaa ja nykytilannetta on syytä pohtia menneisyyttä, koska toimintakulttuurien juuret ovat menneisyydessä. Arvioitaessa varhaiserityiskasvatuksen paikkaa muussa varhaiskasvatuksessa ja siinä tarvittavaa asiantuntijuutta ja osaamista voisi arviointia jäsentää sukupolviajattelun kautta ja palata sen juurille.

Varhaiserityiskasvatuksen juuret ulottuvat 1950-luvulle, jolloin luotiin perusta erityispäivähoitona tunnetulle toiminnalle. Vielä 70-luvulla ja jopa 80-luvulla eri tavoin vammaiset ja poikkeavat lapset sijoitettiin omiin erityispäiväkoteihin. Erityispäiväkodeissa työskenteli erityiskoulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, ja toiminnassa korostuivat kuntoutus ja lääketieteellisten ammattilaisten toimenpiteet, diagnoosit ja muut lasta kuntouttavat toimenpiteet (Pihlaja 2001, 30). Tässä varhaiserityiskasvatuksen sukupolviajattelussa ensimmäinen sukupolvi toteutti varhaiskasvatusta segregaatoin kautta, jolloin uskottiin, että erityispäiväkoti ja erityiskoulutuksen saaneet työntekijät pystyivät ja kykenivät parhaiten vastaamaan vammaisten lasten tarpeisiin. Verrattaessa eri aikakausien toimintatapoja ja lähtökohtia on toki hyvä muistaa, että suurin osa erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista ja vammaisista lapsista hoidettiin kotona tai jopa laitoksissa subjektiivisen päivähoito-oikeuden puuttuessa ja ajan hengen mukaisesti erilaisesta vammaispolitiikasta johtuen.

Erityispäivähoitoa on toteutettu tässä hengessä pitkälti 1990-luvulle saakka, ja ajattelua on osaltaan pitänyt yllä 1970-luvulta peräisin oleva päivähoitolaki, jossa puhutaan ainoastaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevasta lapsesta ja kuntoutussuunnitelman laatimisen velvoitteesta. Näin ollen epäselvä ja määrittelemätön tematiikka johdattaa edelleenkin ajattelua oletuksiin erityispäivähoidon erillisestä asemasta ja toteuttamisesta erillisenä toimintana.

Segregaatioajattelun sijasta on jo 1970 ja 1980-luvulta alkaen korostettu integraatiota. 1990-luvulla on edelleen vahvistettu tasa-arvoon ja sosiaaliseen osallistumiseen perustuvan kasvatustoiminnan toteuttamista ja uusien integraatioliikkeiden myötä korostettu yhä voimakkaammin integraatioajattelun perimmäisiä ideologioita tavoitteita sekä vaadittu muun muassa koulun puolella erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Ihanteellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki lapset osallistuvat samaan yleisopetukseen kuin jota he kävisivät, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. (Moberg 2003, 140.) Myös varhaiserityiskasvatusta on arvioitu uudelleen uusien integraatioliikkeiden vaikutuksesta ja pyritty inklusiivisen ideologian tavoitteiden mukaisesti yhtenäisten palveluiden, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kehittämiseen.

Sukupolviajattelussa integraatiota voisi pitää toisen sukupolven tapana toteuttaa varhaiserityiskasvatusta ja inklusioajattelua kolmannen sukupolven ajatteluna. Sekä integraatio että inklusiivinen kasvatusta painottavat syrjäytymisen estämistä, lapsen oikeuksia osallistumiseen ja pedagogisten tukitoimien merkitystä lapsen tukitoimina osana muuta toimintaa, varhaiskasvatusta ja päivähoitoa. Tällä hetkellä lapsen tuen tarve ja sen arviointi käsitetään siis laajalajaisena toimintana, jossa ovat mukana erityiskasvatukselliset elementit (Pihlaja 2004, 14), ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 35–37) kokonais-

kuntoutuksena, jossa kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus sovitetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja yhtenäisiksi palveluiksi. Kolmannen sukupolven kasvattajien haasteena onkin nyt kytkeä lapsen tuen tarpeet mahdollisimman luontevaksi osaksi lapsen tavallisia päivittäisiä arkisia tilanteita, joissa lapsi voi olla muiden lasten seurassa ja leikin ohessa harjoittaa taitojaan. Perusläh- tökohtia inklusiiviseen kasvatukseen ovat kokonaisvaltainen, suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta ja toimintaympäristön mukauttaminen lapsen tarpeisiin eikä segregaatioaikainen odotus lapsen mukauttamisesta toimintaympäristön vaateisiin.

Riittämättömyyden tunne ja huoli erityispedagogisesta osaamisesta johti kehittämistyöhön ja osaamisen vahvistamiseen. Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen vahvistaminen ei kuitenkaan ollut täysin uusi asia, vaan puutteet oli jo todettu aikaisemminkin. Heinämäki (2004) totesi myös tutkimuksessaan, että henkilöstön erityispedagogista osaamista on myös yliarvioitu ja päivähoiton henkilöstöllä oletettu olevan erityispedagogista osaamista enemmän kuin todellisuudessa oli. Näin ollen kunnissa ei paneuduta erityisen tuen järjestämiseen ja tarvittavien tukitoimien kehittämiseen tarvetta vastaavasti. Vaikka ongelmat olivat olleet tiedossa pitkään, ei asioille ollut tehty mitään. Tässä tutkimuksessa henkilöstö kuvaa tilanteen olevan joiltakin osin edelleen samanlainen kuin Heinämäen tutkimuksessa. Vajeita ja tietämättömyyttä tukitoimien järjestämisessä oli edelleen, ja yhteistyörakenteissa oli kehittymättömyyttä. Varhaiserityiskasvatus saatetaan mieltää myös edelleen terapioina ja lääketieteellisen kuntoutuksen kautta, mutta kuitenkin terapioida ei enää tässä tutkimuksessa pidetty ainoina tukitoimina lapselle, vaan henkilöstö nosti esiin peruspäivähoidon eri tekijöitä, jotka vaikuttavat erityisen tuen toteuttamiseen. Päivähoidon henkilöstö mieltää terapeutit tärkeinä yhteistyökumppaneina ja pitävät välttämättömänä hyvää yhteistyötä myös heidän kanssaan.

Erityisen tuen toteuttaminen ja ammatillinen identiteetti. Miten henkilöstö mieltää asiantuntijuutensa ja osaamisensa vastata varhaiserityiskasvatuksen tuomiin haasteisiin? Käsite tutkimuksen alkutilanteessa outona ja mystisenä pidetystä erityisyydestä muuttui myöhemmin prosessin aikana tiedon lisääntymisen ja kollegiaalisissa tilanteissa jaettujen kokemusten ja oppimisen kautta helpommin lähestyttäväksi. Erityisyyteen ja omaan kykenevyyteen selviytyä erityisyyden mukanaan tuomista haasteista oli todennäköisesti ladattu aikaisemmin painavia ja ehkä liiankin suuria odotuksia. Yhteistoiminta ja interventiot kuitenkin antoivat vapausasteita, ja koko kahden vuoden ja neljän kuukauden prosessin loppuarvioinneissa voitiin todeta, että ”erityisyys ei olekaan niin erityistä”. Lisäksi oivallettiin, että ”tukea tarvitseva lapsikin saa olla ensisijaisesti lapsi eikä erityinen”. Henkilöstöllä oli halua ja tahtoa perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Erityispedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksen alkuvaiheessa kuvattu rajattu ja kapeahko toimintatapa ”ei kuulu mulle” -asenne ja osaamisvaje kuvasivat sellaista ammatillista identiteettiä, jossa erityisyys ja erityisten tukitoimien käynnistäminen eivät kuuluneet joidenkin päivähoiton ammattilaisten työhön.

Työelämä tutkimuksessa on työntekijöiden ammatillisten identiteettien todettu olevan vahvasti sidoksissa käsityksiin ja mielikuviin itsestä. Identiteetillä on merkitystä siihen, mihin työntekijä kuuluu ja miten hän oppii. Myös sukupolvilla on todettu olevan eroja koulutuksen merkityksen tiedostamisessa ihmisten elämään vaikuttavana tekijänä (Eteläpelto 2005, 152). Tämän tutkimuksen haastateltavat edustavat kokemuksensa ja ikänsäkin kautta kokeneita ammattilaisia, jotka ovat olleet peruskoulutuksessa keskimäärin yli 20 vuotta sitten. Tämä nostaa esiin kaksi tarkastelunäkökohtaa, joista toinen on päivähoiton ammattilaisen identiteetti varhaiserityiskasvatuksen toteuttajana ja toinen peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen muuttunut suhde eli ammatillisuuden kehittäminen varhaiskasvatuksessa elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ammatillista kasvua määritellään sekä oppimisprosessin että osaamisen ja ammatti-identiteetin kautta. Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, jossa työntekijä hankkii kvalifikaatioita ja kompetensseja, joilla hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Rauhala 1993; Ruohotie 2002). Ammatillinen kasvu perustuu osaamiseen ja ammatti-identiteetin kehittymiseen sekä vahvistumiseen (Eteläpelto 1992; Paane-Tiainen 2000). Muutokset työelämässä ja tutkimuksellisen tiedon lisääntyminen ovat lisänneet päivähoitohenkilöstön ammattitaitovaatimuksia. Ammatillisen kasvun tukemiseksi ja muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin tulisi henkilöstöllä olla mahdollisuus osallistua täydennyskoulutuksiin, jossa he voivat täydentää ja päivittää kompetenssejaan. Päivähoiton henkilöstön kohdalla on kuitenkin kysyttävä, missä määrin henkilöstö on voinut elinikäistä oppimista tavoiteltaessa uusiutua ja osallistua peruskoulutuksensa jälkeisiin ammatillista kasvua tukeviin ja kompetenssejaan täydentäviin oppimisprosesseihin pyrkiessään vastaamaan muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin?

Kehittämistyön lähtökohtana oli päivähoitohenkilöstön kokemus riittämättömyyden tunne, joka kuitenkin ainakin joidenkin työntekijöiden osalta häveni interventioiden aikana tapahtuneen oppimisen ja suhtautumistavan muuttumisen seurauksena. Interventioissa luotiin mahdollisuus tiedon hankintaan ja muiden kollegojen kanssa yhteisiin prosesseihin ja kokemusten vaihtoon. Aina-kin osalla aktiivisesti kehittämiseen ja interventioihin osallistuneilla tapahtui oppimista ja suhtautumistapa muuttui. Oliko kysymys asiantuntijuuden ja osaamisen vahvistumisesta ja suhtautumistavan muutoksessa uuden tiedon hankinnan kautta? Vai oliko kyseessä yhteistoiminnan ja keskustelujen kautta uudelleen rakentunut käsitys itsestä työntekijänä ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttajana? Vai voisiko suhtautumistavan muutos liittyä ammatilliseen identiteettiin, jossa tapahtui muutos nähdä oma rooli erilaisena uudistuneen varhaiserityiskasvatuksesta luodun käsityksen pohjalta?

Työorientaation muutos. Nyt toteutetun kehittämistyön myötä kuva omasta työstä ja työn rajoista kuitenkin laajeni ja käsitys omasta ammatillisuudesta eli ammatti-identiteetistä ilmeisesti muuttui. Tiedon ja yhteistoiminnan kautta rohkeus ja itsevarmuus kasvoivat, ja työssä uskaltauduttiin uusiin rajanylityksiin – tarttumaan työaluesiin, jotka eivät aiemmin olleet kuuluneet osaksi työtä. Muutos erityisyyden ja varhaiserityiskasvatuksen olemuksesta osana muuta

varhaiskasvatusta ja osana muuta työtä, todennäköisesti kertoo identiteetin vahvistumisesta toimia alueella, joka oli aikaisemmin mielletty erityistyöntekijöille. Osaamisen ja ammatillisuuden vahvistumisen myötä näkemys työstä muuttui ja rohkeus kasvoi näkemään työalue laajempaan. Muuttuneen ja vahvistuneen käsityksen myötä uskaltauduttiin ottamaan askel alueelle, jolla uskomusten ja hiljaisen tiedon mukaan oli aikaisemmin ollut lupa toimia vain erityiskoulutetun ammattilaisen.

Johtopäätöksenä ja yhteenvetona koko kehittämisprosessista ja varhaiserityiskasvatukseen suhtautumisesta voisi sanoa, että käsitys varhaiserityiskasvatuksesta alkoi jäsentyä uudelleen. Kehittämisen aikana saatiin ”lupa” toteuttaa varhaiserityiskasvatusta ja ymmärrys varhaiserityiskasvatuksesta erillisinä toimintoina alkoi väistyä uudenlaisen suhtautumistavan voimistuessa. Muuttuneen työorientaation mukaan erityisten erillisten toimien tilalla on riittävää tukea lasta hänen omista lähtökohdistaan arjen toiminnoissa eli niissä asioissa, joissa hänellä on pulmia, ja asioissa, joita hän ei vielä osaa vaan joita hän opettelee. Tähän muuttuneeseen työorientaatioon vaikuttavia syitä oli tutkimustieto, jonka mukaan varhaiserityiskasvatusta voidaan pitää osana muuta varhaiskasvatusta, koska tieto erillisten interventioiden vaikutuksista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa on asetettu kritiikin kohteeksi. Tutkimusten mukaan on tuloksellisempaa tukea lasta kasvuympäristönsä kautta osana muuta arkista toimintaa sen sijaan, että painotettaisiin erillisiä *erityisiä toimia* (Gallimore ym. 1989; Dunst ym. 2000; Wilson ym. 2004). Kuitenkin erityiset tukitoimet eivät toteudu itsekseen, vaan niiden suunnittelu ja toteuttaminen vaatii huolellista paneutumista, lapsen kasvatuksellisten ja oppimista tukevien tarpeiden havainnointia ja arviointia yhdessä kaikkien lapsen kanssa toimivien kesken. Tässä yhteistyössä on keskeistä yhdistää vanhempien oman lapsensa tuntemus ja asiantuntemus, muiden asiantuntijoiden erityisosaaminen ja päivähoidon henkilöstön asiantuntemus.

Vaikka kehittämistyö oli laajamittainen ja pitkä prosessi, niin kuitenkin osallistujien ammattiuralla se oli vain parin vuoden jakso muun työn ohessa ja siten rajallinen. Toisaalta parin vuoden kehittämisjakso oli poikkeuksellisen intensiivinen osaamisen kehittämiseen tähtäävä työssä oppimista täydentävä jakso, jollaiseen useimmilla työntekijöillä ei ollut aikaisemmin ollut peruskoulutuksensa jälkeen mahdollisuutta. Kysynkin, oliko sittenkin näin lyhyen prosessin tuloksena kysymys asenteiden muutoksesta, ammatillisen identiteetin vahvistumisesta ja ammatillisen käsityksen ja kuvan muutoksesta toimia pätevämpanä uudella toiminta-alueella. Vai oliko henkilöstöllä ollut aikaisemmin liiankin suuria olettamuksia ja uskomuksia varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavista osaamisvaatimuksista?

Tarkasteltaessa ammattinimikekohtaisesti osaamisvaatimuksia varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta voisi yhteenvetona sanoa, että kaikki kasvatus-työtä tekevät – niin lastentarhanopettajat, lastenhoitajat kuin perhepäivähoitajat – kokevat tarvetta jatkuvaan osaamisen vahvistamiseen työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Vain muutama vastaaja tutkimuksessa ilmaisi jo esillä olevien asioiden olevan tuttuja ja kertauksena tarpeellisia, mutta kaikki muut kokevat jatkuvan kehittämisen ja kehittä-

tymisen tarvetta uusimman tiedon ja erilaisten yhteistyöfoorumien kautta. Osaamisvaatimusten (Karila & Nummenmaa 2001) näkökulmasta tarkasteltaessa näyttäisi siis erityisesti olevan tarvetta vahvistaa kaikille yhteisen osaamisen alueella varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista lapsen kehityksen ja oppimisen ja niiden riskien tuntemisessa sekä pedagogista osaamista, niin että kaikilla työntekijöillä, jotka ohjaavat lapsia, on riittävä tieto ja taito lapsen tukemisesta ja tuen toteuttamisen lähtökohdista osana muuta varhaiskasvatusta. Uudessa haasteissa ja varhaiserityiskasvatuksessa tarvitaan kaikille myös yhteistä osaamista perhelähtöiseen työhön sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista sisäiseen ja ulkoiseen moniammatilliseen työhön. Ulkoinen moniammatillinen yhteistyö käsittää myös konsultaatiotilanteissa toimimisen, jossa korostuvat kielellinen ilmaisu ja vuorovaikutustaidot. Tämän lisäksi osaamisen päivittämistä ja vahvistamista tarvitaan yhdessä tehtävään pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, lapsen kehityksen tuntemukseen, varhaisen ja erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseen ja erilaisten vammaisuuskien ja sairauksien tuntemukseen. Myös perheille tarvittavien palveluiden tuntemuksesta tulisi olla tietoa toimintayksiköissään eikä ainoastaan erityistyöntekijöillä.

Tutkimuksessa ilmeni, että päivähoitohenkilöstöllä on vahva halu, tahto ja motivaatio varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä kohtaan. Kuitenkin varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen liittyy paljon muita tekijöitä, jotka saattavat olla esteinä laadukkaana varhaiserityiskasvatuksen toteutumiselle.

7.3 Uuden vuosituhannen laatuvaatimukset – 70-luvun päivähoiton reunaehdot

Toisena alkutilannetta avaavana tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin varhaiserityiskasvatuksen esteitä. Tarkastelen tässä luvussa varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä. Laadukkaana varhaiserityiskasvatuksen esteinä koetut asiat näyttäytyvät myöhemmin vielä myös muiden lukujen yhteydessä.

Päivähoidon laatuprosessin välilliset esteet. Tarkasteltaessa varhaiserityiskasvatusta päivähoiton laadunarviointiprosessin kehyksessä voidaan todeta, että varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteitä löytyi sekä puitetekijöistä että välillisistä tekijöistä, ja muista prosessiin vaikuttavista tekijöistä. Erityisesti päiväkodissa lapsiryhmäkoko pidetään suurena suhteessa henkilöstön nykyiseen mitoitukseen, joka tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaessa ei lapsen yksilöllisiin ja erityisen tuen tarpeisiin ole mahdollista vastata nykyisissä puitteissa niin hyvin kuin lapsen yksilölliset erityisen tuen tarpeet ohjaukselta ja toimintaympäristöltä edellyttäisivät. Hoitosuhteissa tapahtuvat muutokset, henkilöstön vaihtuvuus ja lapsiryhmässä tapahtuvat muut muutokset huolestuttavat henkilöstöä yleisyytensä vuoksi ja sävyttävät päivähoiton arkea. Muutokset ovat lapsen kasvu- ja toimintaympäristössä riski lapsen kasvulle ja kehitykselle, ja siksi ammattilaiset ovat huolestuneet moninaisis-

ta muutoksista ja epävakaudesta, joita päivähoidon toimintaympäristössä on. Laadun kannalta niillä on vaikutusta varhaiskasvatusprosessin lopputulokseen eli lapsen viihtyvyyteen ja vanhempien tyytyväisyyteen, ja ne huolestuttavat siksi henkilöstöä.

Henkilöstö kokee päivittämättömän peruskoulutuksensa, yhteistyön puutteen, yhteistyöosaamisen vajeen, hajanaisuuden, sattumanvaraisuuden ja organisoimattomuuden laatua heikentävinä tekijöinä. Työkokemus koettiin asian tuntijuutta vahvistavana tekijänä, mutta myös rutinoitunut toimintatapa koettiin sekä yksilö- että yhteisötasolla esteenä hyvälle varhaiskasvatukselle. Välillisenä tekijänä ja hyvän varhaiserityiskasvatuksen esteenä voidaan pitää myös henkilöstön erityispedagogisen tiedon puutetta. Koulutusta ja mahdollisuuksia tietojen ja osaamisen päivittämiseen oli kaivattu jo pitkään, mutta kuitenkin työntekijät ja kasvatusyhteisöt eivät selviydy erityispedagogisista haasteista pelkän teoreettisen tiedon ja työkokemuksen varassa. Ammatillisuuden rakentamiseen tarvittaisiin lisäksi asennetta ja ymmärrystä sekä erityiskasvatuksen eettisen koodiston tiedostamista.

Yhteistyön kehittämättömyys – hukattu resurssi. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa yhteistyön merkitystä korostettiin ja yhteistyöstä puhuttiin paljon eri yhteyksissä. Yhteistyön kehittämistarpeita osoitettiin olevan erityisesti päiväkodin sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisessa yhteistyössä sekä kasvatusta- ja työyhteisöjen yhteistyörakenteissa. Yksi varhaiserityiskasvatusta luonnehtiva tekijä on yhteistyö ja sen laaja-alaisuus ja moninaisuus. Yhteistyö nousi keskeiseksi varhaiserityiskasvatuksen sisällöksi, ja sen kehittämistä perättiin kaikilla tasoilla: vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, työyhteisön ja lapsiryhmän työtiimin yhteistyössä ja moniammatillisessa rajapintayhteistyössä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä yksilöllinen kohtaaminen vaatii runsaasti neuvotteluja sekä yhteistä hoidon, kasvatuksen ja oppimista tukevien toimien sekä kuntoutuksen suunnittelua. Mukana moniammatillisessa yhteistyössä on terapeutteja ja muita erityistyöntekijöitä, joiden kanssa arjen kohtaamisissa tapahtuvien keskustelujen lisäksi tulisi olla muutakin yhteistyötä. Tämä vaatii moniammatillisen yhteistyön uudelleen organisointia, järjestelyjä ja ajan varaamista.

Päivähoitohenkilöstölle yhteistyön lisääntyminen on kasvava työalue, joka ei kuitenkaan näy päivähoitolailla ja -asetuksella säädetyssä henkilöstön mitoituksessa, vaan sen oletetaan tapahtuvan samalla henkilökunnalla ja saman ajan puitteissa kuin 70-luvulla. Monet muutokset ja yhteistyötehtävien lisääntyminen ovat muuttaneet työn olemusta ja lisänneet yhteistyörakenteiden kehittämistä- ja resurssien lisäämistarpeita. Työssä tapahtuneet muutokset ja kasvanut työmäärä vähentävät henkilöstön aikaa siitä ajasta, joka vuoden 1973 lainsäädännön mukaisella resursoinnilla oli varattu lasten hoitoon ja kasvatukseen. Valitettavasti päivähoitokin on joutunut kuntatalouden säästötalkoisiin. Kuitenkin laajentuneet ja muuttuneet vaatimukset päivähoidossa ja varsinkin varhaiserityiskasvatuksen tarpeen lisääntyessä ja sen mukanaan ilmentyneet uudet haasteet tarvitsisivat pikemminkin lisää resursseja normaaliin arkiseen toimintaan kuin resurssien keinotekoisista vähentämisestä säästötalkoissa.

Tehtävämäärän lisääntyessä ja työn vaatimusten kasvaessa tulisi yhteistyö resurssina tiedostaa paremmin ja nostaa yhdeksi kehittämisen kohteeksi. Kun samaan aikaan puheena ovat resurssipula ja yhteistyön koordinoimattomuus, niin voisiko puhua käyttöönottamattomasta ja hukatusta resurssista? Edellä kuvattua päivähoitoyhteisöjen ja tiimien yhteistyön vähäisyyttä tulisikin pohtia myös resursoinnin kannalta. Vaikka yhteistyö vie aikaa ja ajan organisoiminen on hektisessä työssä vaikeaa, voidaan toimivaa yhteistyötä kuitenkin pitää myös voimavarana ja resurssina. Tiimityön kehittäminen luo mielekkyyttä myös erilaisilla koulutuksilla tiimeihin osallistuville ammattilaisille käyttäen omaa osaamistaan, tietoaan ja kokemustaan. Hyvin organisoitu työyhteisön toiminta luo osallistumismahdollisuuksia jäsenilleen, ja osallisuus tukee inhimillisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tarpeita. Tiimityön kehittäminen on sekä resurssi osaamisen käyttöön ottamisessa ja laajentamisessa että henkilöstön tukimuoto vaativassa työssä ja kehittämisessä, ja tähän tarvittaisiin koulutusta, konsultaatiota ja työnohjausta. Varsinkin säännölliset keskustelufoorumit koetaan erityiskasvatuksen näkökulmasta yhteisen perustehtävän hoitamisessa välttämättömiksi. Niiden organisoiminen ja kehittäminen toimiviksi ovat osa johtajuusosaamista. Yhteistyön kehittäminen nähtiinkin selkeästi yhdeksi tulevaisuuden kehittämisen sisältöalueeksi. Yhteistyöongelmien syitä haettiin aikaresurssien puuttumisesta, työmäärän lisääntymisestä ja johtajien liiallisesta työmäärästä, joka muutoinkin heikensi johtajuutta. Yhteistyön merkitys on tiedostettu ja yhteistyön kehittämistä on perätty viimeaikaisissa erityispedagogiikan tieteenalan tutkimuksissa (Tauriainen 2000; Rantala 2002; Pihlaja 2003; Kovanen 2004; Heinämäki 2004) ja monissa varhaiskasvatuksen tieteenalan tutkimuksissa (mm. Palmerus & Hägglund 1991; Hujala-Huttunen 1995; Karila & Nummenmaa 1999; Karila & Nummenmaa 2001; Pihlaja 2003; Happo 2006; Forss-Pennanen 2006).

Lakiuudistuksen viivästyminen. Päivähoidon lainsäädäntö on reunaehto, joka määrittelee minimiehdot muun muassa henkilöstöresursoinnille. Jo vähintään vuosikymmenen ajan on kuultu päivähoitohenkilöstön viestejä ja huolta sekä kasvanutta kritiikkiä lasten hoitoon ja kasvatukseen kohdennettuja resursseja kohtaan. Näin tässäkin tutkimuksessa. Varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö on laahannut jo kymmeniä vuosia jäljessä ja vaatii pikaista uudistumista, koska vanhamuotoisen lainsäädännön resursoinnille asettamien reunaehdot ja 2000-luvun laadulle asettamien laadun kriteerit luovat ristiriitaisen tilanteen, johon on vaikea vastata. Laadun tavoittelu 70-luvun henkilöstömitoitukseen perustuvilla resursseilla on iso haaste toteutettavaksi. Tarkasteltaessa 1970-luvun lainsäädännön mukaista henkilöstömitoitusta unohdetaan monet uudet yhteistyövelvoitteet, joita ilman ei varhaiskasvatusta eikä varhaiserityiskasvatusta voida toteuttaa. Melko yksinkertaisella laskutoimituksella on laskettavissa, miten työntekijöiden työaika riittää moninaistuneeseen työhön, kuten lasten, vanhempien, työttömien, työyhteisön ja muiden moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluviin työtehtäviin. Lopputuloksena viivan alla todennäköisesti olisi miinusmerkkinen luku suhteutettaessa siihen varatut resurssit ja tehtävien määrä.

Monet muutokset ovat vaikuttaneet siihen, että henkilöstöresursseja tulee tarkistaa vastaamaan uuden aikakauden toimintatapoja ja laadun peruslähtökohtia. On hyvä muistaa, että lapsiryhmien koon kasvamisen lisäksi ovat myös päiväkotien työ- ja kasvatusyhteisöjen koot ovat kasvaneet, joka tarkoittaa erilaisia kasvatus- ja työyhteisöjen toimintatapoja kuin 1970-luvulla oli.

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat vanhempien työssäkäynnin ja työllisyyspolitiikan kautta lasten hoitoaikoihin ja hyvinvointiin. Sekä lasten ja perheiden muuttuneet tarpeet kuin myös tutkimuksellinen tieto edellyttävät, että varhaiskasvatustyötä tehdään toisin kuin 1970-luvulla. Lasten pidentyneet hoitoajat ja niiden sijoittuminen vanhempien työrytmien mukaan eri tavalla ovat haaste myös päivähoidon palveluiden järjestämiselle. Lisäksi muuttuneet hoitoajat ovat nostaneet huolta lasten turvallisuudesta ja henkisestä hyvinvoinnista sekä niiden vaikutuksista lapsen kasvuun ja kehitykseen. Tutkimustiedon luomien tarpeiden mukaan lasten kasvu- ja toimintaympäristöjen kehittämistarpeita ovat muun muassa pyrkimys yksilöllisempään lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen ja perhelähtöisempään työhön, joka perustuu kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuuden merkityksen tiedostamiseen. Varhaiserityiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasta ja perhettä arjen vuorovaikutustilanteissa. Varhainen tuki ja erityinen tuki ovat lapsen kasvun ja kehityksen perusta (Galimore ym. 1989). Perheiden tukemiseen tulisi varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta kohdistaa huomattavasti enemmän voimavaroja, mikä olisi sosiaalipoliittisesti järkevä tapa ennaltaehkäistä ongelmien kasaantumista. Yhteistyön lisääntyminen on tosiasia, koska niin lasten hoito- ja kasvatuskäytännöt kuin vanhempien kohtaamisen ja työelämän toimintatavat ja kulttuurit perustuvat neuvotteluille ja yhteisille sopimusten kautta tapahtuville merkityksen annoille. Riittävä resursointi ja perheitä ekokulttuurisesta näkökulmasta tukeva kumppanuusperustainen yhteistyö olisivat myös ennalta ehkäisevää toimintaa ja vahvistaisivat päivähoidon mahdollisuuksia tukea yhteistyön kautta lapsiperheiden hyvinvointia.

Lakiuudistukselta odotetaan konkreettisia toimenpiteitä erityisesti ryhmäkokoihin ja henkilöstön resursointiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ideologia ja tavoitteet sekä ekokulttuurinen ajattelu lähtevät olettamuksesta, että lapsen hyvinvointi ja tukeminen tapahtuvat yhteisen sopimisen kautta kumppanuushengessä toinen toisiaan tukien ja neuvotellen. Muuttuneet työtehtävät ja pyrkimys korkeaan laatuun asettavat päivähoidon työntekijät tällä hetkellä melko ristiriitaiseen tilanteeseen: varhaiskasvatuksen laadun perustana ovat lapsen ja perheen yksilölliset tarpeet ja yhteistyö, joka toteutuu yhteistyökeskusteluissa ja moniammatillisena yhteistyönä. Työn tavoitteina ovat lapsen ja vanhempien kiireetön kohtaaminen ja paneutuminen jokaisen perheen tilanteisiin hyvin luoduissa yhteistyötä tukevissa vuorovaikutustilanteissa. Kiire ja ajan riittämättömyys ovat kuitenkin este yhteisille keskusteluille ja kohtaamisille. Kiire ja ajan riittämättömyys sävyttävät tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksesta esille nostettua kuvaa varhaiskasvatuksesta ja vaikuttavat varhaiserityiskasvatukseen. Henkilöstö elää ristipaineessa, jossa työtehtävien määrät lisääntyvät ja samanaikaisesti kirkastetut laatuvaatimukset korostavat lapsi- ja perhelähtöisyyttä ja yksilöllisempää toimintatapaa.

Pyrittäessä toteuttamaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaista lasten yksilöllisiin kasvuun, kehityksen ja oppimisen tarpeisiin perustuvaa varhaiskasvatusta tulee kiinnittää huomiota myös muiden laatutekijöiden kehittämiseen kuin ainoastaan henkilöstön osaamisen kehittäminen. Jos monin tavoin muutoksessa olevaa julkista päivähoiton laatua tarkastellaan vain henkilöstön osaamisen tai palveluiden riittävyyden ja saatavuuden kautta, haastavat poliittisen vastuun kantajat henkilöstön ottamaan suuremman vastuun osaamisellaan koko laatuprosessista kuin se välillisenä tekijänä onkaan. Lapsen yksilöllisen tukemisen ja henkilöstön resursoinnin tulee perustua ensisijaisesti kulloisenkin lapsiryhmän inhimillisiin tarpeisiin, ei niinkään kunnan budjetin ja talouslukujen matemaattisiin ja tilastollisiin tarkasteluihin.

Varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta tulisi lasten tarpeisiin ja perheiden tukemiseen olla tilanteisiin suhteutettu määrä osaavaa ja asiantuntevaa henkilöstöä. Lakiuudistuksella tulee vastata 2000-luvun laadullisiin vaatimuksiin siten, että erityistä tukea tarvitsevien lasten oikeudet saada erityistä tukea ja yksilöllistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta toteutuisivat lasta sekä lapsuutta arvostavalla, kunnioittavalla ja vastuullisella tavalla. Lakiuudistuksessa tulee paneutua erityisesti määrittelemään uudelleen reunaehdot, lapsiryhmien muodostaminen, henkilöstön mitoitus ja pätevyys, varhainen ja erityinen tuki sekä julkisessa päivähoitossa toteutettu lapsen tarvitsema hoito, kasvatusta ja opetus. Erityisen tuen toteuttamiselle tulee luoda laadunkriteerit, jotka määritellään tutkimuksiin perustuvan tiedon pohjalta ja jotka perustuvat monitahoiseen yhteiseen arviointiin.

7.4 Interventiot asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä

Kuten jo luvussa 7.2 ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohdinnan yhteydessä todettiin, tapahtui varhaiserityiskasvatukseen suhtautumistavassa todennäköisesti jonkin verran muutosta kehittämisprosessin aikana. Jatkan tässä luvussa kehittämistyön tulosten tarkastelua eli millaisia asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia kehittämistyö käynnisti koulutusten, työpajatoiminnan, konsultaation ja työnohjauksen tuloksena.

Varhaiserityiskasvatusta osana arjen toimintoja

Kehittämisprosessin aikana joidenkin aktiivisesti kehittämisessä mukana olleiden käsitykset erityisyydestä ja varhaiserityiskasvatuksesta osana muuta varhaiskasvatusta muuttuivat, mistä esimerkkeinä kunnista kerätystä loppuarvioinneista ovat seuraavat lausahdukset: *"Erityinen ei tunnu niin erityiseltä"*, *"Itsevarmuuden lisääntyessä rohkeus tarttua asioihin kasvoi"*, *"Tartutaan toimeen heti"*, *"Kuuluu meille"* ja *"Ei tarvita isoa orkesteria käynnistämään lapsen tukiprosesseja"*.

Kehittämisen aikana tietoisuus myös jo olemassa olevasta osaamisesta lisääntyi ja erityisyys ei tuntunut enää niin problemaattiselta joidenkin mielestä, kun asia tuli lähemmäksi ja kun havaittiin lasten tukemisen olevan mahdollista myös osana tavallista päivähoitoa. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa voi toteu-

tua osana normaalia arkea, mutta kuitenkin ei itsekseen. Lapsen yksilölliset tarpeet vaativat arviointia ja tukitoimien suunnittelua. Erityisen tuen järjestäminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä erilaista osaamista ja eri asiantuntijoiden erityisosaamisen yhdistämistä moniammatillisessa yhteistyössä.

Yleisesti omaa ja yhteisöjen kehittymistä koskevat arvioinnit olivat kohtalaisen varovaisia, joskin selvästi positiivisia. Jo ensimmäisen kehittämisvuoden jälkeen tehdyssä kyselyssä todettiin kehittymistä tapahtuneen jonkin verran. Kuitenkin muutamia selkeitä kannanottoja muutoksista esittivät muun muassa kehittämistyötä arvioinut projektiryhmä. Projektiryhmän arvioinnissa muutamat erityislastentarhanopettajat totesivat havainneensa yhteisöjen aktiivisia muutospyrkimyksiä ja toimintakäytänteiden muutoksia toteuttaa varhaiserityiskasvatusta osana muuta varhaiskasvatusta: ”nyt tapahtuu ja on” ja ”ei enää jäädä ihmettelemään” ja ”ei enää äimistellä, vaan tehdään ja käynnistetään tukitoimia”.

Koulutusten ja muun oppimisen kautta tultiin tietoiseksi, kuinka nykytiedon mukaisesti erityinen tuki toteutetaan ensisijaisesti siten, että lapsi on ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja että hänen sosiaalisia kontaktejaan muiden lasten kanssa tuetaan. Ekokulttuurisen teorian (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989, 216, 230) mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimien toteuttamisen tulee tapahtua mahdollisimman lähellä lapsen arkea ja osana muuta lapsen arkista toimintaa. Lapsen välitön kokemus ja erityiskasvatuksessa erityisesti lapsen osallisuus tukevat hänen kasvuaan, kehitystään ja oppimistaan. Tukitoimet ovat varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista, toimintaympäristön mukauttamista ja kasvatustoiminnan mukauttamista pienemmässä ryhmässä lapsen perustaitojen ja tuen tarpeesta johtuvien taitojen harjoittamiseksi. Keskeistä on kuitenkin, että lapsen tarpeet ja niiden tunnistaminen vaativat aina arviointia ja tukitoimien suunnittelua, mikä vaatii henkilöstöltä osaamista ja asiantuntijoiden erityisosaamisen yhdistämistä. Lapselle on myös tärkeää onnistua toisten lasten kanssa toimiessaan, ja siksi leikillä on suuri merkitys lapselle saada kokemuksia oppimisvalmiuksiensa ja taitojensa harjoittamisessa.

Kun kehittämisen alussa ammatillista osaamisvajetta kuvattiin tiedonpuutteella ja keinottomuudella sekä ei kuulu meille -asenteella, niin osa interventioihin osallistuneista alkoi suhtautua osallistumisen ja oppimisen myötä myönteisemmin ja ymmärtäväisemmin tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn ja näiden työntekijöiden ammatillinen itsevarmuus lisääntyi toteuttaa varhaiserityiskasvatusta. Useissa kehittämistyön arviointia koskevissa kommentteissa kerrottiin havahtumisista ja oivalluksista omasta, työntekijöiden ja kasvatusyhteisöjen ammatillisesta kehittymisestä sekä kehittämistyön merkityksestä työssä selviytymisessä. Rohkaistuminen ja voimavarojen lisääntyminen auttoivat ja tukivat työssä selviytymistä.

Interventioihin osallistuminen ohjasi omaa ajattelua näkemään, että selvää rajaa poikkeavuuden ja normaalin välille ei voida vetää ja että selkeää toimintamallia tai hattutempua erityiskasvatuksen toteuttamiseen ja ongelmallisten tilanteiden ratkaisemiseen ei ole. Vastapainoksi leimaavalle ja yksilön identiteettiä kapeuttavalle ajattelulle tarjottiin sosiokonstruktivistista ajattelumallia.

Interventioiden tavoitteena oli sosiokonstruktivistisen ajattelumallin mukaisesti nostaa esille teorioita ja toimintamalleja, jotka huomioivat ensisijaisesti lapsen ja perheen elämismaailman eivätkä ammattilaisten muotoilemaa maailmaa. Oirekeskeisen diagnostiikan sijasta pyrittiin tukemaan eettisiä periaatteita, jotka kunnioittavat ja arvostavat lapsen ja perheen omia arvoja ja lähtökohtia sekä tukea ja ymmärrystä (Gillman, Heyman & Swain 2005, 389–409). Koulutusten ja muiden interventioiden peruseriaatteena oli vahvistaa toimintatapaa, joka käynnistää tukitoimet silloin, kun yhdessä vanhempien kanssa arvioiden on tarpeellista, ja joka toteuttaa tuen osana arjen toimintoja normaaleissa vuorovaikutustilanteissa sekä tukee lapsen luontaista toimintatapaa ja spontaania uteliaisuutta. Diagnosointi ei saa olla pelkästään tukitoimia laukaiseva tekijä, vaan tukitoimet tulisi käynnistää lapsen yksilöllisistä tarpeista tehtyjen havaintojen perusteella (vrt. Bricker 1998; Kovanen 2004).

Interventioiden aikana saatu tieto ja pedagogisen osaamisen vahvistuminen auttoivat tiedostamaan ja suhteuttamaan omat osaamisvaatimukset sekä tutkimuksellinen tieto lapsen erityisen tuen toteuttamisesta paremmin hallittavaksi. Varhaiserityiskasvatuksen laadun varmistamiseksi työtekijältä odotetaan pätevää ammattieettistä toimintaa, ymmärtäväistä hyväksyvää ja myönteistä asennetta sekä herkkyyttä tunnistaa lapsen tuen tarpeet. Ammatillisessa asiantuntijuudessa ja osaamisessa koettu osaamisvaje sisälsi ilmeisesti myös ylisuuria odotuksia sekä vaatimuksia ja vääränlaisia uskomuksia varhaiserityispedagogiikasta ja toimintamenetelmistä. Erityisyyden mystifiointi saattoi olla esteenä käyttää samoja tuttuja varhaiskasvatuksen menetelmiä uudessa kontekstissa työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Myös tukitoimien käynnistämistä arkailtiin ja siihen odotettiin *lupaa*, apua ja tukea erityiskouluteltulta asiantuntijalta. Tutkimuksen aikana puhe muuttui jonkin verran enemmän kokonaisuuksien ja toimintaympäristöjen tarkastelupuheeksi. Uusi ajattelu korostaa erityisen tuen toteuttamista mahdollisimman lähellä lapsen normaalia arkea ja elämää ja toteutuu osana tavallista vuorovaikutusta. Tulosten mukaan interventioiden ja kehittämisen aikana alkoi ilmetä vähitellen myös uudenlaista ammatillista orientaatiota, joka käynnistyi uuden tiedon, ammatillisen kasvun ja oppimisen kautta. Tästä osoituksena olivat kommentit ”kyllä minäkin tiedän” ja ”erityisyys ei tunnu enää niin erityiseltä”.

”On saanut eväitä ja vahvistusta omaan työhön lasten kehityksen arviointiin ja siihen että tiedostaa että mähän tiedän ton jutun – – mähän osaan!”

”Pikkuliljaa pala palalta lisääntynyt sitä kokemusta ja sitä tietoa, mutta ei edelleenkään voi sanoa että sitä osaa!”

Arvioitaessa yhteisöissä tapahtuneita muutoksia totesivat kiertävät erityislastentarhanopettajat ja konsultoivat erityislastentarhanopettajat edistystä tapahtuneen muun muassa tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Nämä muutokset olivat näkyneet työhön ja erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin asennoitumisessa ja tukitoimien käynnistämisinä heti tuen tarpeiden ilmaantuessa sen sijaan että olisi entiseen tapaan jääty odottelemaan diagnosointia ja erityistyöntekijöiden lausuntoja. Näihin muutoksiin johtavia muutoksia oli todennäköisesti koulutuksissa saatu uusi tieto erityisten tukitoimien toteuttamisesta keskuste-

lut ja muu yhteisöllinen vuorovaikutus, joka innosti yhteisöjen jäseniä omaan uudenlaiseen ajatteluun ja kannusti kokeilemaan uusia menetelmiä ja toimintamalleja. Ajatusten vaihtaminen ja sen perusteella uusien ratkaisujen löytäminen ja siten tiedon transformointi voivat edistää voimavarojen yhdistämistä ja selviytymistä vaikeiden ongelmien ratkaisemiseksi. Uudenlaisten toimintatapojen löytäminen ja sitä kautta työn tekemisen helpottaminen ovat mahdollisuus varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen laadun parantamiseen.

Sekä edelliset arvioinnit, että muutama muu kommentti tukevat johtopäätöstä myös kasvatusyhteisöjen havahtumisesta oman toimintansa arviointiin. Kasvatusyhteisön tietoisuuden heräämisellä onkin merkittävä vaikutus varhaiserityiskasvatukseen toteutumiseen. Kasvatusyhteisöjen asiantuntijuus ja osaaminen ilmenevät lapsen havainnoinnissa ja tuen tarpeiden arvioinnissa sekä tukitoimien kasvatukseen ja opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, jotka kaikki toteutetaan yhteistyössä vanhempien ja lapsen kanssa toimivien kanssa. Tässä arvioinnissa tulisi Heinämäen (2004, 22–24) mukaan lapsen suoriutumisen ja oppimisen arvioinnin lisäksi arvioida myös kasvatusyhteisön toimintaa. Kasvatusyhteisön toiminnan tarkastelulla tarkoitetaan monitahoarviointia, johon osallistuvat sekä vanhemmat että päivähoito ja muut lapsen kanssa toimivat tahot. Kasvuympäristön arvioinnissa on tärkeätä arvioida kokonaistilannetta ja lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja suunnata työ ja lapsen ohjaus niin sanotuille lähikehityksen alueille, jolloin vuorovaikutus lapsen lähiympäristön kanssa on merkittävää (Pihlaja 2001, 20–21).

Pidän tarkasteltavina olevien interventioiden vaikutusta melko vahva, vaikka interventiot jäivät konsultaatiota lukuun ottamatta kestoltaan alle vuoden pituisiksi (koulutukset, työnohjaus). Toisaalta päivähoiton henkilöstöllä ei ole ollut juurikaan mahdollisuutta näin pitkiin ja prosessinomaisiin täydennyskoulutuksiin koko työuransa aikana, joten sitä taustaa vasten koulutukset ja muut interventiot olivat poikkeuksellinen mahdollisuus osaamisen päivittämiseen uusimmalla tiedolla. Monet prosessinomaisiin kehittämisinterventioihin osallistuneet toivoivat myös muille kollegoilleen samanlaista mahdollisuutta päivittää koulutuksensa. Tutkimuksen löydösten mukaan ja niistä tehtyjen johtopäätösten mukaan uuden tiedon hankintamahdollisuudet, täydennyskoulutus, vertaisryhmätoiminta, yhteistyöfoorumit ja muu jatkuvaan kehittämiseen tähtäävä toiminta tulisi organisoida ja resursoida pysyväksi toiminnaksi, osaksi varhaiskasvatustyötä. Osa nyt kehittämisen kohteena olleista asioista ei ole vain joko-tai-vaihtoehtoja vaan sekä-että-asioita, jatkuvasti varhaiskasvatustyössä läsnä olevia asioita.

Tämä on tukenut ammatillista kehittymistä, lapsen ongelmien ratkaisua ja ollut hyövä pohja – ei oltais näin pitkällä muuten – Koulutuksissa olen kuullut että minun pitää ottaa vastuuta ja aloite vanhempien kohtaamisessa – tarvitaan luottamusta, yhteistyö rakentuu vähitellen – Mä ajattelen, että tää on niinkun matka jonnekin – vähitellen – tätä työtä ei tee koskaan täydellisesti. – Tulevaisuudessa – kasvua, oppimista että pystyis auttamaan ja tukemaan ja – että pysyis arvot tallella – koulutus aikoinaan – täysin eri maailma silloin – tehtiin niitä toimintasuunnitelmia – oli joku erkankurssi – ei saanut tukea tähän päivään! (H:3II)

Yksilöllisen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen

Interventioiden varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen vahvistuminen vaikutti siten, että joistakin työntekijöistä erityisyys ei tuntunut enää niin erityiseltä ja että jotkut työntekijät kokivat saaneensa varmuutta toteuttaa varhaiserityiskasvatusta. Suurimmat vaikutukset henkilöstön tukitoimina nähtävästi oli koulutuksilla, työpajatoiminnalla ja työnohjauksella. Koulutusten kautta saatiin formaalia tietoa, mutta ne myös tukivat yhteistoiminnan ja kokemusten jakamisen kautta oppimista. Interventiot muutoinkin loivat mahdollisuuksia kuulla ja vertailla yhdessä toisten samaa työtä tekevien kanssa kokemuksia ja suhteuttaa oman osaamisen ja oman työ- ja kasvatusyksikön asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelu laajempaan yhteyteen. Erityisesti työpajoissa ja työnohjauksessa kollegiaalisen yhteistyön ja vertaistoiminnan lisääntyminen näytti tukevan työntekijän oman osaamisen vahvistumista ja kriittisyyden heräämistä omien kehittymistarpeiden tarkasteluun.

Henkilökohtainen työpaikalla tapahtuva projektipäälliköiden konsultointi todettiin prosessin aikana erittäin tarpeelliseksi ja välttämättömäksi arvioitaessa, suunniteltaessa ja toteutettaessa lapsen erityisiä tuen tarpeita. Kuitenkaan tutkimusaineistossa toiminto ei kovin paljon näyttäytynyt, vaikka käytännössä sen osuus ajallisesti oli merkittävä koko kehittämistyössä. Erityislastentarhanopettajan konsultointi on jo muutoinkin varhaiskasvatuksessa todettu hyväksi käytännöksi ja vakiintuneeksi henkilöstön tukitoimeksi, joka toteutuu konsultoitujen erityislastentarhanopettajien kautta. Merkittävä edistysaskel varhaiskasvatuksessa oli lainmuutos 1.1.2007, jolla kuntia velvoitetaan järjestämään päivähoitohenkilöstölle mahdollisuus konsultoida erityislastentarhanopettajaa siinä laajuudessa kuin kunnassa esiintyvät tarpeet edellyttävät.

Tutkimuksen interventiot koettiin sekä merkityksellisinä uuden formaalin tiedon ja erityisesti erityispedagogisen tiedon hankinnalle että omalle oppimiselle. Toiseksi ne olivat pysähtymisen paikkoja, jotka loivat mahdollisuuksia pohtia käytännön työssä kertyneitä kokemuksia, työhön liittyviä asioita ja ongelma-kohtia yhdessä muiden päivähoiton työntekijöiden ja asiantuntijoiden kanssa. Koulutukset, työpajatoiminta, konsultaatiot ja työnohjaus mahdollistivat samaa työtä tekevien työntekijöiden tapaamisen ja käytännön työn kokemuksista keskustelemisen. Interventiot loivat mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja siten yhteisölliseen oppimiseen ja oppimista tukevaan reflektointiin.

Koska oppiminen ja asiantuntijuus ovat tutkimusten mukaan sosiaalisia ilmiöitä ja asiantuntijuus muodostuu sekä yhteisön jäsenten että koko yhteisön asiantuntijuudesta, niin myös varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavaa asiantuntijuutta ja osaamista on tarkasteltava molemmista näkökulmista. Tulosten mukaan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa korostuu yhteistyö ja yhdessä sovitut linjaukset ja toimintatavat, joiden suhteen osoitettiin kehittämisen tarpeita. Perinnäisen yksilöllisen asiantuntijuuden tarkastelun lisäksi tuleekin päivähoitossa ja varsinkin päiväkodeissa ottaa enemmän vastuuta yhteisöjen kehittämisestä. Yhteisöllisyyttä tarvitaan erityisesti monimuotoisen ja haasteellisen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa. Yhteisöjen ammatillinen kehittyminen vaatii yhteisöissä yhteistyötä ja keskustelua yhdessä, koska valmista

ulkoapäin annettua toimintamallia ei ole vaan se tapahtuu yhteisen reflektoinnin kautta. Kasvatustyhteisöjen yhteisöllisyyden ja yhdessä reflektoinnin merkitys ammatillisen kehittymisen ja pedagogisen tietoisuuden lisäämiseksi on todettu jo aikaisemmissakin tutkimuksissa (Karila ja Nummenmaa 2001; Turja 2007, 173–194). Yhteisöllisyyden kehittämiseen haastaa myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käytäntöön soveltaminen, joka onkin yksi keskeisimmistä kehittämistyön kohteista 2000-luvulla. Varhaiskasvatussuunnitelmatyössä tarvitaan myös vahvaa johtamisosaamista ja uudistavaa näkemystä kasvatustyhteisöjen merkityksestä päivähoiton laadun kehittämiseksi.

Koulutusinterventioissa työntekijät saattoivat hankkia lisätietoa lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta ja varhaiserityiskasvatuksesta. Lisäksi pohdittiin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja ammattilaisten roolia yhteistyökumppaneina. Varhaiskasvatushenkilöstö tiedostaa yhteistyön merkityksen hyvin ja on motivoitunut oman osaamisensa vahvistamiseen muun muassa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen kautta. Toisaalta useat työntekijät kokevat yhteistyön vanhempien kanssa haasteellisena joten yhteisöllistä osaamista tarvitaan yhä enemmän jotta selviydyttäisiin uusista yhteistyövelvoitteista.

Suurin osa päivähoiton henkilöstöstä ei ole voinut osallistua peruskoulutuksensa jälkeen uudistavaan prosessiomaiseen täydennyskoulutukseen, mikä merkitsee sitä, että ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden vahvistaminen on ollut lähinnä kokemuseräisen tiedon varassa eikä niinkään formaaliin tietoon perustuvaa. Mikäli työ- ja kasvatustyhteisössä ei ole myöskään koettu uusiutumisen ja kehittymisen tarvetta eikä reflektoitu ja arvioitu omaa toimintaa riittävästi, on kenties rutinoitunut ja jäänyt jälkeen alan kehityksestä. Uuden formaalin tiedon puuttuessa on jouduttu turvautumaan pääasiassa peruskoulutuksen aikana muodostuneeseen mallityöprosesseihin, joita on vahvistanut työntekijällä tai työyhteisössä oleva kokemuseräinen hiljainen tieto. Eksperttitason työntekijät ja uudistuvat työyhteisöt ovat todennäköisesti kuitenkin tavoitelleet ratkaisuja uuden formaalin tiedon ja yhteisen kehittämisen kautta ottaakseen työtä ja uusia tilanteita haltuun ja etsiäkseen niihin prosessiluonteisia ratkaisuja. Varhaiserityiskasvatuksessa tämä merkitsee sitä, että ne yhteisöt, joissa on osaamista, selviytyvät haastavissa tilanteissa paremmin ja että keinona on myös yhdessä ongelmien ratkaiseminen. Perusosaamisen tason ollessa korkea myös vaikeiden työtilanteiden ratkaiseminen ja lapsen erityisyys koetaan vähemmän ongelmallisina kuin niissä yhteisöissä, joissa osaamisen taso on alhaisempi eikä eksperttiyttä ole muodostunut.

Yksilöllinen asiantuntijuus. Kehittämisen lähtökohtana oli osaamisvajae peruskoulutuksessa saadun tiedon ja orientaation sekä tämän päivän työvaatimusten ja uudistuneen tiedon välillä. Suurin osa haastatelluista päivähoiton ammattilaisista oli hankkinut peruskoulutuksensa yli 20 vuotta sitten, eikä useimmalla ollut sen jälkeen ollut merkittäviä täydennyskoulutusprosesseja takana. Jos ammatillisesta koulutuksesta on pitkä aika eikä täydennyskoulutuksella ole varmistettu selviytymistä uusissa vaatimuksissa, on ymmärrettävää, että asiantuntijuuden vahvistamiselle ja osaamisen päivittämiselle on suuri tarve.

Päivähoidon työntekijät kuvasivat asiantuntijuutensa ja osaamisensa rakentuvan peruskoulutuksen, työkokemuksen, täydennyskoulutuksen, elämäkokemusten, muiden opintojen ja tiedonhankinnan, omien perhe- ja kasvattajuuskokemusten sekä iän varaan. Oppiminen ja ammatillinen kasvu ovat sidoksissa omaan persoonalliseen kasvuun ja ammatilliseen kasvuun, jotka kietoutuvat yhteen kasvatus- ja opetusalan tehtävissä. Myös oman vanhemmuuden on todettu olevan tärkeässä roolissa identiteetin kehittymiselle (Eteläpelto 2005). Päivähoidon henkilöstön asiantuntijuuden perusta on ammattiin valmistavassa peruskoulutuksessa, johon tukeudutaan koko työuran ajan vahvasti. Muun muassa lastentarhanopettajat nostivat oman peruskoulutuksensa ensimmäisenä esiin haastatteluissa, ja sen antamaa pätevyyttä peilattiin tämän päivän osaamiseen ja vaatimuksissa selviytymiseen. Formaali koulutus luo puitteet ja tarttumapinnan kokemuksen avulla hankittavalle käytännön toiminnan avulla.

Bereiter ja Scardamalia (1993) sekä Vosniadou (1996) luonnehtivat asiantuntijuuden pääkomponenteiksi formaalisen, praktisen ja metakognitiivisen tietämyksen. Tämä kolmijakoisuus asiantuntijuuden tarkastelussa sopii hyvin myös päivähoidon työntekijöiden asiantuntijuuden tarkasteluun. Asiantuntija tarvitsee formaalia tietoa toimintansa vakuudeksi ja perustaksi, ja sitä voidaan käyttää tarttumapintana kokemuksen kautta hankittavalle käytännön tietämykselle. Muutamat lastentarhanopettajat totesivat oman asiantuntijuutensa perustana olevan teorian. Monet myös odottivat voivansa vahvistaa asiantuntemustaan teoreettisella tiedolla, jonka kokivat välttämättömäksi ammatillisen osaamisensa kehittämisessä ja syventämisessä. Formaalista teoreettista tietoa arvostetaan varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan pedagogisen osaamisen ja ammatillisen asiantuntijuuden rakentumisessa, ja sitä tarvitaan perustaksi toiminnalle. Varhaiserityiskasvatuksen osalta erityisenä puutteena todettiin tarve lisätä tietämystä erityiskasvatuksen ja erityispedagogiikan osalta, koska tarttumapinta tämän päivän haasteisiin koettiin tällaisen tiedon osalta olevan heiveröinen.

Asiantuntijuuden ja eksperttiyden kehittämisessä on uuden formaalin tiedon omaksumisella suuri merkitys toiminnan suunnittelulle, arvioinnille sekä ajattelu- ja mallityöprosessien syntymiselle. Tämän päivän eksperttiys kehittyikin vähitellen teknisestä suorittamisesta ja tiedon soveltamisesta kokemuksen kautta omaa toimintaa soveltavaksi kokonaistilanteen haltuunotoksi ja prosessiluonteiseksi toiminnaksi. Toimintaan liittyy nopeus ja joustavuus yhdistellä mielessä opittua ja kokemuksia uusiin tilanteisiin. Eksperttitason saavuttanut käyttää tavoitteellisessa työskentelyssään hiljaista tietoa, analysoi lähestymistapojaan ja ongelmanratkaisujaan lopputuloksen kannalta järkevästi. (Dreyfus & Dreyfus 1987, 22–36.) Työntekijältä ja työyhteisöltä edellytetään uutta tietoa, koska tieto on välttämätöntä asiantuntijuuden kehittämisessä tiedon ja taidon perustana sekä hiljaisen tiedon sisällön eli malliproessin syntymisessä. Formaali tieto on tärkeää ja tarpeellista toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa sekä ajatteluprosessien tarkistamisessa ja korjaamisessa. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

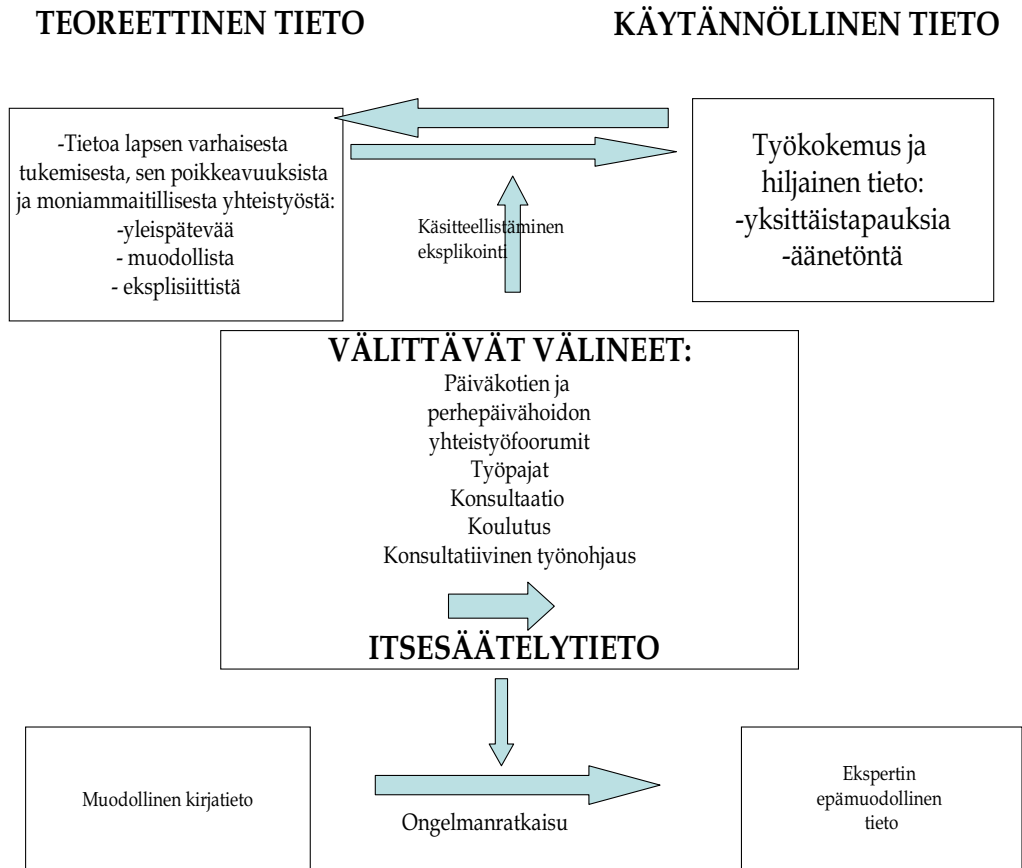
Tarkasteltaessa asiantuntijuuden rakentumista kognitiivisesta näkökulmasta voidaan lähtökohdaksi ottaa teorian, käytännön ja itsesäätelyn integrointi

(Tynjälä 2006, 102–122). Tässä tutkimuksessa varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisesta tarkasteltaessa nousivat keskeiseksi tieto ja uuden tiedon hankinta sekä käytännön tiedon ja itsesäätelyn integrointi. Koulutuksiin osallistuneet kokivat saaneensa uusinta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja sen poikkeavuuksista ja erilaisista menetelmistä, mikä vahvisti ja antoi itsevarmuutta työhön muun muassa huolen puheeksi ottamisessa ja tukitoimien käynnistämisessä. Tätä tietoa he saattoivat yhdistää, tarkastella ja soveltaa jo välittömästi omaan työhönsä työkokemuksensa kanssa ja tulla itsearviointin kautta tietoisemmaksi omasta osaamisestaan. Toisaalta omasta työstä tuotiin oppimistilanteisiin esimerkeiksi ongelmallisia kysymyksiä, ja näin oivallettiin yhdistää oman työn ajankohtaiset kysymykset esillä olevaan teoreettiseen tietoon ja teoreettisiin ratkaisumalleihin. Näin koulutuksissa ja muissa yhteistyötötilaisuuksissa saatu tieto transformoitiin eli muutettiin käytäntöön sovellettavaan muotoon ongelmanratkaisujen kautta. Tätä oppimisen muotoa pidetäänkin optimaalisena oppimisen kannalta, koska tällöin uusi tieto voidaan kytkeä olemassa olevaa ongelmalliseen tilanteeseen (Bereiter & Scardamalia 1993; Hakkarainen ym. 2002; Tynjälä 2006).

Aikuisten oppimisessa kokemusten ymmärtämisellä on suuri merkitys, ja sosialisatio on mahdollisuus kriittiseen kommunikaatioon. Keskeisenä siinä ovat reflektio ja sen kautta tapahtuva emansipaatio. Interventoiden aikana tapahtuvaa oppimista voidaankin pitää Mezirovin (1991) luonnehtimana transformatiivisena oppimisena, koska yhteistoiminnassa voitiin tarkastella kokemuksia yhdessä toisten samaa työtä tekevien kanssa ja erilaiset toimintatavat herättelivät kriittistä kommunikaatiota ja mahdollistivat uusien näkökulmien kautta oman oppimisen. Myös päiväkotien työtiimien ja työyhteisöjen toiminta mahdollistaa toisilta oppimisen ja omien kokemusten kriittisen kommunikaation. Kiire ja organisoimaton yhteistyö kuitenkin saattavat tukahduttaa tämän yhdessä tapahtuvan oppimismahdollisuuden.

Tämän tutkimuksen interventiot toimivat sekä teoretiedonhankinnan lähteinä että kokemuksellisen tiedon integroinnin ja käsittelyn tiloina. Sekä omat kenttähavaintoni että tutkimustulokset vahvistavat jo monien aiempien tutkimusten (Fullan & Hargreaves 1991; Day 1998, 312–313; Goleman 1998, 312–313; Ruohotie & Honka 1999, 78–82; Leivo 2000, 28 ja 43–44; Hargreaves ym. 2001, 170) esille nostaman tosiasian, että teoretiedon sekä käytännön työtilanteiden ja työssä ilmenevien ongelmatilanteiden integrointi vahvistavat oppimista ja tukevat ammatillista kehittämistä. Teoreettisen tiedon ja praktisen tiedon ja käytännön osaamisen integroitumisen havaitseminen ja teoreettisen tiedon käytännön vastaavuus olivatkin itselleni tutkijana yksi suurimmista oivalluksista tämän toimintatutkimuksen tutkimus- ja kehittämisprosessien aikana.

Seuraavassa kuviossa 12 esitetään edellä kuvattu kognitiivisen asiantuntijuuden rakentumismalli, jossa välittäviksi välineiksi olen koonnut tutkimuksen interventiot ja lisännyt tutkittavien esiin nostamat päiväkotien ja perhepäivähoidon yhteistyöfoorumit.



KUVIO 12 Varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentuminen interventioiden kautta (mukaillen Tynjälä 2006)

Ammatillista kehittymistä tukee tiedon lisääminen koulutusten kautta, mutta sitä tukee myös käytännön kokemusten ja teorian reflektointi vuorovaikutteisissa kohtaamistiloissa, kuten konsultoinnissa, vertaisryhmissä, työnohjauksessa ja työpajatyypisissä toiminnoissa tapahtui. Erityisesti työskennellessä lasten kanssa henkilöstöltä vaaditaan herkkyyttä ja taitoa tulkita lasta hänen omista lähtökohdistaan ja taitoa kokea lapsen arkea.

Luonnehdittaessa varhaiserityiskasvatusta ja siinä tarvittavaa asiantuntijuutta, korostettiin yhteistyötä ja sen merkitystä ja perättiin tiiviimpää kasvatus- ja työyhteisöjen toimintaa sekä aikaa ja rakenteita tehdä yhteistyötä niin vanhempien kuin muidenkin moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevien kanssa. Edellä tarkastellun yksilöllisen osaamisen lisäksi onkin syytä nostaa esiin aivan erityisesti tarve päivähoiton yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Erityisesti tämä koskee työskentelyä päiväkodeissa ja muissa kasvatusyhteisöissä, joissa työskennellään tiimeinä.

Työprosessien kehittäminen, organisaatioiden muuttuminen, verkostoituminen ja teknologian kehittyminen edellyttävät ihmisiltä nopeaa sopeutumista, neuvotteluja, vuorovaikutusta ja tehokasta oppimista. Tässä sosiaalinen vuorovaikutus ja oman työn arviointi ovat keskeisessä asemassa. Elinikäinen oppiminen tulisi olla osa ihmisen kokonaiselämäntilannetta. Työkokemusta voidaan hyödyntää paremmin silloin, jos ja kun hankittuja kokemuksia voidaan yhdessä arvioida ja reflektoida vuorovaikutuksessa lähiyhteisöjen kanssa. Tämä edellyttää aikaa ja siihen luotuja tilaisuuksia. (Eteläpelto 2005.) Collin (2005) luonnehtii työssä oppimisen olevan informaalista, satunnaista ja tilannesidonnaista. Tyypillisesti työssä oppiminen tapahtuu kollegojen ja erilaisten työhön kiinteästi kiinnittyvien verkostojen kanssa. Siinä korostuvat yhteistyön merkitys sekä yksilöllisesti kertynyt näkemys ja kokemus yhtäaikaaisesti. Työtehtäviä ja -prosesseja olisikin tärkeä analysoida työssä oppimiseksi ja sen ohjaamiseksi jatkuvasti. Käytännön ongelmien integrointi työssä oppimiseen edistää työssä oppimista. (Collin 2005, 162–164.)

Pelkästään tiedolla ei selviydytä vaikeista tilanteista, vaan ekspertti rakentaa tiedon, hahmottaa ongelmia ja jäsentää ongelmia joustavammin ja taitavammin kuin aloitteleva noviisi. Ekspertti liittää ongelmanratkaisuun tietonsa, asenteensa ja kokemuksensa – koko oman spesifisen alansa maailmankuvansa ja näkemyksensä (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 6). Asiantuntijuuskäsitteen muuttuminen ja laajentuminen ovat haaste tämän päivän ja tulevaisuuden koulutusjärjestelmille ja työelämälle.

Puhuttaessa varhaiserityiskasvatuksesta ja varsinkin päiväkodissa toteutuvasta päivähoidosta on asiantuntijuutta tarkasteltava myös yhteisön eikä pelkästään yksittäisen työntekijän kautta. Asiantuntijuustutkimuksessa on todettu, että asiantuntijuus ei ole vain yksittäisten ihmisten ominaisuus vaan se ilmenee yhteisyytenä ja moniäänisenä osaamisena, joka muodostuu ihmisten ja heidän käyttämiensä välineiden verkostossa (Lipponen 2008). Aikaisemmin työelämässä työntekijät toteuttivat työssään koulutuksessa hankittuja taitojaan sekä kompetenssejaan ja työntekijän identiteettiasema määrittyi teknisesti taitavana työntekijänä. Oppiminen ymmärrettiin ennalta määrättyjen sääntöjen ja suoritustapojen oppimisena, kun taas nykyinen jälkiteollinen tuotantotapa kannustaa itseohjautuvaan oppimiseen ja työntekijöiden joustavaan innovointiin, jota tukevat informaalit henkilöstökoulutusmuodot ja kehittäminen. Jälkiteollisessa tuotantotavassa organisaatiot ovat rakenteeltaan hierarkkisesti matalia ja päätöksenteoltaan hajautettuja entisen teollisen tuotannon hierarkkisten ja byrokraattisten organisaatioiden sijasta. Työntekijöiltä odotetaan sitoutumista ja samaisumista organisaatioiden ydinarvoihin ja kulttuureihin. (Eteläpelto 2005.)

Yhteisöllinen oppiminen ja jaettu asiantuntijuus. Interventiot loivat mahdollisuuksia käsitellä ja yhdessä reflektoida omia kokemuksia ja kuulla toisten kokemuksista ja näin hyödyntää niitä oppimisen lähteinä. Eteläpelto (2005) toteaa, että ajankohtaisen oppimiskäsityksen mukaan aikuisten oppimisessa ei pelkästään ole tavoitteena yksittäisten tietojen ja taitojen tai edes kriittisen tietoisuuden hankkiminen. Oppimisessa ja kasvussa on aina kyse yhteisöihin kuulumisesta, osallisuudesta ja vallasta sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joiden

kautta rakennetaan subjektiivista identiteettiä – käsitystä itsestä. (Eteläpelto 2005, 153.)

Karilan (1997, 32; 1999, 122–123) ja Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päiväkotiyhteisöjen osaaminen, työorientaatio ja toimintakulttuuri ovat olleet melko yksilölliseen asiantuntijuuteen painottuneita eikä yksilölliseen asiantuntijuuteen painottuneessa toimintakulttuurissa ole paneuduttu oman eikä työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun, yhteisiin keskusteluihin eikä neuvotteluihin yhteisen työn kehittämiseksi. Niin päiväkotityö kuin muukin työtoiminta, ammatissa kehittyminen ja taitavuus eivät ole niin yksilöllisiä alueita, kuin aiempi eksperttiystutkimus ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tulkitseva tutkimus ovat antaneet ymmärtää, vaan sosiaalinen, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta sisältävä ilmiö, josta syystä päiväkotien työyhteisöjen tulisi tiedostaa entistä paremmin yhteisöllinen osaaminen ja luopua pelkästään yksilölliseen erityisosaamiseen liittyvästä osaamisesta. Päiväkotityö on perusolemukseltaan yhteisöllistä työtä. Tämän vuoksi yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä. (Karila 1997, 32; Karila 1999, 122–123; Karila & Nummenmaa 2001.)

Varhaiserityiskasvatuksen haastavat työtilanteet ovat yhteisöille ja yksittäisille työntekijöille mahdollisuus omien kehittymistarpeiden tarkasteluun ja kehittämiseen. Ympäristön haasteet voivat olla ajattelun kehittymistä laukaisevia tekijöitä ja ristiriidat mahdollisuuksia ajattelun kehittämiseksi ja eteenpäin viemiseksi. Interventioiden aikana niihin osallistuneilla oli mahdollisuus käsitellä ja reflektoida työssä ilmenneitä ongelmia yhdessä muiden kollegoiden kanssa tuetusti. Useimmalle osallistujalle prosessinomaisiin koulutuksiin, työpajoihin ja työnohjaukseen osallistuminen oli ensimmäinen kerta pohtia omia kokemuksia ja reflektoida niitä toisten kanssa. Interventiot toimivat siis reflektoinnin ajankohtaisten ongelmien kontekstuaalisina ankkureina ja kehittämistä aktivoivina paikkoina.

Kehittämisprosessissa ja sen interventioissa pyrittiin tietoisesti luomaan mahdollisuuksia itsenäisen ajattelun vahvistumiseen ja jo olemassa olevan osaamisen vahvistumiseen sekä yhteisöllisyyden tukemiseen. Oivallukset omista mahdollisuuksista toteuttaa muutos ja vastata muutostarpeisiin loivat tilaa ja mahdollisuuksia pitkien prosessinomaisten koulutusten ja interventioiden aikana omille arvioinnille ja muutostarpeille. Tulosten mukaan näyttäisi siltä, että näillä toimilla oli vaikutusta päivähoiton ammattilaisten ammatillisten identiteettien kehittymiselle.

Yhteisöllinen oppiminen luo mahdollisuuksia uusien toimintamallien ja työkuultuurien oppimiseksi (Edmondson & Moingeon 1996, 19–26), ja monimutkaisissa toimintaympäristöissä toimittaessa tarvitaan kapasiteetin lisäämistä ja käyttöteorioiden kehittämistä (Argyris & Schön 1991). Ulkoistamalla hiljaista tietoa mahdollistetaan ajattelun ja konkreettisten käytäntöjen kehittäminen yhteisöllisessä oppimisessa. Hiljaisen tiedon ulkoistaminen voi tapahtua esimerkiksi yhteistoiminnallisissa tiloissa *ba*-tiloissa (Nonaka & Konno 2008).

Vygotskyn (1982) sosiokulttuurallisen oppimisteorian mukaan uudet psyykkiset funktiot kehittyvät ensin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, josta ne vähitellen siirtyvät yksilön sisäiseksi toiminnaksi. Tutkivana oppimise-

na tunnetun sosiaalisen oppimisen mallin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005) mukaisesti yksilö voi saavuttaa yhteisönsä avulla kehittyneempää ajattelua kuin yksin toimiessaan. Vygotskylaiseen ajatteluun perustuva sosiaalinen oppiminen luo mahdollisuuksia sekä yksilöllisen että kollektiivisen asiantuntijuuden samanaikaiselle kehittymiselle, eli yhteisöissä tapahtuva ponnistelu yhteisön tietämyksen edistämiseksi ja kehittämiseksi kehittää myös toimijoiden ajattelua, ymmärrystä ja tietämystä. Yksilöiden on kuitenkin vaikea arvioida omaa kehitysprosessiaan eksplikoimalla sitä, mutta tiedon lisääntyminen ja konkreettinen muutos toiminnassa on helpompi todentaa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 306).

Työpajatoiminnassa oli sisäisenä tavoitteena luoda edellytyksiä yhteisöllisen vuorovaikutuksen kautta sosiokulttuuraiselle oppimiselle ja verkottua omaa osaamistaan kehittäneiden yhteisöjen kanssa ja siten mallintaa varhaiserityiskasvatuksessa käytettyjä toimintatapoja ja ajattelua. Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan yksilöllisen asiantuntijuuden tarkastelussa nostettiin esiin hiljainen tieto ja sen merkitys. Hiljainen tieto voi olla myös organisaatioissa, jolloin sillä tarkoitetaan yhteisöllisesti muotoutuneita toimintatapoja ja yhdessä konstruoitua osaamista. Se on myös merkittävä asiantuntijayhteisön voimavara, joka on tiettyyn yhteisöön ja tiettyihin työntekijöiden liittyvä ominaisuus. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Näin ollen yhteisöt, joissa on osaamista ja asiantuntijuutta toimia taitavasti varhaiserityiskasvatuksen toteuttajina ja vuorovaikutuksessa keskenään ja yhteistyökumppaneiden kanssa, ovat yhdessä luo- neet omia toimintatapoja strategioita - konstruoineet osaamistaan. Tällaista yhteisössä kehittyntä osaamista ei voi sellaisenaan siirtää suoraan toiseen kasvatusyhteisöön.

Joissakin työyhteisöissä oivallettiin myös yhteisen reflektion merkitys arjen työn ja yhteistyön kehittämiseksi. Interventiot toimivat tuolloin innostajina ja uuden tiedon välittäjinä kasvatusyhteisöön. Kuvattaessa alkutilannetta nostettiin esiin yhteistyön puute tai vähäisyys. Yhteistyön tarpeiden tiedostaminen sisälsi myös orastavan tietoisuuden yhteisöllisyyden merkityksestä kasvatus- työssä.

Nyt meillä on sama tieto sieltä koulutuksesta, vaikka me on ennenkin tuotu sitä tietoo niin kollega ei ole pystynyt ottamaan sitä samalla lailla – – . Nyt on pystynyt jakamaan. (H:29)

Hektisessä työssä on keskusteluun ja pysähtymiseen hyvin vähän aikaa. Työn kehittäminen ja oman työn ja tiimin yhteinen reflektointi jää ilmeisesti kiireen ja ajanpuutteen vuoksi vähäiseksi. Tutkimuksen aikaiset uudenlaiset yhteistyöt- laisuudet mahdollistivat pysähtymisen ja oman työn tarkastelun vertaisryh- mässä, jolloin ryhmässä oli mahdollisuus kertoa omista ja kuulla toisten koke- muksista. Kaikissa näissä interventioissa toteutui myös vertaistuki niiden var- sinaisen substanssiin liittyvän tavoitteen lisäksi. Asiantuntijuuden rakentumi- ssa nämä toiminnot toimivat myös *välittävänä välineinä* teorian ja käytännön kanssa ja mahdollistivat teoreettisen tiedon analysoinnin ja käytännön koke- musten yhdistämisen sekä hiljaisen tiedon eksplikoinnin. Nyt tarkastelun koh- teena olevat interventiot olivat esimerkkejä Karilan ja Nummenmaan (2001) esittämistä oppimiskumppanuuteen ja reflektiiviseen kehittämiseen soveltuis-

ta vuorovaikutusta luovista ja dialogisista tiloista, jotka olivat lisäksi lähellä käytännön työelämää.

Perhepäivähoitajat työskentelevät yksin pääosin omassa kodissaan. Tarkasteltaessa perhepäivähoitajan ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä edellisten teorioiden valossa, olisi tärkeätä, että myös heille luotaisiin mahdollisuuksia kuulua kollegiaalsiin yhteisöihin ja tukea siten yhteisöllistä oppimista. ja sitä kautta mahdollisuuksia työssä ilmenevien haasteellisten tilanteiden Tässä tutkimuksessa interventiona ollut työnohjaus ilmeisesti vastasi perhepäivähoitajien odotuksiin yhteisöön kuulumistarpeista, koska toivottiin, että työnohjausta olisi tarjolla useammin ja haasteellisissa tilanteissa aina tarvittaessa: ”Tätä saisi olla koko ajan työn tueksi.” Yksin työtä omissa kodeissaan tekevät perhepäivähoitajat arvostivat mahdollisuutta osallistua eri kuntien työntekijöistä koottuun työnohjausryhmään. Työnohjausryhmästä he kokivat saavansa sekä emotionaalista tukea että tukea työssä ilmenevien arkisten ongelmien ratkaisemiseen. Interventiot loivat mahdollisuuksia kuulla ja vertailla toisten kokemuksia ja suhteuttaa oman osaamisen ja oman työ- ja kasvatusyhteisön asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelu laajempaan yhteyteen. Tämä tarkastelu auttoi ja tuki tietoisuutta omista kehittymistarpeista.

Tämän päivän työntekijöiltä edellytetään sekä laaja-alaista ammatin hallintaa että toisaalta perehtyneisyyttä ja erityisosaamista työhön sisältyviltä erityisalueilta, jolloin osaamisvaatimukset voivat olla osittain jopa ristiriitaisia. (Pohjonen 2001, 66–67). Työn vaatimuksina ja haasteina pidetään tällä hetkellä jaettua asiantuntijuutta, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, yliammattillisia kompetensseja ja sosiaalisia taitoja. Työntekijöiltä odotetaan lisäksi liikkuvuutta ja joustavuutta. Työn vaatimuksina korostetaan valmiutta jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen. Työyhteisöiltä odotetaan ”joustavuutta” mutta ei niinkään ammatillista (vocational) identiteettiä. (Eteläpelto 2005.)

Tulosten mukaan päiväkotien henkilöstön keskinäiseen toimintaan kaivataan enemmän yhteisöllistä toimintaa. Interventiot olivat jo sinänsä mahdollisuus yhteisölliseen oppimiseen, ja ne käynnistivät yhteisöissä omaa kehittämistyötä ja näin ketjuttivat yhteisöllistä kehittämistä sekä oppimista. Oppimiseen ja kehittämiseen vaikuttavina tekijöinä olivat innostus, korkea motivaatio ja tahto kehittää omaa ja yhteisöjen työtä.

Työpajatoiminnassa oli kysymys sekä mallintamisesta että yhteisöllisestä uuden tiedon luomisesta ja yhteisten merkitysten luomisesta. Mallintamisessa kokeneemmat työntekijät ”tarjosivat” osaamistaan toisille vähemmän kokeneille kollegoilleen. Erityisesti työpajatoiminta innosti kollegiaaliseen kokemusten vaihtoon ja toisilta oppimiseen sosiaalisissa prosesseissa. sosiaalisissa prosesseissa, jolloin on mahdollisuus laajentaa yksilöllistä sekä yhteisöllistä osaamista ja asiantuntijuutta. Työpajoissa luotiin mahdollisuuksia Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisönä tunnetun yhteisöllisen oppimismallin mukaiselle yhteisöllisen tiedon luomiselle, käytäntöjen kehittämiseksi ja yhteisten merkitysten luomiselle käytännöistä ja yhteisöllisestä toiminnasta. Joskin työpajoja järjestävät kasvatusyhteisöt itsessään ehkä edustivat parhaimmillaan juuri tuollaisia tässä esitettyjä kehittäviä käytäntöyhteisöjä, jotka olivat sitoutuneet yhteiseen

toimintaan eli varhaiserityiskasvatuksen kehittämiseen. Näissä yhteisöissä henkilöstä oli moniammatillisempaa ja koulutetumpaa kuin tavanomaisissa päiväkodeissa. Siinä mielessä ne edustivat uusiutuvampia yhteisöjä kuin Laven ja Wengerin malli, joka on saanut kritiikkiä pysyvyytensä ja uusiutumattomuutensa vuoksi. Koko kehittämishankkeella sekä tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olleilla interventioilla oli tarkoituksena tarjota varhaiskasvatushenkilöstölle

Tutkimuksessa tarkasteltavana olleisiin interventioihin ei asetettu erityisiä osallistumisen ehtoja tai koulutuksellisia tai nimikekohtaisia rajoituksia. Interventiot olivat avoimia kaikille koulutuksesta ja työtehtävästä riippuen. Pikeminkin toivottiin moniammatillista osallistumista, jotta niissä voitaisiin myös käsitellä yhteisiksi koettuja ongelmia. Interventioihin oli sisäänrakennettu pyrkimys tukea kasvatusyhteisöjen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimus osoitti, että täydennyskoulutusten ja muiden työssä oppimista tukevien toimintojen toteuttaminen moniammatillisina toimintoina luo mahdollisuuksia oppia toisilta ammattilaisilta jakamalla osaamista ja hyviä käytänteitä ja refleктоimalla kokemuksia muiden samankaltaista työtä tekevien kanssa.

Täydennyskoulutuksen järjestäminen yhdessä eri ammattiryhmiä edustavien kanssa tukee yhteisen uuden tiedon lisäämisen lisäksi keskustelujen kautta uuden tiedon muodostumista ja yhteistä merkitysten antoa, jota tarvitaan haastavassa varhaiserityiskasvatuksessa. Myös European Agency for Development in Special Needs Educationin antamissa suosituksissa erityisen tuen palveluiden kehittämiseksi todetaan, että erityisen tuen toteuttamiseen osallistuvien ammattilaisten työn ja palveluiden kehittämiseksi tarvitaan tieteidenvälistä yhteistä suunnittelua ja kehittämistä. Lasten ja perheiden parissa työskenteleville asiantuntijoille tulee tarjota lapsen kehitystä käsittelevää täydennyskoulutusta ja syventävää tietoa työmenetelmistä, arvioinnista ja perheen kanssa tehtävästä yhteistyöstä moniammatillisen yhteistyön ja vuorovaikutustaitojen sekä henkilökohtaisten valmiuksien kehittämiseksi.

2000-luvun kuntamaailmassa on paljon muutoksia, jotka vaikuttavat myös päiväkotien ja kasvatusyhteisöjen toimintaan. Muutosten yhteydessä tulisi vaalia asiantuntijuuden säilymistä, koska yhteisössä oleva hiljainen tieto, osaaminen ja eksperttiys voivat myös kadota esimerkiksi organisaatiouudistusten ja muiden muutosten yhteydessä. Hiljainen tieto, asiantuntijuus ja eksperttiys eivät ole yksittäisten asiantuntijoiden ominaisuus vaan yhteisöissä vallitseva tila, joka ympäröi ja yhdistää siellä työskenteleviä ja on osa arkea (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 7).

Yhteenveto: Varhaiskasvatushenkilöstön tuki- ja toimintamalli

Ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen rakentumisen hypoteettinen tuki- ja toimintamalli perustuu edellä esitettyihin elementteihin ja Tynjälän (2006) kuvaamiin oppimista tukeviin välittävien välineiden elementteihin. Ammatillinen asiantuntijuus perustuu peruskoulutuksessa hankittuihin ammatillisiin valmiuksiin, jotka täydentyvät työssä oppimisen kautta. Työkokemus vahvistaa ja syventää ammatillista asiantuntijuutta, mutta sen lisäksi työntekijällä tulisi

olla jatkuva mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä ja tiiminsä lisäksi erilaisiin kollegiaalisiin ryhmiin. Näissä ryhmissä hän voi tuoda ratkaistaviksi yhteiseen käsittelyyn omassa työssään ilmeneviä ajankohtaisia pedagogisia tai moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. Välittävänä välineinä toimivissa oppimista tukevista ryhmissä hän voi reflektoida toisten ammattilaisten kanssa ajankohtaisia työssä ilmeneviä ongelmia ja pohtia luottamuksellisessa kollegiaalisessa ilmapiirissä osaamisvajeitaan. Välittävänä välineinä toimivat konsultaatio, työnohjaus, työpajat ja opintopiirit. Säännöllisin väliajoin hän voi myös päivittää tutkintoaan ja syventää osaamistaan prosessinomaiseen täydennyskoulutukseen osallistumalla. Tällöin tavoitteina ovat tietojen ja osaamisen päivittämisen lisäksi myös ammatillisen pätevyyden laajentaminen, uusien tietojen ja taitojen kehittäminen sekä työyhteisössä tarvittavien spesifien taitojen hankkiminen. Työntekijä tiedostaa oman ammatillisuutensa kehittyvän ja vahvistuvan formaalin koulutuksen ja työkokemuksen ansiosta. Hän arvostaa kasvattajan työssä myös vapaa-ajalla, harrastuksissa ja oman vanhemmuus- ja perhekokemusten kautta hankittuja kokemuksia. Ammatillisuuden kehittämisessä tavoitteina ovat oman henkilökohtaisen kasvun tiedostaminen ja ammatillisen orientaation vahvistaminen varhaiskasvatustyössä tarvittavaa ammattitaitoa varten.

Täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen mallissa on yksilöllisen asiantuntijuuden lisäksi keskeistä luoda tilaisuuksia yhteisölliseen eli sosiokulttuuralliseen oppimiseen sosiaaliseen kanssakäymisen kautta. Tämän tutkimuksen alkutilanteessa henkilöstö odotti erityisesti koulutusten kautta tapahtuvan teoriaperustan vahvistamisen lisäksi mahdollisuuksia vaihtaa kokemuksia arkisesta työstään samaa työtä tekevien kanssa. Tällaisia ryhmiä muodostettaessa havaittiin tärkeäksi yhdistää eri työyhteisöjen ja eri kuntien organisaatioita edustavia työntekijöitä. Tällaisissa horisontaalisesti muodostetuissa ammatilliseen kehittymiseen ja kehittämiseen tähtäävissä ryhmissä oppiminen tapahtui sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näissä ryhmissä eksplikoitiin kokeneiden työntekijöiden hiljaista tietoa ja tehtiin siten näkyväksi osaamista, jota voidaan hyödyntää reflektion kautta osaamisen vahvistamisessa.

Hiljainen tieto on vaikeasti tavoitettavissa formaaleissa koulutuksissa, vaikka hiljaisen tiedon siirtymiselle luodaan tietoisesti mahdollisuuksia esimerkiksi ryhmätöillä ja muilla oppimisryhmillä. Tutkimuksen tulosten valossa ryhmämuotoiset oppimistilanteet herättelivät tiedostamaan omia oppimistarpeita ja loivat tilaisuuksia oppia toisilta. Yhteisöllisiä oppimismuotoja tulisikin hyödyntää entistä paremmin varhaiskasvatushenkilöstön täydennyskoulutuksessa ja työssä oppimisessa. Oppimista ja kehittämistä tukivat erityisesti horisontaalisesti muodostetut oppimisteorioissa *ba*-tiloiksikin luonnehditut ryhmät, jotka mahdollistivat myös verkottumisen muiden päivähoitotyötä tekevien kanssa. Kehittäminen ei näin ollen ollut ainoastaan esimiesjohtoista, vaan se perustui ja loi mahdollisuuksia kehittämiseen ja kehittämiseen myös vertaisryhmän kautta ja sen tuella. Keskeistä näissä ryhmissä oli mahdollisuus reflektoida ja vertailla kokemuksia.

Metakognitiiviset taidot ovat keskeisiä asiantuntijuuden kehittämisen kannalta (Tynjälä 2006, 109). Metakognitiivisten eli itsesäätelytaitojen kehittä-

minen on mahdollista esimerkiksi edellä mainituissa vertais- ja kollegiaalisissa keskusteluryhmissä ja tutorin tai mentorin avulla. Tämä toiminta oli organisoitu nimenomaan siten, että siihen voitiin tuoda käytännön ongelmia vaikeista työtilanteista ja käsitellä niitä perehtyneemmän ja kokeneemman kollegan tai koko työryhmän kokemusten kautta.

Yhteisöllisten neuvottelufoorumeiden lisäksi tarvitaan uuden tiedonhankintaan ja reflektointiin oppimisfoorumeita, joista tässä tutkimuksessa merkittäviksi oppimisfoorumeiksi muun työssä oppimisen lisäksi osoittautuivat työpajatyypiset toiminnat. Myös työyhteisöjen omat oppimisfoorumit loivat mahdollisuuksia erityisesti yhteisölliselle oppimiselle ja toimivat sekä tiedonhankinnan tiloina että hiljaisen tiedon jakamisen paikkoina sekä käytännön ongelmien ratkaisemissa tukena ja teoreettisen tiedon reflektoinnin mahdollistajina. Tämä oppimismuoto tuki formaalin koulutuksen lisäksi työntekijöiden oppimista työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa.

Tutkimuksessa korostunut yhteisöllisyyden lisäämisen tarve ja mahdollisuudet yhteisöissä oppimiseen tunnetaan oppivan organisaation ajattelumallina, joka mahdollistaa elinikäisen oppimisen (Sarala & Sarala 1999). Tässä tutkimuksessa vastuullinen asenne työn kehittämiseen ja kehittymiseen sekä innostus ja motivaatio tukivat muutoksiin pyrkimyksiä. Erilaiset työpajatyypiset toiminnat ja horisontaalisesti muodostetut vertaisryhmät luovat mahdollisuuksia myös Laven ja Wengerin (1991) kuvaamalle käytäntöyhteisö-mallissa tapahtuvalle sosiokulttuuriselle oppimiselle, jossa oppiminen tapahtuu yksilön ja yhteisön suhteissa eikä vain yksittäisen työntekijän päässä. Tällaiset toiminnat tukevat yhteisöllisen tiedon luomista, käytäntöjen kehittämistä ja oppimista sosiaalisena tapahtumana. Yhteisöllinen toiminta tukee tällöin myös identiteetin kehittymistä, joka tässä tutkimuksessa ilmeni uudenlaisen työorientaation muodostumisena.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta hahmotellussa toimintamallissa on kuitenkin tärkeää yhdistää sekä formaali täydennyskoulutus että yhteisöissä tapahtuva oppiminen. Formaalia koulutusta tarvitaan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä välttämättömänä niin yhteisöjen kuin yksilönkin uusiutumisen (Tynjälä ym. 2006). Tutkimuksessa formaalia tietoa tarvittiin muun muassa *erityisyyteen* suhtautumistavan muutokseen. Suhtautumiseen ilmeisesti vaikuttivat perustieto erityiskasvatuksesta ja uusin tieto varhaiserityiskasvatuksen toteuttamistavoista ja niiden taustalla olevista teorioista sekä toisten kollegoiden hyvät mallit ja selviytymistarinat.

Yhteisöllinen toiminta ja yhteisölliset oppimisfoorumit ovat mahdollisuus myös jaetun asiantuntijuuden käyttöön ja yhteisön asiantuntemuksen laajentamiseen. Progressiivisen ongelmanratkaisun kautta voidaan pyrkiä jaettuun asiantuntijuuteen ja saada yhteisöön uutta tietoa ja uudenlaista osaamista, koska haasteelliset vaikeat ongelmat ratkaistaan yhdessä käyttäen siihen kaikki yhteisössä oleva osaaminen, epämuodollinen ja hiljainen tieto. on myös mahdollisuus koota kaikki yhteisössä oleva osaaminen ongelmien ratkaisutilanteissa. (Bereiter ja Scardamalian 1993.) Progressiivinen ongelmanratkaisu haastaa päihoidon yhteisöjä luomaan vankat yhteistyörakenteet ja uskomaan yhteisöissä

olevaan osaamiseen ja tietämykseen. Varhaiserityiskasvatuksen kannalta tällä on erityisen suuri merkitys, koska henkilöstön osaamisen yhdistämisellä voitaisiin todennäköisesti selviytyä itsekin vastaan tulevista ongelmista ja haasteellisista työtilanteista yhdessä pohtimalla ja ratkomalla niitä yhdessä.

Haettaessa ratkaisuja vaikeiden haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi olisi yhteistyötä tiivistettävä ja otettava käyttöön se osaaminen ja asiantuntijuus, joka yhteisöissä itsessään on. Jos rakenteet puuttuvat eikä omaa osaamista tiedosteta eikä arvosteta ja jos ongelmia ei ole totuttukaan ratkaisemaan yhteisöllisin keinoin keskustelemalla, niin tarve ulkopuoliseen konsultaatioon ja asiantuntijoiden käyttöön kasvaa. Monet organisaatiot ja päivähoidon yhteisöt odottavatkin omien ongelmiansa ratkaisijoiksi ulkopuolisia asiantuntijoita ja niiden puuttuessa kokevat voimattomuutta ja riittämättömyyttä. Yhteisöllisen vuorovaikutuksen kautta ajatuksia vaihtamalla ja erilaisilla kokeiluilla voitaisiin löytää uudenlaisia ratkaisuja (Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007, 264–265), ja progressiivisten ongelmanratkaisujen kautta voitaisiin luoda uutta tietoa ja uudenlaista osaamista (Bereiter & Scardamalia 1993).

Näiden edellisten ongelmaratkaisumallien lisäksi yhteisöt tarvitsevat uusiutumiseen ja oman osaamistilan tarkasteluun ja arviointiin tiivistä vuorovaikutusta myös muiden yhteisöjen kanssa, jotta välttyttäisiin kulttuureissa vallitsevista virheellisten käsitysten harhaannuttavasta päätöksenteosta. Organisaatioiden ja yksittäisten työntekijöiden uusiutumiseksi yksi mahdollisuus on tiivis verkottuminen muiden organisaatioiden kanssa. Verkostomainen toiminta mahdollistaa oman osaamisen täydentämisen muiden verkoston jäsenten osaamisella. Verkottuminen on mahdollisuus myös uuden tiedon tuottamiseen ja yhdistämiseen. (Tynjälä ym. 2007, 268–269.)

Pyrittäessä yhteisöllisiin ongelmanratkaisuihin on yhteistyölle luotava tarkoituksenmukaiset puitteet, joilla tarkoitetaan rakenteita ja resursointia. Nyt saatujen tutkimustulosten mukaan niissä olisi paljon parannettavaa. Varhaiserityiskasvatuksen tarkastelu nostikin esiin monia kehitettäviä asioita päivähoidon laadunarviointimallikehikon kautta tuloksia tarkasteltaessa. Varhaiskasvatuksessa laadun kehittäminen on keskeinen tavoite, jonka laadunarviointimallikehikon prosessimallin mukaan tulisi sisältää sekä puitetekijöiden että välittävien tekijöiden huolellista tarkastelua ja kehittämistä. Varhaiserityiskasvatuksen kehittämisessä ei voi myöskään pysytellä vain lasten ja perheiden kanssa tehtävän työn ja pedagogiikan tarkastelussa, vaan työtä on tarkasteltava kokonaisuutena. Pyrkimys toimintakulttuurien kehittämiseen ja uudistumiseen vaatii valmiuksia ja halua uudistua. Työntekijältä ja koko yhteisöltä vaaditaan kykyä ja valmiuksia käsitteellistää ja teoretisoida ongelmallisia työn sisältöjä ja kohteita. Yhtenä menetelmänä laadun kehittämisessä voisi olla esimerkiksi Kaupin (1996, 88–91) esittämä *ekspansiivisen kehämallin* käyttö. Ekspansiivisessa kehämallissa oppiminen ja kehittäminen integroituvat toisiinsa ja uusia käytäntöjä tuotetaan vaiheittain organisaatiossa tehtävien toimintakäytäntöjen analyysien, ristiriitaisuuksien paikallistamisen, lähikehityksen vyöhykkeen määrittelymisen ja käytäntöjä muuttavien välineiden kehittämisen kautta (Kauppi 1996, 88–91).

Tutkimuksessa aikapula oli yksi keskeisistä puheenaiheista. Aika ja sen riittämättömyys nousevat esiin myös muussa asiantuntijuustutkimuksessa. Muun muassa Eteläpelto (2005) on todennut, että taloudellista tuottavuutta parannaessa kiire estää ammatillisen kehittymisen, koska työntekijöiden reflektointiin ei jää riittävästi aikaa hektisessä työssä. Ammatillinen kehittyminen toteutuu vasta pysähtymisen ja riittävän reflektoinnin kautta. Myös päivähoiton laadun ja palvelun kehittämiseksi sekä kasvatusyhteisöjen ja työtiimien työn kehittämiseksi on selkeästi oltava aikaa, ja tämä tulisi huomioida resursoinnissa. Sosiaali- ja kasvatusaloilla puhutaan osaamisen jatkuvasta kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta sekä työssä oppimisen merkityksestä osaamisen ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Ajan resursoinnin lisäksi kehittämistyö vaatisi organisointia, koska monet ongelmat olisivat ratkaistavissa selkeämmällä organisoinnilla ja määrätietoisella yhteistyöllä sekä päiväkotiyhteisöissä että moniammatillisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kesken.

Työpajatyypiset toimintamuodot luovat mahdollisuuksia myös vygotskylaisten ajatusten toteutumiselle. Työpajatyypisessä toiminnassa ja muussa yhteisöllisessä toiminnassa yksilö kehittää omaa ajatteluaan, ymmärrystään ja tietämystään ja voi näin ylittää omat rajansa ja saavuttaa yhteisön avulla kehittyneempää ajattelua kuin yksin ollessaan. Tällaisen yhteisössä tapahtuvan tutkivan oppimisen kautta työntekijä voi oppia hallitsemaan uusia asioita ja ymmärtämään paremmin toimintaansa. Ryhmässä tapahtuva kehittämisprosessi on myös helpommin todennettavissa ja eksplikoitavissa kuin yksilön oma kehitysprosessi (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 306). Tällaiset yhteisöllisen oppimisen muodot luovat mahdollisuuksia Vygotskyn teoreettisen toimintamallin mukaiselle transformoinnille (knowledge transformation) eli lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvalle tiedon siirtymiselle ja orastavina olevien työntekijän taitojen ja osaamisen vahvistumiselle. Yhteisölliselle oppimiselle luodut oppimistilat ja erilaiset verkostot toimivat hiljaisen tiedon ulkoistamisen oppimisareenoina ja uuden tiedon luomisen lähteinä.

Edellä esitettyjen tulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten perusteella olen koonnut seuraavaan kuvioon 13 päivähoiton henkilöstön ammatillista kasvua ja kehittymistä esittävän hypoteettisen kehämäisen toimintamallin. Varhaiserityiskasvatuksessa on keskeistä jatkuva, tiivis vuorovaikutus ja kohtaaminen sekä lapsen ja perheen että muiden ammattilaisten kanssa. Tämän vastapainoksi ja tunteiden käsittelemiseksi on työntekijöillä oltava mahdollisuus työnohjaukseen ja vertaistukeen. Asiantuntijuus ja osaaminen perustuvat ulommaisella spiraalimaisella kehällä esitettyyn peruskoulutukseen ja sen jälkeen tapahtuvan työkokemuksen ja työssä oppimisen kautta asiantuntijuuden ja osaamisen syvenevään kehittymiseen. Asiantuntijuus ja osaaminen kehittyvät sekä yksilöllisen ja että yhteisöllisen oppimisen kautta ja etenevät dynaamisesti prosessiomaisena polkuna. Kehittymistä tukevat formaalia tietämystä tukeva täydennyskoulutus ja erilaiset asiantuntijuuden ja osaamisen tuen foorumit: työtiimi, työyhteisö, esimiestoiminta, työnohjaus, vertaistoiminta, konsultaatio sekä informaalit ammatilliset foorumit. Erityisen tärkeäksi tässä osaamisen kehittämisessä tulee olla mahdollisuus kytkeä työssä ilmenevät ajankohtaiset kysymykset ja formaali tieto tukemaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä oppimisprosesseja.

Tavanaomaisen täydennyskoulutuksen ohella oppiminen mahdollistuu erilaisissa ammatillisissa työpajoissa ja verkostoissa. Kuviossa keskellä on tutkimuksessa todettuja ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa tarvittavia tärkeitä työntekijän ominaisuuksia. Varhaiserityiskasvatuksessa työntekijältä odotetaan vuorovaikutustaitoja ja -kykyä, herkkyyttä ymmärtää erilaisuutta ja erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja hänen yksilöllisiä tarpeitaan. Lisäksi työssä työssä vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa tarvitaan kunnioittavaa suhtautumista, avoimuutta, kykyä dialogisuuteen ja kumppanuuteen ja kykyä ottaa ja kantaa vastuuta.



KUVIO 13 Varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen tuki- ja toimintamalli

7.5 Varhaiserityiskasvatuksen perustana toimiva kokonaisuus

Tässä viimeisessä luvussa tarkastelun kohteena ovat onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen edellytykset. Varhaiserityiskasvatuksen onnistuminen on useiden tekijöiden summa. Vaikka henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen ovat merkittäviä tekijöitä laadunarviointimallissa, niin yhden välillisen osatekijän kehittäminen ei voi korvata muiden osatekijöiden, kuten puitetekijöiden resursseja ja rakenteita.

Tutkimukseen osallistuneen päivähoidonhenkilöstön tarkastelunäkökulma on vastuullisten kasvatuksen ammattilaisten näkökulma; asiantuntijuuteen kuuluu kriittisyys nähdä omat, yhteisölliset ja organisaation ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen tarpeet. Osalla työntekijöistä tämä kriittisyys vahvistui ja osalla vasta heräsi tutkimuksen aikana. Kaikki työntekijät eivät kuitenkaan

osallistuneet aktiivisesti kehittämisprosessiin, ja kaikki eivät myöskään ilmeisesti muuttaneet toimintatapaansa – *ehkä ovat hyviä työntekijöiltä silti*. Kuitenkin monet työntekijät tuntevat työnsä ja haluaisivat toteuttaa sitä paremmin ja laadukkaammin.

Tulosten mukaan varhaiserityiskasvatuksen yhteydessä yhdeksi keskeisimmäksi puheenaiheeksi nousi yhteistyö. Yhteistyön kehittämistä perättiin kaikilla tasoilla: erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen, kasvatus- ja työyhteisön, työtiimin ja ulkopuolisten moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevien kanssa. Toimiva kasvatusyhteisö ja tiimityö ovat hyvä perusta varhaiserityiskasvatukselle, koska samansuuntaiset linjaukset ja yhtenäiset toimintatavat tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista varsinkin silloin, kun ja jos lapsella on pulmia. Tiimityön edellytyksistä tulisi keskustella yhdessä työyhteisöissä. Tässä lähtökohtana ovat ajallisten resurssien varaaminen yhteistyölle ja yhteinen tiimin työskentelytapojen tutkiminen. Syinä tiimien kehittymättömyyteen olivat myös osaamisvaje vuorovaikutustaidoissa ja yhteistyöosaamisessa sekä tiedon puute toimintamalleista. Tiimityön ja yhteisöllisyyden kehittämiseksi tarvitaan työnohjausta ja konsultaatiota sekä yhteisöissä vahvempaa johtajuutta tukemaan ja johtamaan työ- ja kasvatusyhteisöjen uusiutumista ja toimintakulttuurien kehittämistä.

Tutkimuksessa nousi erityisesti tarve uudenlaisen yhteisöllisen orientaation etsimiselle, koska yhteisöllisesti orientoitunutta yhteistyötapaa oli vaikea havaita tai se näyttäytyi tutkimusaineistossa ohuena. Yhteistyötä oli, mutta sen parempaa organisoimista odotettiin laajalti. Varhaiserityiskasvatuksen kannalta sen merkitys kuitenkin tiedostettiin erittäin hyvin. Pyrittäessä laadukkaaseen lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen tulisi myös kehittämistyön tapahtua lähellä käytännön työtä luonnollisissa työkonteksteissa ja yhteistoiminnassa (Karila & Nummenmaa 2001). Aktiivinen työn kehittäminen vaatii myös mahdollisuudet eli resurssit ja rakenteet koko yhteisön työstä nousseiden kokemusten reflektointiin – vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan kautta tapahtuvaan yhteiseen pohdintaan.

Henkilöstön täydennyskoulutuksen tulisi olla myös säännöllistä, ja siinä tulisi luoda puitteet tutkintojen päivittämiselle ja ammatilliselle kasvuille. Koulutukset ja muut tukitoimet tulisi olla järjestetty siten, että ne herättelisivät kriittisen reflektion omista kehittymistarpeista sekä yksilöllisen osaamisen ja asiantuntijuuden että yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymiseksi.

Vaikka ymmärrän varhaiserityiskasvatuksen osana tavallista varhaiskasvatusta ja osana päivähoidon palveluita, halusin kuitenkin tarkastella varhaiserityiskasvatusta ja tämän tutkimuksen löydöksiä päivähoidon laadunarviointimallin kautta. Varsinkin varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen esteiden sijoittaminen laadunarviointimallin prosessikuvioon hätkähdytti havaitsemaan monia puutteita päivähoiton toteuttamisessa ja laadussa. Henkilöstön osoittamat epäkohdat ovat varhaiserityiskasvatuksen kehittämisessä varteen otettavia kohteita. Tämä luku kokoaakin jo aiemmin esitetyt epäkohdat laadunarviointimalliin tiivistetysti kuvaamaan onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen edellytyksiä.

Varhaiserityiskasvatuksen laatu punnitaan päivittäin arjen tilanteissa päivähoiton puitetekijöiden kautta. Tähän vaikuttaa erityisesti toimiva lapsiryhmä, jossa henkilöstön määrä on mitoitettu lasten määrään ja lapsiryhmässä olevien lasten tarpeiden mukaisesti siten, että lasten yksilöllinen ja lapsen erityisen tuen tarpeiden huomioiminen on mahdollista. Nykyisillä mitoituksilla lapsiryhmän kokoa ja siihen suhteutettua minimihenkilöstöä pidetään riittämättömänä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiselle. Riittävällä, lasten tarpeet huomioon ottavalla henkilöstömitoituksella voidaan taata ja luoda mahdollisuudet toteuttaa paremmin lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Toiseksi tilojen tulee olla turvalliset ja toimivat. Kolmanneksi lasten turvallisuuteen vaikuttavat hoitopaikan ja hoitavien ihmissuhteiden pysyvyys ja siirtymätilanteissa huolellisesti suunnitellut ja ennakoitavat jatkumot, jotka tulisi huomioida entistään paremmin laatuprosessin puitetekijöitä arvioitaessa. Myös hoitoaikojen sopivuus on lasten psyykkisen ja fyysisen turvallisuuden lähtökohta, ja hoitoajoista neuvoteltaessa tulisi ottaa huomioon lapsen kehitykseen ja kasvuun vaikuttavat tekijät.

Onnistuneessa varhaiserityiskasvatuksen laatuprosessissa ovat henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen keskeinen laadun tekijä. Varhaiserityiskasvatusta toteuttava henkilöstö tarvitsee riittävästi peruserityispedagogista tietoa, jotta henkilöstö voisi toteuttaa lapsen tukitoimet osana lapsen arkisia vuorovaikutustilanteita: perustietoa lasten erilaisesta kehittämisestä, erilaisista tavoista oppia, toimintaympäristön järjestämisestä lapsen tarpeiden mukaan ja tietoa kielen ja kommunikaation vaihtoehtoisista menetelmistä ja tukimuodoista.

Kasvattajalta edellytetään avoimuutta ja sensitiivisyyttä ymmärtää lapsen tarpeet. Työ varhaiserityiskasvatuksessa perustuu työntekijöiden vahvaan ja kestäväan etiikkaan. Lähtökohtana on jokaisen lapsen kohtelu ainutkertaisena yksilönä. Eettiset periaatteet sisältävät ymmärryksen lapsen ja perheen tilanteesta sekä kunnioituksen lapsen ja perheen kohtaamistilanteissa. Onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa kasvattajan asiantuntijuuteen ja osaamiseen kuuluu perheen kanssa tehtävässä ja muussa yhteistyössä ekokulttuurisen ajattelumallin periaatteiden tunteminen ja toimiminen siten perheen voimavarojen suuntaisesti. Yhteistyö vanhempien ja muiden moniammatillisessa yhteistyössä mukana olevien kanssa edellyttää kykyä luoda dialogiin perustuvia vuorovaikutustilanteita.

Välillisinä tekijöinä laatuprosessissa ovat toimivat yhteistyörakenteet, joissa osoitettiin olevan myös paljon kehittämistarpeita. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja haasteellisiin tilanteisiin odotetaan löytyvän uudenlaisia yhteistyömuotoja, koska perheet ovat tarpeiltaan erilaisia ja entiset toimintamallit eivät johda toivottuihin tuloksiin.

Työntekijöillä tulisi olla työssä oppimisen kautta mahdollisuus arvioida omaa työtään ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kollegojen ja samaa työtä tekevien kanssa, jotta työyhteisöt voisivat oppia ja uusiutua (Eteläpelto 2005). Eteläpeltokin nostaa negatiivisina ilmiöinä esille kiireen, pysähtyneen keskustelun ja viime vuosien lyhytnäköisen tehokkuusajattelun. Kiire oli nähtävissä ja huolen aiheena päivähoidonkin toimintayksiköissä, kuten myös muussa työelämän kehityksessä. Eteläpelto muistuttaa, että kiire ja pysähtymät-

tömyys voivat rapauttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä osaamisketjuja ja työyhteisöjä tukevan toiminnan. Työntekijöiden ammatillisten identiteettien rakentumiselle on tärkeää, että työntekijät samastuvat ja tuntevat kuulumista yhteisöön. (Eteläpelto 2005.)

Puhuttaessa edellä resursoinnin ja rakenteiden tärkeydestä varhaiserityiskasvatuksen onnistumiselle voidaan yhteenvetona sanoa, että taloudellisen tuottavuuden parantamiseen kohdennetut henkilöstö- ja muiden resurssien säästämiset voivat kääntyä organisaatioiden osaamispääomaa tavoiteltaessa niitä vastaan, koska henkilöstön ammatillinen kasvu estyy ja osaamispääoma ei kasva. Metafora ”verhon lyhentäminen toisesta päästä ja siirtäminen toiseen päähän ei pidennä verhon pituutta” sopii siis hyvin tähänkin ja on esteenä laadun todelliselle kehittämiselle. Työssä oppimista tulisikin tukea enemmän luomalla mahdollisuuksia reflektiiviseen kehittämiseen, joka auttaa työntekijää tai yhteisöä pohtimaan ja ymmärtämään omia ongelmiaan (Vanhalakka-Ruoho 1999, 32–34). Reflektioivan ajattelun kehittämiseksi olisi yksilön oivallettava tiedon kontekstuaalisuus, joka jäsentää ajattelua. Ympäristön haasteet ovat siis tilanteita työssä oppimiselle ja yhteisön tuki on mahdollisuus käsitellä niitä. Vaativien tilanteiden ratkaisemiseksi asiantuntijan reflektion merkitys korostuu sekä työntekijän asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä että työ- ja kasvatusyhteisöjen kehittämisessä. Reflektio tukee ja on välttämätöntä kokemuseräiselle oppimiselle. (Marsick 1995, 41.) Laadun kehittämiseksi ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseksi tulisikin kasvatusyhteisöille luoda mahdollisuuksia vapaaseen kommunikaatioon ja ideoiden vaihtoon. Merkille pantavaa on myös se, että puhuttaessa varhaiserityiskasvatuksen laadusta ja sen kehittämisestä tulisi siitä käytävään keskusteluun osallistua myös muut avainryhmät, jotka ovat vanhemmat, erikoisasiantuntijat ja hallinnon edustajat. Varhaiserityiskasvatuksen kehittämisessä keskeisenä olisikin koko monikerroksisen mukana olevan yhteisön osallistuminen yhteiseen kokemusten reflektointiin ja reflektiiviseen kehittämiseen (vrt. Turja 2000, 217).

Varhaiserityiskasvatuksen kehittämisen lähtökohtana oli lisätä kasvatusyhteisöjen tietoisuutta siitä, että tukitoimet eivät ole erillisiä palveluita eivätkä edellytä lapsen diagnosointia tai lausuntoa, vaan tukitoimet ovat varhaiskasvatuksen tietoista tehostamista, suunnitelmallista päivittäisen ympäristön arviointia ja muokkaamista lapsen tarpeiden mukaisesti. Tukitoimien toteuttaminen vaatii koko kasvuyhteisöltä yhteistä orientaatiota, jotta ne voidaan mukauttaa lapsen tarpeita vastaaviksi ja toteuttaa kaikissa arkisissa tilanteissa, joissa lapsi luontevasti toimii. Erityisen merkittävää lapsen tukemisessa on luoda myönteisiä, kasvatuksellisia vuorovaikutustilanteita ja vertaisryhmätilanteita muiden lasten kanssa. Varhaiserityiskasvatuksen – kuten myös varhaiskasvatussuunnitelmassa tarkoitetun varhaisen tuen toteutumisessa tarvitaan kasvatuskumppanuutta ja yhteistä työorientaatiota, koska tukitoimet sisällytetään osaksi lapsen arkista toimintaa ja toteutetaan yhteistyössä kaikkien lapsen hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa mukanaolevien kanssa. Oman lisänsä tähän tuovat myös lääkinnällisen kuntoutuksen toteuttajat, joiden kanssa myös toteutetaan jaettava asiantuntijuutta.

Työelämän muutokset edellyttävät sopeutumista ja ammatillisen osaamisen uudistumista. Työelämän muutosten myötä myös päivähoidon työntekijöiltä sukupolviajattelussa – erityiskasvatusta toteuttavalta kolmannelta sukupolvelta – edellytetään enemmän kuin kerran peruskoulutuksessa hankittuja taitoja ja kompetensseja. Varhaiskasvatuksessa – kuten muillakin aloilla – tulevaisuuden työntekijöiltä odotetaan laaja-alaista ammatinhallintaa, perehtyneisyyttä ja erityistä osaamista (Pohjonen 2001, 66–67). Uudistuva työ haastaa myös päivähoidon henkilöstön Eteläpellon (2005) kuvaamaan uudenlaisen identiteetin rakentamiseen. Tänä päivänä ei riitä pelkästään teknisesti taitava osaaminen, joka on opittu konstruoimalla ennalta määrättyjä sääntöjä ja suoritustapoja, vaan tämän päivän oppiminen on itseohjautuvaa oppimista ja joustavaa innovointia. Myös päivähoidon työntekijältä odotetaan jälkiteollisen tuotantotavan korostamaa itseohjautuvaa oppimista ja joustavaa innovointia, jotka vahvistavat ja voimaannuttavat ammatillista identiteettiä osallistumaan. Identiteetti on vahvasti sidoksissa käsityksiin ja mielikuviin itsestä ja vaikuttaa siihen, mihin työntekijä tuntee kuuluvansa ja miten hän oppii.

Uudistuvassa työssä työntekijöillä tulisi olla oppimisen kannalta mahdollisuuksia arvioida omaa työtään ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, koska ammatillisten identiteettien vahvistumiseksi on työntekijöiden tärkeä samastua ja tuntea kuuluvansa yhteisöihin. Työkokemusten arviointi ja reflektointi yhdessä vuorovaikutuksessa muiden lähiyhteisöissä olevien kanssa ovat keskeisessä asemassa kehittämisessä, muutoksissa ja muissa sopeutumista vaativissa tilanteissa, joissa odotetaan nopeaa oppimista ja sopeutumista. Tällainen yhdessä tapahtuva työkokemusten arviointi ja reflektointi edellyttää kuitenkin riittävästi aikaa ja yhteistyölle luotuja rakenteita. Kun asiantuntijuus on jaettua, moniammatillista, sektorirajoilla rajoja ylittävää ja kompetenssit yliammatillisia ovat sosiaaliset taidot entistä tarpeellisempia. Uudistuvassa työssä elinikäinen oppiminen on välttämätöntä, ja työntekijöiltä odotetaan jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä joustavuutta – niin yksittäiseltä työntekijältä kuin työyhteisöiltäkin (Eteläpelto 2005).

Aikuiskasvatuksen tutkimusalueella on tuotettu tietoa työntekijän oppimisesta ja identiteetin yhteydestä ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Aikuiskoulutuksen ja asiantuntijuustutkimuksen uusinta tutkimustietoa on käytetty käsittääkseni melko vähän kuntakentällä varhaiskasvatuksen henkilöstön työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä. Vaikka varhaiskasvatuksessa perätään lapsilähtöisempää ja perhelähtöisempää työtettä, niin yhtä lailla työn rakenteiden kehittämisessä ja osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevan työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi entistä enemmän hyödyntää muillakin tieteenaloilla tapahtuvaa tutkimusta. Jos alan ja laadun kehittymistä keskitytään ajattelemaan vain substanssin kautta, niin tällainen ajattelu saattaa kapeuttaa näkökulmia ja heikentää todellisia kehittymismahdollisuuksia. Kuten Eteläpeltokin mainitsi, tulisi yhteisöille luoda tilaisuuksia, joissa vuorovaikutuksen kautta tuetaan jatkuvaa oppimista, kehittymistä ja osaamisketjujen vahvistumista.

Päivähoidon henkilöstön kehittäminen on riippuvainen muusta kunnan organisaatiosta ja siinä vallitsevista arvoista. Työntekijän ja koko työ- ja kasva-

tusyhteisön ammatillinen identiteetti on riippuvainen organisaation arvoista ja rakentunut niiden pohjalle. Tutkimuksen interventioihin osallistujat kokivat pysähtymisen luoneen mahdollisuuksia omien kokemusten arvioinneille ja reflektoinneille. Samanaikaisesti työkokemusten arviointi ja reflektointi antoivat mahdollisuuden laaja-alaiseen työprosessien sekä oman ja yhteisön osaamisen tarkasteluun, laaja-alaisiin arviointeihin ja reflektoinnin kautta uudenlaisten identiteettien kehittymiseksi.

Erityisesti päiväkodeissa työn toteuttamisen perusta on tiimityössä ja tiimien tehtävänä on suunnitella työ yhdessä ja toteuttaa se käytännössä yhteistyössä. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseksi työssä tarvitaan erityispedagogista tietoa ja vahvaa tiimityöosaamista. Erityispedagogisen tiedon lisäämistä kaikille ammattiryhmille odotetaan, koska lasta lähellä olevan työntekijän tehtävänä on olla herkkänä lapsen tarpeille ja käyttää arjen tilanteita lapsen ohjaukseen ja tukemiseen. Myös toimintaympäristön järjestäminen lapsen kehitystä ja kasvua tukeväksi on lapsen kanssa päivittäisessä arjessa toimivien vastuulla. Lastentarhanopettajilla on koulutuksensa myötä pedagoginen orientaatio työhönsä, mutta myös lastenhoitajat ja perhepäivähoitajat tarvitsevat työssään pedagogista ja erityispedagogista tietoa, koska erityistä tukea tarvitsevia lapsia on lähes jokaisessa lapsiryhmässä ja koska varhainen ja erityinen tuki toteutuu arjen vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Myös tutkimuksessa haastateltavina olleilla perhepäivähoitajilla oli ryhmissään erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Lasten tukitoimien toteuttamisessa ei tällöin voida tuudittautua pelkästään erityislastentarhanopettajan asiantuntemukseen, jota on saatavilla ehkä kerran pari kuukaudessa. Tällöin tukitoimista ovat vastuussa kaikki työntekijät. Tällä tarkoitetaan työssä tarvittavan perusosaamisen vahvistamista, jotta erityinen tuki voidaan rakentaa Heinämäen (2006) luonnehtiman määrittelyn mukaisesti hyvän perusosaamisen ja varhaisen tuen osaamisen perustalle.

Erityislastentarhanopettaja on erityiskasvatuksen asiantuntija, mutta erityispedagogista asiantuntijuutta vaaditaan tämän päivän varhaiskasvatustyössä kaikilta työntekijäryhmiltä. Erityislastentarhanopettajista on ollut huutava pula viime vuosina Suomessa. Tutkimuksen ja kehittämistyön aikana vuosina 2003–2005 tutkimuksessa mukana olevista kunnista ainoastaan neljässä oli erityislastentarhanopettajia. Näin ollen kymmenessä kunnassa henkilöstöllä ei ollut mahdollisuutta konsultoida erityislastentarhanopettajaa. Tilanne ei ole siitä juuri olennaisesti muuttunut vuoteen 2008, joskin se on kohentunut hieman 1.1.2007 voimaan tulleen lakimuutoksen jälkeen. Tässä onkin hyvä mainita, että niissä kunnissa, joissa oli mahdollisuus konsultoida erityislastentarhanopettajaa säännöllisesti tai tarvittaessa, oltiin käytäntöön tyytyväisiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyön kehittäminen on yksi keskeisimmistä jatkuvaa kehittämistä ja koulutuksellistakin tukea tarvitseva alue. Vaikka päivähoiton työtiimit muodostetaan erilaisin koulutustaustoin olevista ammattilaisista, niin varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen vaatii vahvaa yhteistä orientaatiota, tiivistä yhteistyötä, johon tutkimuksen tulosten valossa ei ole riittävästi panostettu.

Myös tiimityön tulee olla toimivaa ja suunniteltua. Käytännön päivähoiton arkityössä kaikki työntekijät joutuvat kohtaamaan erityistä tukea tarvitse-

via lapsia. Perinteisen ammattikuntakohtaisen työnjaon tilalle tulisi kehittää tiimityötä, ja pikemminkin lisätä kaikille yhteistä osaamista kuin pitää yllä tiukkaa ammattikuntakohtaista työnjakoa. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen vaatii kaikilta työntekijöiltä sekä laaja-alaista osaamista että uudenlaista työorientaatiota ja asennoitumista.

Toimivassa, vahvaan asiantuntijuuteen perustuvassa tiimityössä työ suunnitellaan yhdessä ja työssä ilmeneviä ongelmia tarkastellaan niin, että erilaisilla koulutustaustoilla työskentelevät voivat jakaa osaamistaan ja näin vahvistaa koko tiimin osaamista. Varhaiskasvatuksessa yhdessä suunnitellussa työssä voidaan jakaa myös pedagogisesta osaamista ja vastuuta. Tämä on henkilöstön mielestä tärkeätä, koska pyrittäessä vähentämään isoissa lapsiryhmissä tapahtuvaa liiallista vuorovaikutussuhteista aiheutuvaa kuormitusta on lapsiryhmätyön organisoimiseen kehitelty uudenlaisia ryhmän jakamismuotoja. Yksi tällainen on pienryhmätoiminta, jota pidetään mielekkäänä menetelmänä myös erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Tällöin pienryhmän vetäjänä toimivalla lastenhoitajalla tulee olla tiimityöstä tukea myös pedagogiseen toteutukseen ja kokemustensa reflektointiin, koska hän ohjaa lapsia. Myös niin sanotut vasukeskustelut edellyttävät jaettua asiantuntijuutta ja osaamista sekä yhteistyövastuita entisen perinteisen tiukkaan koulutus- ja ammattinimikkeeseen perustuvan työnjaon vaihtoehdoksi.

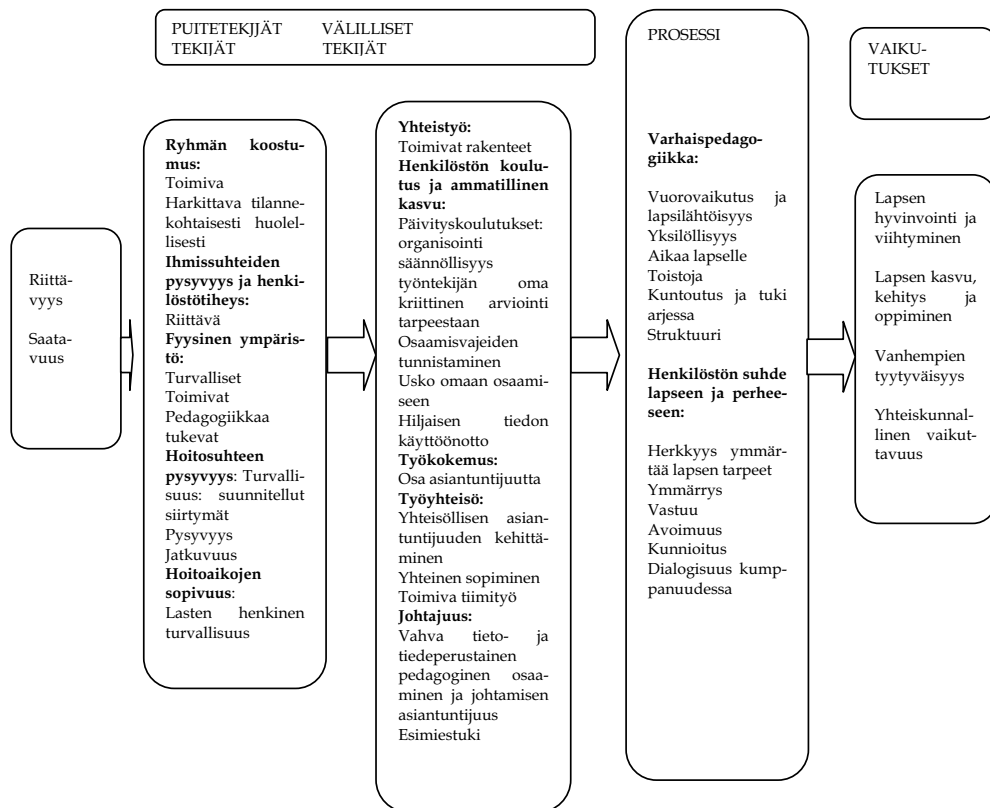
Tutkimustulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten mukaan erityispedagogisen osaamisen lisäämisen tarvetta on kaikilla niillä ammattiryhmillä, joilla sitä ei koulutuksen kautta ollut mahdollisuus saada. Tällaisia ryhmiä ovat lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja perhepäivähoitajat. Käytetyt interventiot ovat nyt saatujen kokemusten mukaan oivallinen mahdollisuus vastata erityispedagogiseen osaamisvajeeseen.

Päivähoidon toimintakulttuuri on ollut murroksessa viimeiset pari vuosikymmentä. Vanhamuotoiseen toimintakulttuuriin oli iskostunut melko sektoroitunut eri ammattikuntien työtehtäviä rajaava työnjako. Tämä sektoroitunut ajattelu kokikin kritiikkiä vuosikymmen sitten, mistä seurauksena oli ajautuminen toiseen äärilaitaan eli ajatteluun *kaikki tekee kaikkea*. Tässä tutkimuksessa varsinaiseen työnjakoon liittyviä ongelmia ei problematisoitu eikä tiukkaa professionaalista reviiirijattelua juurikaan tutkimusaineistossa esiintynyt, pikemminkin oli iloa osaamisen vahvistumisesta ja tiedon lisääntymisen kautta rohkaistumisesta toimimaan arjen tilanteissa laaja-alaisemmin, aloitekykyisemmin ja yhteistyössä mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Kuitenkin sektoroitunut työnjako ilmeni muutaman lastenhoitajan kommentteissa, joissa he kertoivat tiettyjen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja muuhun moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvien työtehtävien kuuluneen perinteisesti lastentarhanopettajille.

Henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen ovat vain yksi onnistumisen edellytys koko prosessissa. Varhaiserityiskasvatuksen perustana on kuitenkin oltava riittävät rakenteet, resurssit ja toimiva monimuotoinen yhteistyö. Rakenteet ja resurssit joko tukevat onnistunutta varhaiskasvatusta tai ovat sille esteenä – näin siis myös varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa.

Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaisesti vammaisuus ja poikkeavuus voidaan nähdä lapsen ominaisuuden sijasta toimintaympäristön haasteena muuttua lapsen tarpeiden mukaan. Kehitettäessä varhaispedagogiikkaa ja toimintaympäristöä vastaamaan paremmin lapsen tarpeisiin tulisi tavoitteena olla entistä joustavammat käytännöt toimintaympäristön muutoksiin. Alkutilanteen puhe varhaiserityiskasvatuksesta sisälsi paljon ongelmakeskeistä puhetta, joka kehittämistyön aikana kuitenkin väheni. Tässä tutkimuksessa käsitys varhaiserityiskasvatuksesta alkutilanteessa oli erilainen, ja suhtautumistapa tiedon lisääntymisen ja ymmärryksen kautta muuttui kehittämisen aikana.

Lopuksi esitän kuviossa 14 yhteenvedon laadunarviointimalliin sijoitetuina onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen avaintekijöistä ja painopisteistä. Laatuprosessin vaikutuksia ja lopputuloksia ovat lapsen hyvinvointi ja viihtyminen, optimaalinen lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä vanhempien tyytyväisyys.



KUVIO 14 Varhaiserityiskasvatuksen laaduntekijät laadunarviointimallissa (mukaillen Hujala-Huttunen & Taurainen 1995; Hujala ym. 1999)

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

8.1 Toimintatutkimus kehittämisen välineenä

Toimintatutkimus voi tämän tutkimuksen tavoin olla yksi mahdollisuus kehittää varhaiskasvatusta sekä henkilöstön ammatillista asiantuntijuutta ja osaamista. Toimintatutkimuksen kautta voidaan tuottaa tietoa, joka hyödyntää käytännön työelämää ja tukee muutosta, jolla tavoitellaan toimintakulttuurien uusiutumista yhteisöllisinä prosesseina. Työntekijöiden osallistuminen suunnitteluun, toteuttamiseen ja pohdintoihin on keskeistä ja motivoivaa uudistuksiin pyrittäessä. Osallistava toimintatutkimus on mahdollisuus sekä juurruttaa jo olemassa olevia toimintamalleja että luoda yhdessä uudenmuotoista toimintaa. Osallistumista tarvitaan varsinkin motivaation ja kehittämisinnostuksen ylläpitämiseen.

Toimintatutkimuksessa tavoitellaan muutosinterventioiden kautta kehitystä, muutosta. Kehittämisen tarkoituksena on helpottaa yhteisön toimintaa ja pyrkiä tarkoituksenmukaisempiin käytäntöihin. Sen avulla voidaan myös ratkaista käytännön elämässä ilmeneviä ongelmia ja kehittää käytäntöjä paremmaksi. Toimintatutkimuksen avainideana pidetään ongelmien ratkaisemista tieteellisen tutkimuksen tuella ja yhdessä yhteisön tai organisaatioiden jäsenten kanssa prosessinomaisesti. Yhtenä lähestymistapana toimintatutkimuksessa on kokemuksellinen oppiminen. Teorian ja käytännön yhdistäminen on mahdollista silloin, kun lähtökohtana on tutkimuksen tekeminen yhdessä tutkittavien kanssa eli kun tutkittavat ovat mukana tutkimusprosessissa osallisina. (Kuusela 2006, 10.)

Tutkimuksessani nimenomaan oli kyse uudistumisesta sekä omien voimavarojen ja osaamisen etsimisestä ja löytämisestä. Tutkijana koin olleeni muutosagenttina, yhteistoiminnan koordinoijana ja osallistuin aktiivisesti kaikkiin interventioihin. Tutkimus käynnistyi hankeprojektin aikana. Tämä projekti rakenteineen ja ennalta asetettuine päämäärineen edusti teknistä orientaatiota, eli varsinainen hanke oli ikään kuin kehikkona ja kehittämistyön sekä yksittäisen työntekijän kehittymisen ja kehittämisen mahdollistajana. Osa interventioista toteutettiin myös hankesuunnitelman mukaisesti, mutta kaikissa niissä lähtökohtana oli osallistujien mahdollisuus vaikuttaa niiden sisältöjen ja myös osit-

tain rakenteiden suunnitteluun. Koulutuksen aikana osallistujat toteuttivat omia kehittämistehtäviään omilla työyksiköissään ja/tai omassa työssään. Eri-tyisesti moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen tähtäävässä pitkäkestoisessa koulutuksessa edettiin osallistujien omia hankkeita kannustaen. Lopputuloksena olikin oman yksikkökohtaisen kehittämistyön aktivoituminen ja tuotosten esittely päätösseminaarissa.

Työnohjaus- ja konsultaatiotilanteissa oli tavoitteina tukea oman reflektion käynnistymistä ja näin vahvistaa omaa kehittymistä ja ammatillisuuden kehittymistä. Konsultaatiossa tämä tapahtui lähinnä yksilö- ja tiimitasolla. Samoin työnohjauksen keskeinen tavoite oli yksilön kehittyminen hallitsemaan omaa työtään ja selviytymään siinä voimaantuen. Työpajatoiminnassa osallistujat saattoivat voimaantua uuden tiedon ja menetelmätiedon kautta. Omien kokemusten tuominen yhteisiin keskusteluihin toimi oman toiminnan arvioinnissa peilinä ja loi mahdollisuuksia arvioida omaa toimintaa ja saada siihen uusia näkökulmia.

Kehittämisen tulisi perustua yhteistoimintaan, jossa formaalinen tieteellinen teoreettinen tieto voidaan hankkia yhteisön ulkopuolelta. Tutkimuksessani yksi näkökulma oli informatiivinen. Pyrkimykseni oli koota interventioissa, haastatteluissa ja kyselyissä tuotettua tietoa ja kokemuksia siten, että niitä voisi hyödyntää yleisemminkin kehittämisessä ja että päivähoiton henkilöstön ääni kuuluisi tutkimuksen raportoinnin kautta laajemmalti.

Toimintatutkimus on suuritöinen. Tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen tekeminen olikin lähinnä tutkijan oma kiinnostuksen kohde eikä kehittämisprojektin keskeinen tavoite tai sen arvo, vaikka aineiston keruu tapahtui projektipäällikön työn ohessa hyödyntäen tällöin ensisijaisesti kehittämishankkeessa tapahtuvaa kehittämistyön arviointia.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvat olennaisena osana tutkijan kiinteä yhteistyö kehittämisessä mukana olevien kanssa ja aktiivinen toimiminen mukanaolo kehittämisessä. Kehittämisessä oli runsaasti muitakin toimijoita ja kehittäjiä, kuten toinen projektipäällikkö, projektiryhmä, kuntien yhdyshenkilöt ja ohjausryhmä. Tarkkojen muutosten tarkastelu näin mittavassa kehittämishankkeessa ja näin lyhyen kehittämisprosessin aikana on melko haastavaa. Tässä tutkimuksessa pitäytyttiinkin siksi ilmiön tarkasteluun ja kuvaamiseen yleisellä tasolla. Tutkimusraportissa kuitenkin kuvaan tutkittavien kertomaa melko yksityiskohtaisesti.

Muutos ja tutkimus tukevat toimintatutkimuksessa toisiaan: toimintatutkimus saattaa nostaa tutkittavasta kohteesta esiin yhteisön epätarkoituksenmukaisia toimintatapoja, sosiaalisia rakenteita ja vallankäyttöä. Kehittämisen tulokset saattavat olla myös yllätyksellisiä, jolloin yhteisöä tulisi valmistella kehittämistyön alkuvaiheessa kohtaamaan prosessin aikana ilmeneviä tuloksia. Lewin osoitti muutosprosessin vaiheittaista etenemistä ja vakiinnuttamiseen tähtäävää toimintaa metaforina sulattaminen, muuttaminen ja pakastaminen. (Heikkinen 2006b, 28.) Sulattamisella tarkoitetaan kohteen tarkastelua ja pohdintaa – valmistautumista muutokseen. Pakastamisella taas kuvataan muutos toimien jälkeen intervention vakiinnuttamista ja käyttöön ottamista. Pakastamisella tarkoitetaan tämän päivän kehittämiskieleen vakiintunutta juurruttamista

eli implementointia. Tutkimustulosten juurruttaminen jatkuu tutkimuksen ja kehittämistyön jälkeenkin. Parin vuoden jakso suunnitteluineen ja toteutuksineen on koko kehittämisprosessissa vasta alkua varsinaiselle muutokselle, vaikka mukana olleet arvioivat toiminnoissaan ja omissa käytänteissään jo tapahtuneen muutoksia.

Osallistavan toimintatutkimuksen lisäksi klassinen toimintatutkimus, kehittävä työn tutkimus ja tutkiva opettaja -suuntaus olisivat oivallisia työkaluja ja innoittajia kasvatuksen sisältöjen, asiakastyön ja henkilöstön työn kehittämisessä varhaiskasvatuksessa. Kenttäväen toteuttamana ongelmana kuitenkin näiden hyödyntämisessä ovat tutkimuksellisen osaamisen puuttuminen ja kunnallishallinnon – vallassa ja päätöksenteosta vastuussa olevien – vähäinen kiinnostus ja ymmärrys tieteellisen tutkimuksen mahdollisuuksista kehittämisen tukemisessa. Varhaiskasvatuksessa ja erityispedagogiikassa tutkijoiden ja käytännön toimijoiden yhteistyön lisäämisellä voisi hyvinkin olla alan kehittymistä tukeva vaikutus. Kuitenkin tieteellisen tutkimuksen tulosten siirtyminen käytännön työn kehittämisen tueksi on haaste, joka vaatisi parempaa organisointia ja pohdintaa.

8.2 Toimintatutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat. Tutkimuksessani pyrin nostamaan kuuluville päivähoiton henkilöstön omat kokemukset työstään ja henkilöstön oman äänen. Tämä lähtökohta antaa siis oikeutta uskoa siihen totuuteen, jonka käytännön työtä tekevät tuottavat. Niin Kemmis ja Wilkinson (1998, 21) kuin Heikkinenkin (2001, 41) toteavat toimintatutkimuksen luovan mahdollisuuksia *totuuden tutkimiseen, jotta sitä voitaisiin muuttaa*, ja mahdollisuuksia *ihmiselle muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia*.

Tieteellisessä tutkimuksessa on kertomalla luotu todellisuus herättänyt epäilyä. Tosin vähitellen on tieteelliseksi totuudeksi hyväksytty myös sosiaalisesti kielen ja kommunikaation kautta tuotettu totuus (Heikkinen 2005). Toimintatutkimuksen totuuden käden väännössä ja tieteenfilosofisissa keskusteluissa on vertailtu realistista ja konstruktivistista uskomusjärjestelmää. Tässä vertailussa on viitattu muun muassa Gubaan ja Lincolnin (1985) sekä Denziniin ja Lincolnin (2000, 165) ja todettu, että realismi ja konstruktivismi eroavat epistemologisissa ja ontologisissa näkemyksissä siten, että realismissa pyritään löytämään ja ymmärtämään todellisuus sellaisena kuin se on. Konstruktivismissa etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta. Realismin todellisuutta kuvataan siten, että on olemassa yksi todellisuus ja että se on kaikille sama. Konstruktivistinen käsitys uskoo todellisuuden rakentuvan ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämänkokemuksesta. Epistemologiassa on kysymys siitä, millainen on todellisuuden ja tietäjän suhde. Realismin mukaan tutkija on todellisuuden ulkopuolinen tarkkailija. Tämä edustaa objektivismia ja dualismia. Vastaavasti konstruktivismissa subjektivismiin ja nondualismin mukaisesti tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta (Heikkinen ym.

2001, 341–342). Konstruktivistille todellisuus on suhteellista todellisuutta, ja tietoa tästä todellisuudesta saadaan tutkijan ja tutkittavien interaktiivisen yhteyden kautta. Merkityksellistä löydöksille on subjektiivisuus eli se, mitä tutkija tulkitsee tutkittavasta. (Metsämuuronen 2003, 165.)

Tämän tutkimuksen metodologiset ja epistemologiset oletukset ovat lähinnä konstruktivistisia. Pyrkimyksenäni on luoda ja etsiä tulkintoja tutkittavien päivähoiton työntekijöiden ja heidän edustamiensa yhteisöjen sosiaalisesta todellisuudesta eli siitä, millainen käsitys päivähoiton henkilöstöllä on varhaiserityiskasvatuksesta ja omasta työstään ja siinä ilmenevistä ongelmista – varhaiserityiskasvatuksen esteistä ja mahdollisuuksista. Kasvatus- ja työyhteisössä vallitsevat käsitykset ja ympäröivän yhteiskunnan muutokset muokkaavat ja vahvistavat koko ajan kuvaa, millaisena henkilöt työnsä kokevat ja millaisia haasteita he työssään kohtaavat. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olevan tiedon esiin saamiseksi olen haastatellut tutkimukseni informanteja ja toimintatutkimuksen luonteen vuoksi ollut tiiviissä vuorovaikutuksessa koko kehittämisen ja tutkimuksen ajan tutkittavien kanssa.

Konstruktivistisen toimintatutkimuksen totuus voi olla pragmaattisessa mielessä onnistunut käytäntö, hermeneuttisen totuuskäsityksen kannalta ymmärryksen avaaminen ja kriittisen teorian mukaan vallan tuotto. Totuuden määrittelyssä voidaan käyttää myös koherenssi- eli yhteensopivuusteoriaa, jonka mukaan pätevä totuus rakentuu erilaisten mielipiteiden tai väitteiden keskinäisen yhteensopivuuden kautta. Konsensusteoria painottaa valtaa ja pyrkii totuuden löytämiseen vapaan keskustelun ja yhteisymmärryksen kautta. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 166–167.) Kvale (1989) korostaa pragmaattista validiteettia keskeisenä arvioitaessa tutkimuksen uskottavuutta. Pragmaattisuudella tässä yhteydessä voidaan pitää tulosten sovellettavuutta ja yhteyttä varhaiskasvatuksen ammatilliseen toimintaympäristöön. Tulokset ovat käytännönläheisiä ja siten hyvin sovellettavia edelleen kehittämisen lähtökohtina. Toimintatutkimuksen arvioinnissa ja luotettavuuden tarkastelussa tarvitaan vaihtoehtoisia totuuden näkökulmia, ja siksi on jouduttu luomaan totuuden korrespondenssiteorian tilalle uusia tarkastelutapoja kuin aikaisemmat positivismiin aikana vallalla olleet luotettavuuden tarkastelutavat ovat olleet (Lincoln & Guba 1985; 1986).

Toimintatutkimuksessa tavoitteena on vaikuttaa interventioiden kautta toimintaan luomalla parempia käytäntöjä ja pyrkiä siten toiminnan kehittymiseen. Kehittämisen interventioiden taustaoletuksia kuvattiin tarkemmin interventioiden yhteydessä. Keskeisenä niissä oli konstruktivismiin mukaisesti kytkeä oppiminen osallistujien aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin, joiden kautta voitiin tuoda esimerkkejä ja kysymyksiä käytännön kentältä – todellisesta elämästä yhdessä ratkaistaviksi. Osa interventioista perustui sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin, joissa painottui sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys. Tynjälän (2002, 60–63) mukaan konstruktivismi painottaa luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijaan. Konstruktivismi painottaa myös oppijan aktiivisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa tuettiin sekä yksilön oppimista että yhteisöllistä oppimista luotaessa mahdollisuuksia kehittämislle ja kehittymislle. Toimintatutkimuksen

tulosten tarkastelun olisi siksi tehtävä peruslähtökohtia kunnioittaen. Heikkinen (2001, 74) toteaa, että arvioitaessa toimintatutkimuksen tuloksia, olisi ehkä realistisempaa puhua ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttumisesta ja tämän muutoksen tarkastelemisesta kuin alleviivata kehittämisen, edistyksen ja vapautumisen ideoita. Toiminnan ”edistymisen”, ”kehittymisen” tai ”voimistumisen” tai ”ihmisten vapautumisen” osoittaminen saattavat muodostua toimintatutkijalle sietämättömäksi taakaksi ja tämä tulisi ottaa huomioon jo tavoitteiden asettelussa (Heikkinen 2001, 74).

Tässä tutkimuksessa keskeisimpinä tuloksina voidaan pitää ymmärryksen lisääntymistä yhteistoiminnan ja tiedon hankinnan kautta. Henkilöstö tuli tietoisemmaksi sekä omasta osaamisestaan että tarpeistaan täydentää edelleen osaamistaan ja kehittää yhteisöjen toimivuutta. Samanaikaisesti myös vedottiin päivähoidon reunaehtojen parantamiseen lasten ja perheiden hyvinvoinnin lisäämiseksi. Reunaehtojen parantamiseen voidaan vaikuttaa vain poliittisen päätöksenteon kautta, jolloin henkilöstö itse voi ottaa vastuuta päivähoiton kehittämisestä vain tiettyyn rajaan saakka eli oman asiantuntijuutensa ja osaamisensa parantamiseen. Kriittisen toimintatutkimuksen tärkeä tehtävä on näyttää ihmisille esimerkiksi yhteisön perinteeseen ja valtasuhteisiin perustuvia syitä, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa (Moilanen 1999, 106). Tutkimus voi siis kyseenalaistaa kriittisen reflektion kautta toiminnassa ja yhteisön kulttuureissa olevia kehittämistä vaativia kohteita. Uusi tieto on tässä myös yhtenä välineenä, ja tiedon ja ymmärryksen lisäämistä voidaan käyttää oman toiminnan muuttamiseen. Päivähoiton henkilöstön oivallukset oman osaamisen löytämisestä ja ajattelutavan muutos varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisesta osana muuta varhaiskasvatusta arjen vuorovaikutustilanteissa lasta tukemalla olivat juuri näitä tuloksia, joita kehittämisyhteisö ja tämä tutkimus tuottivat.

Projektin suhde tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa – kuten usein muutoinkin toimintatutkimuksen ollessa osa jotakin kehittämisprojektia – on yhtenä tarkastelun kohteena tutkimuksen suhde käytännön kehittämisprojektiin eli taustalla olleeseen Verkostoituva erityispäivähoito -projektiin. Toimintatutkimusta pidetään toiminnan tutkimuksena ja tutkimusta toimintana. Kuten Schein (1987) on todennut, toimintatutkimuksen tulokset ovat suoraan sovellettavissa ja hyödynnettävissä käytäntöön. Tutkimukseni aineisto kerättiin samanaikaisesti jo useaan kertaan edellä mainittujen arviointien ohessa. Tuolloin arvioinneissa saatua tietoa käytettiin välittömästi kehittämistoimien ja interventioiden suunnitteluun. Täten muun muassa työnohjausryhmiä ja työpajatoimintaa jatkettiin. Arviointituloksia myös pohdittiin Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeen kaikissa tilaisuuksissa, ja saatua tietoa välitettiin muun muassa ohjausryhmän oppilaitosyhteistyökumppaneille.

Bogdan ja Biklen (1992, 199) pohtivat teoksessaan *Qualitative Research for Education* laadullisen tutkimuksen ja käytännön kehittämishankkeen yhteyttä ja toteavat sen olevan joskus mutkikas, mutta ei kiistanalainen. Tutkimuksessa saatua tietoa voidaan käyttää sekä käytännön elämään soveltaen että teorian muodostamiseen. Kuitenkin raportoidessa tutkimuksen tuloksia ovat näkökulma ja kirjoittamisen tyyli erilaiset käytännön toimijoille ja teoreetikoille.

Käytännön elämää palvelevaa arviointiraporttia voidaan muuttaa tieteellistä perustutkimuksen raportointia vastaavaksi aivan samoin kuin tieteellisiä tutkimustuloksia sovellettaessa käytännön elämään (Bogdan & Ksander 1980). Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeesta on laadittu kaksi raporttia, jotka ovat luettavissa Keski-Suomen Sosiaalialan osaamiskeskuksen internetsivuilla. Lisäksi toinen niistä on painettu julkaisuksi ja toisesta on koottu monistetyyppinen kooste. Nämä raportit on jaettu projektissa mukana oleville osallistujille – lähinnä osallistujakuntien vastuuhenkilöille. Raporteissa kerrotaan kehittämistyöstä, lomakekyselyillä tehdyistä arvioinneista sekä mielipiteitä kehittämistyöstä ja osallistumisen merkityksestä. Koska tämän tutkimusraportin lisäksi kehittämisinterventioita on jo raportoitu kahdessa muussa raportissa, olen viitannut tässä tutkimusraportissani interventioiden kuvaamisen kohdalla kyseisiin käytännön kehittämistyötä kuvaaviin raportteihin.

Projektipäällikön tehtävässä olin tiiviisti mukana kehittämistyössä, joka innosti myös tämän toimintatutkimuksen tekemiseen. Bogdanin ja Biklenin (1992, 225) mukaan arvioitaessa toimintatutkimusta, sitä on pidetty kiistanalaisena tutkimuksen lähestymistapana siksi, että tutkittavat ja tutkija osallistuvat tiiviisti tutkimuksen tekemiseen. Kuitenkin tutkijat toteavat, että toimintatutkimuksen käytännön läheisyys tuo informaatiota käytännöllisiin ja suoraan tutkittavien ajankohtaisiin kehittämistarpeisiin ja sosiaalisiin muutostarpeisiin, ja kerättyä tietoa voitiin hyödyntää käytäntöön koko ajan. Myös toimintatutkimuksessa käytetyt monipuoliset menetelmät rikastuttavat tutkimusta ja antoivat tässäkin tutkimuksessa monipuolista tietoa jo kehittämisvaiheessa kehittämisen suuntien tarkasteluun. Toimintatutkimuksessa tyypillistä onkin käyttää sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Tässä tapauksessa ensisijaisina aineistoina käytettyjen havainnoinnin, avointen haastattelujen ja dokumenttien kautta saatiin monipuolista tietoa tutkittavista kohteista. Tutkimuksella pyrittiin vastaamaan tärkeisiin ja keskeisiin ajankohtaisiin kehittämistä vaativiin kysymyksiin, ja sen kautta tutkijana käynnistyi myös oma arvojen pohdinta. Tutkimuksella on aina myös poliittisia vaikutuksia, ja niiden kautta tutkimus voi palvella monia tahoja (Bogdan & Biklen 1992, 225).

Tutkimuksessa ei tehty tarkkoja alku- ja loppumittauksia mahdollisen osaamisvajeen ja ammatillisen osaamisen välisen kuilun arvioimiseksi. Myöskään alku- ja loppuarvioinnit eivät kohdistuneet selkeästi yksittäisten työntekijöiden osaamisen ja asiantuntijuuden arvioihin, vaan tarkastelu kohdistui varhaiserityiskasvatuksen ja erityisyyden sekä ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen ilmiökohtaiseen tarkasteluun. Kehittämisprosessin alkuvaiheessa vuonna 2003 ei mukana olevien kuntien päivähoidon työntekijöille ollut tehty systemaattisia osaamiskartoituksia ja -arvioiteja. Ei ollut myöskään henkilöstön koulutussuunnitelmia eikä täydennyskoulutusmallia. Myöskään opitun siirtymistä työhön ja mahdollisia näkyviä muutoksia työssä – kuten lapsilähtöisyyden tai lapsen yksilöllisen huomioonlisääntymistä – ei havainnoitu eikä niiden yksityiskohtainen tarkastelu kuulunut tutkimuksen piiriin.

Koska tutkimuksella ja kehittämisprojektilla oli hyvin kiinteä suhde toisiinsa, vaikeutti se aluksi raportointia. Olen kuitenkin pyrkinyt irrottamaan tutkimuksen raportointitavan projektin raportoinnista ja pyrkinyt objektiivisuu-

teen täsmällisellä ja totuudenmukaisella tutkimustulosten raportoinnilla. Toimintatutkijalta vaaditaan rehellistä ja totuudenmukaista raportointia siitä, mitä tutkija on nähnyt ja todennut. Toimintatutkimuksessa voidaan samanaikaisesti nostaa tutkittavien ääni kuulumaan ja saada heidät tarkastelemaan heidän ongelmiaan ja pohtimaan niihin ratkaisuja (Bogdan & Biklen 1992, 225–227).

Triangulaatio. Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään aineisto-, metodi- ja tutkijatriangulaation kautta. Tutkittaessa monimutkaisia ilmiöitä ja pyrittäessä saavuttamaan niistä kokonaiskuva suositellaan käytettäväksi triangulaatiota, koska yhden menetelmän käyttäminen saattaa vääristää tutkijan luomaa kuvaa ilmiön todellisuudesta (Cohen & Manion 1990, 254–270). Aineisto koostui haastattelujen lisäksi kahdesta lomakekyselystä, alkukartoituksista ja kirjallisista loppuarvioinneista sekä kehittämishankkeen muista dokumenteista. Näiden aineistojen kautta pyrin tarkastelemaan ilmiöitä eri näkökulmista löytääkseni tutkittavien ilmiöiden todellisuuden tässä kontekstissa ja prosessissa.

Tutkijatriangulaatio toteutui erityispedagogiikan laitoksen tutkijaseminaareissa ja VARHE-tutkijaryhmässä, joihin osallistuin säännöllisesti vuosina 2004–2007. Seminaarien työskentelyjaksoilla analysoimme esittämiäni aineistoja kriittisesti reflektoiden. Lisäksi olen osallistunut useisiin valtakunnallisiin erityispedagogiikan tutkijoiden tapaamisiin, joissa olen voinut saada palautetta tutkimuksestani muilta suomalaisilta tutkijoilta ja kahdelta seminaareissa vierailvalta kansainvälisistä yliopistoista edustavalta professorilta. Lisäksi työskennellessäni erityispedagogiikan laitoksessa tutkijana ja assistenttina kävin vertaiskeskusteluita muiden tutkijoiden kanssa. Muun muassa analyysivaiheessa sain tukea ja ohjausta toisilta tutkijoilta Atlas-ti.-ohjelman käytössä.

Tutkittavat edustivat monipuolisesti sekä ammatillisesti että määrällisesti Keski-Suomessa työskenteleviä päivähoiton ammattilaisia ja eri päivähoiton ammattikuntia. Vastaajien määrä on vajaat 10 prosenttia (2005 lääninhallituksen tilaston mukaan) Keski-Suomen kuntien varhaiskasvatushenkilöstöstä. Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää ja tehdä johtopäätöksiä muista kuin mukana olevasta henkilöstöryhmästä, niin mukana olijoiden määrä on kuitenkin kohtalainen ja edustaa monipuolisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Myöskään mielipide-erot eivät olleet kovin suuria vaan pikemminkin varsin homogeenisia ammattiryhmistä ja kunnasta riippumatta, joten tuloksia voitaneen jonkin verran yleistää koskemaan koko valtakunnan päivähoiton työntekijöiden käsityksiä varhaiseryiskasvatuksesta sekä siinä tarvittavasta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Toisaalta laadullista toimintatutkimusta voidaan pitää aina myös kontekstiinsa sidoksissa olevana tapaus-tutkimuksena, jolloin yleistettävyyttä ei edes tavoitella.

Toimintatutkimuksen luotettavuus? Laadullisen toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on yleisesti esitetty kritiikkiä perinteisten uskottavuustekijöiden käytölle. Totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus sekä ulkoinen ja sisäinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus ovat perinteisen tieteellisen tutkimuksen tarkastelun luotettavuuden kriteerejä, mutta ne eivät

sellaisenaan sovellu toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Toisaalta kuitenkin toimintatutkimukselta voidaan vaatia samat uskottavuuden osatekijät kuin perinteiseltäkin tutkimukselta. (Lincoln & Guba 1985.)

Koska toimintatutkimusten laatua tulisi arvioida muilla tavoin kuin perinteisillä relativistisilla päätelmillä, ovat Syrjälä ja Heikkinen (2006, 145) kehittäneet tutkimuksen arviointiperiaatteita vastaamaan paremmin toimintatutkimuksen kokonaisvaltaista lähestymistapaa. Nämä validointiperiaatteet perustuvat Steiner Kvalen (1996) esittämiin validointiperiaatteisiin, joiden taustalla on ajatus inhimillisen tiedon kehkeytymisestä vähitellen prosessinomaisesti kielen kautta, sidoksisuudesta myös aikaan ja paikkaan. Tulkinnat voidaan tehdä aina uudelleen, ja totuus voidaan ymmärtää näin jatkuvana neuvotteluna, keskusteluna ja dialogina. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149.) Toimintatutkimuksen luotettavuutta toisaalta lisääkin juuri se, että siinä voidaan samanaikaisesti nostaa tutkittavien ääni kuulumaan ja saada heidät tarkastelemaan omia ongelmiaan ja pohtimaan niihin ratkaisuja (Bogdan & Biklen 1992, 225–227). Kuusela jatkaa viitaten Coghlanin ja Brannickiin (2004, 4), kuinka toiminnan tutkimuksessa usein on jonkin käytännön elämän ongelman ratkaiseminen ja käytäntöjen kehittäminen paremmaksi. Avainideana pidetään ongelmien ratkaisemista tieteellisen tutkimuksen tuella ja yhdessä yhteisön tai organisaatioiden jäsenten kanssa prosessinomaisesti. Yhtenä lähestymistapana on kokemukSELLINEN oppiminen.

Arviointiperiaatteet. Olen valinnut tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelukriteereiksi Syrjälän ja Heikkisen (2006) kehittämät tutkimuksen arviointiperiaatteet, koska ne vastaavat paremmin käyttämäni kokonaisvaltaista tutkimustapaa ja ottavat huomioon prosessinomaisen laaja-alaisen kehittämisen tavoitteet. Syrjälän ja Heikkisen (2006, 149–158) ehdottamat luotettavuuden tarkastelukriteerit ovat *historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus* ja *havahduttavuus*. Nämä periaatteet perustuvat Winterin (2001) julkistamiin teeseihin, joita Syrjälä ja Heikkinen (2006) ovat muokanneet edelleen.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteella tarkoitetaan toimintaprosessin sijoittumista tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen yhteyteen. Tällöin tarkastelussa nousee keskeiseksi tutkimuksesta tuotettu kertomus, jonka avulla sosiaaliset yhteisöt rakentavat identiteettiään ja toimivat kertomuksen kulttuuristen odotusten mukaisesti. Tutkimusraportissa kertomus toteutuu juonen kautta, jolloin lukijan tulisi voida seurata tutkimuksen tapahtumia syyseuraussuhteiden mukaisesti. Näiden kriteerien kautta tapahtuva tutkimuksen arviointi on toisiinsa kietoutuva ja limittyvä kokonaisuus eikä perinteisen tutkimuksen arvioinnin mukainen yksittäiseen kriteeriin perustuva arviointi. (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158.)

Kehittämisen lähtökohtana oli varhaiskasvatuksen toimijoissa herännyt tarve oman asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseksi, koska monet yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet laadun kehittämisvaatimuksia myös varhaiskasvatuksessa. Toisaalta varhaiskasvatuksen ja siinä erityisesti päivähoidon

haasteena ovat yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, terveydenhoidon, vammaisten opetuksen ja kuntoutuksen kehittäminen sekä muu lasten ja perheiden tasa-arvoon ja syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävä sosiaalipolitiikan kehittäminen. Päivähoitolain muutos vuonna 1996 on selvästi henkilöstön mielestä lisännyt sekä varhaisen että erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrää päivähoitossa. Näin ollen päivähoitolle on siirtynyt uusia lasten ja perheiden terveydenhoitoon ja sosiaalipolitiikkaan sisältyviä toimintoja. Tämän tutkimuksen arvoa ja yhteiskunnallista merkitystä nostaakin se, millaisia ratkaisuja sen kautta voitiin osoittaa. Ei ole yhdentekevää, miten päivähoiton henkilöstö näistä uusista tehtävistään selviytyy ja miten nämä uudet tehtävät toteutetaan. Tutkimus sijoittuu yhteiskunnalliseen murrosvaiheeseen, jossa vanhoilla rutinoituneilla työtavoilla ei voida saavuttaa 2000-luvun laatuvaatimusten mukaisia asiakaslähtöisiä tavoitteita. Myös julkisilla varoilla toteutettu päivähoito ja varhaiskasvatus ovat kuntatalouden kiristyessä ja kunnallisten organisaatiorakenteiden muuttuessa joutuneet moniin muutospaineisiin, jotka pakottavat myös oman toimintakulttuurin uudistamiseen, johtajuuden ja yhteistoiminnan uudelleen määrittelyyn sekä asiantuntijuuskäsitteen uudistamiseen.

Kehittämistuloksena olen raportoinut henkilöstön erityisyyteen ja työhön asennoitumisen muuttuneen erityispedagogisen tiedon ja osaamisen vahvistumisen seurauksena. Myös rohkeus tarttua työssä vastaan tuleviin asioihin parani ja kyvykkyys käynnistää erityisiä tukitoimia vahvistui. Nämä tulokset ovat merkityksellisiä siksi, että työntekijät alkoivat toimia uudella tavalla ja muuttivat käsityksiään erityisyydestä myönteisimmiksi. Interventioiden ja yhteistoiminnan merkitys on tässä huomattava, koska alkutilanteen kuvauksessa oli runsaasti negatiivista puhetta erityisyydestä ja työn kuormittavuudesta kertovaa määräpuhetta. Interventiot ja tukitoimet olivat näin toteutettuina henkilöstön tarpeisiin vastaavia ja työntekijän uudenlaista ammatillista orientaatiota tukevia. Kehittämisen ja oppimisen myötä varhaiserityiskasvatus jäsenyi työntekijälle uudella, hallittavammalla tavalla.

Toimivuusperiaate (principle of workability). Tarkasteltaessa ja analysoitaessa toimintatutkimuksen luotettavuutta toimivuusperiaatteen näkökulmasta voidaan työntekijöiden voimaantumista ja ammatillista vahvistumista pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Tutkimus vahvisti tutkittavien luotattamusta omiin kykyihin ja rohkaisi heitä toimimaan aloitteellisemmin ja varmemmin varhaiserityiskasvattajana. Toimintatutkimuksen arvioinnissa toimivuusperiaate onkin yksi arvioitava näkökulma, jolla voidaan vakuuttaa tutkimuksen luotettavuus (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158).

Kehittämispöytäselityksen kuvataan raportissa sekä ajallisena jatkumona että interventioiden osalta erillisinä polkuina. Olen käyttänyt melko paljon alkupe-
räisilmaisuja rikastuttamaan ja luomaan autenttista kuvaa tutkittavien kuvaa-
masta todellisuudesta. Todennäköisesti en kuitenkaan ole onnistunut kuvaamaan tutkimukseen osallistujien kokemuksista niin syvällisesti kuin he ne niitä ilmaisivat tai kokivat kehittämispöytäselityksen aikana. Kokemukset, vahva yhteisöllisyyden tuntu, luottamus, innostus oman työn ja ammatillisuuden uusintami-

seen eivät todennäköisesti välity tästä raportista siten, kuin se tuntemuksena oli aistittavissa prosessin aikana.

Toimivuudenperiaatteen mukaisesti tuloksia pitäisi voida arvioida kriittisyydellä niiden hyödyllisyydestä käytännön elämässä. Tutkimuksen tulisi herättää keskustelua toimintatapojen oikeudenmukaisuudesta ja eettisyydestä. Tulosten tarkastelun ei kuitenkaan aina tulisi olla pelkästään onnistumisen tarkastelua, vaan myös epäonnistumiset tulisi raportoida siksi, että nekin ovat hyödyllisiä tutkimuskohteena olleen käytännön ja kehittämisprojektin pyrkimysten vuoksi. Tulosten arvioinnissa tulisi muistaa myös niiden yhteys vallankäyttöön: keitä tulokset hyödyntävät ja miksi? Tutkijan tulisikin olla tietoinen tulosten taustalla olevista valtamekanismeista ja pohtia niiden merkityksiä. Toimivuuden periaatteeseen kytketään myös eettisyys. Eettisesti toimiva tutkija tarkastelee tutkimustaan myös tutkittavien kannalta antamalla tutkittavien äänen kuulua raportissaan mutta myös kantamaan vastuuta tutkimuksen vaikutuksista tutkittaviin, tiedeyhteisöön ja muihin asianosaisiin. (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158.)

Luotettavuuden tarkastelemiseksi olen pyytänyt myös tutkimukseen osallistujia arvioimaan tutkimusta tutkimuksen käsikirjoituksen viimeistelyvaiheessa syksyllä 2008, koska tutkimuksen tulisi luotettavuudeltaan vastata myös tutkittavien käsitystä tapahtumista ja prosessiin osallistumisesta. Tarkoituksena oli kuulla tutkittavien mielipiteitä ja kommentteja lähinnä tutkimuksen historiallista validiteettia ja toimivuuden periaatteen tarkastelua varten. Jälkiarviointia varten otin ensin yhteyttä sähköpostilla kahteen päiväkotiin ja tiedustelin halukkuutta kommentointiin. Molempien päiväkotien henkilöstöstä osoitettiin halukkuutta kommentoida käsikirjoitusta. Valitsin nämä päiväkodit siksi, että niissä oli useita tutkimukseen osallistuneita työntekijöitä: toisessa kuusi ja toisessa neljä eli yhteensä kymmenen tutkittavaa. Nämä haastateltavat osallistuivat tutkimuksen aikana aktiivisesti sekä interventioihin että ryhmä- ja yksilöhaastatteluihin. Toisen päiväkodin neljä työntekijää osallistuivat haastatteluihin jopa kaksi kertaa tutkimusprosessin aikana. Tähän jälkikommentointiin osallistuneet haastateltavat olivat sekä lastentarhanopettajia että lastenhoitajia. Lisäksi yksi heistä oli päivähoidon johtaja ja yksi työntekijä konsultoi erityispedagogisissa asioissa muuta henkilöstöä. Molemmista päiväkodeista tuli yhteensä neljä sähköpostivastausta: yksi yhdessä koottu vastaus ja kolme muuta kommenttia. Tämä kommentointiprosessi kesti ensimmäisestä yhteydenotosta noin reilun kuukauden. Kommentointi-instruktio oli hyvin väljä. Pyysin tutkittavia lähinnä kommentoimaan käsikirjoitusta.

Päällimmäisenä kommenttina näissä jälkiarvioinneissa oli myönteinen suhtautuminen sekä kehittämisprosessiin että tutkimukseen osallistumiseen. Kommenteissa pohdiskeltiin oman varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavan ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen vahvistumista prosessin aikana. Varhaiserityiskasvatusta mielletään osaksi muuta varhaiskasvatusta, jossa selviydytään tiedon, tukitoimien ja yhteistyön avulla. Yhdessä vastauksessa (H:1) palattiin tiivistämään prosessinaikainen oppiminen kertomukseksi. Toisessa (H:2) puolestaan nostettiin esiin tutkimuksesta välittynyt henkilöstön ääni, mitä ei ole vastaajan mielestä riittävästi kuultu aikaisemmin päivähoidon resursoinnissa ja

päätöksenteossa. Tutkittava toivoo, että tutkimus nostaisi päivänvaloon varhaiskasvatuksen kehittämistä tukevaa uutta tietoa päätöksenteon tueksi, koska sitä ei hänen mielestään ole aikaisemmin riittävästi ollut.

Lisäksi yksi tutkittava kertoo tutustuneensa käsikirjoitukseen kiinnostuneena ja kertoo peilanneensa tutkimustuloksia omiin ajatuksiinsa, kokemuksiinsa ja tuntemuksiinsa. Hän kokee, että käsikirjoituksessa esitetyt asiat varhaiserityiskasvatuksesta, sen toteuttamisen esteistä ja edellytyksistä vastaavat myös hänen käsityksiään asioista. Kehittämiseen tähtäävät toimet edistivät sekä henkilökohtaisella tasolla että kunnan tasolla erityistä tukea tarvitsevien lasten palveluita. Tutkittava muisteli omaa mukanaoloaan edelleen kiitollisena ja totesi erityisesti kehittämistoimien vaikuttaneen myönteisesti sekä omaan kehittämiseen että kunnan varhaiskasvatuspalveluiden kehittämiseen. Yksi tutkimusprosessin kuvauksessa sivuspiraaleina mainituista omista kunnan kehittämishankkeista käynnistyi muun prosessin ohessa ja jatkuu edelleen. Kyseessä oli kunnan ennalta ehkäisevään työhön ja lasten ja perheiden varhaiseen tukemiseen kohdistuva työryhmän perustaminen ja tämän kautta moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen.

Lisäksi tutkittava kertoo oman varhaiserityiskasvatusta koskevan suhtautumistapansa muutoksesta. Interventioiden aikana hän oivalsi, että erityinen tuki on normaalia arjen toimintaa kunkin lapsen tarpeet huomioiden. Varhaiserityiskasvatus perustuu yhteistyöhön vanhempien ja erityistyöntekijöiden kanssa, eikä se ole vain terapeuttien tekemää erillistä terapiatyötä:

Käsitykseni "erityislapsille" suunnattavista palveluista päivähoiton näkökulmasta on muuttunut: Ennen olin tyytyväinen, kun päiväkodissa kävi puhe- ym. terapeutteja ja ajattelin, että homma on hyvin hoidossa, kunnes käsitykseni muuttuivat: "Erityinen tuki" ei olekaan mitään kopsihoitoa, vaan normaalia arjen toimintaa kunkin lapsen omat tarpeet huomioon ottaen erityistyöntekijöiden ja vanhempien tuella. Vanhempien rooli oman lapsensa arjen parhaina asiantuntijoina korostui aiemmasta ja yhteistyön merkitys lapsen kuntoutuksen työntekijöiden kanssa muuttui entistä tärkeämmäksi. (H:1)

Päiväkodin johtajana hän myös koki, että hän pystyi tukemaan henkilöstöään keskustelujen kautta eri tavoin ja paremmin kuin aikaisemmin. Lisäksi hän koki, että osallistuminen samoihin interventioihin muun henkilöstön kanssa antoi samanlaisen kokemus- ja tietopohjan, joka lisäsi ymmärrystä ja loi mahdollisuuksia tukea paremmin työntekijöitä haastavissa työtilanteissa. Myös päiväkodin johtaja koki, että päiväkodin sisäinen yhteistyö oli elpynyt ja vahvistunut, mistä osoituksena oli yhteisten tiimipalaverien aloittaminen. Kehittämistyön hän totesi olevan pienin askelin tapahtuvaa työtä, joka jatkuu edelleen:

Uusin tietämys lapsen kehityksestä antoi eväitä keskustella työntekijöiden kanssa esille tulleista, lapsia koskevista haasteista ja tukea heidän työtään. Päiväkodilla oli yhteisiä palavereita, mutta tiimipalaverit otettiin käyttöön – – . Tässä lyhykäisyydessään muutosprosessini – – . Edelleen on paljon kehitettävää, mutta toivotaan, että mennään eteenpäin, vaikka pienin askelin. (H:1)

Toisen päiväkodin yhteisessä vastauksessa tarkasteltiin edelleen uuden tiedon ja yhteistoiminnan merkitystä oppimiselle ja suhtautumistavan muutokselle. Tutkittavat nostivat esiin uskon ja rohkeuden vahvistumisen vastata tukea tarvitsevien lasten pulmiin ja erityistarpeisiin. He kokevat varhaiserityiskasvatuk-

sen siten, että lasta voidaan parhaiten tukea normaaleissa päivittäisissä tilanteissa osana normaalia lapsen päivähoitopäivää. Toimiessaan lähellä lasta kasvattaja oppii tuntemaan lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet parhaiten. Tutkittavat myös kannustavat yleisemmin päivähoidon henkilöstöä luottamaan itseensä ja omaan osaamiseensa enemmän. Erityislastentarhanopettajan roolia pidetään tärkeänä arvioitaessa yleisellä tasolla lapsen tarvitsemia tukitoimia ja keinoja varhaiserityiskasvatuksen prosessissa.

– – saimme uskoa ja rohkeutta tarttua entistä varhaisemmin lasten pulmiin ja erityistarpeisiin. Perustyö tehdään kuitenkin pääsääntöisesti perusr ryhmässä (Ito, Ih jne.) Eltojen rooli on tärkeä, kun asioita mietitään ja tarvitaan tukea ja vinkkejä asioiden etenemiseen. Mutta minusta parhaiten autat lasta toimimalla päivittäin lapsen kanssa. Silloin opit tuntemaan lapsen hyvät että tuettavat puolet. Kun minulta kysytään apua tai neuvoo jonkun lapsen suhteen, niin en voi auttaa muuten kuin yleisellä tasolla, jos en ole arjessa kohdannut tarpeeksi usein lasta. Tämän vuoksi päivähoidon henkilöstön pitäisi rohkeasti luottaa omaan osaamiseensa. (H:34)

Kehittämisprosessin aikana muistetaan saadun teoreettista tietoa ja menetelmällistä tietoa työhön. Lisäksi arvostetaan vertaistukea ja kollegoiden kanssa osaaamisen jakamista. Varhaiserityiskasvatus toteutuu arjessa ja arkiset – niin sanotut tavalliset työtävät – riittävät useimmiten. Lapsen tukitoimien arvioinnin, suunnittelun ja toteutuksen tulee perustua lapsen tuntemiseen. Työntekijöiden tulisi osata arvioida omaa työtään, asettaa lapsen kehitystasolla sopivat tavoitteet sekä oivaltaa toiminnan tarkoitus. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on työn perustana. Vanhempien kohtaamisessa tarvitaan ammattitaitoa, joka koostuu yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista, avoimuudesta ja kumppanuudesta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen toiminnasta tulisi välittyä tunne ymmärryksestä ja arvostuksesta lasta ja perhettä kohtaan:

Paljon teoriaa ja käytännönvinkkejä. Pääsimme tutustumaan erilaisiin käytänteisiin ja päiväkohteihin. Mielestäni näiden avulla saimme paljon osaamista jaettua keskenämme. On tietenkin päiväkotikohtaisia eroja ja henkilökohtaista miten tietoa sovelletaan omaan työhön.

Olen huomannut että meillä päiväkodissa on mahdollisuus monella tapaa tukea erityislapsia. Käytännöt ovat hyvin arkista toimintaa ja monet menetelmät soveltuvat hyvin erilaisille lapsille. Pitää vain oivaltaa, miksi toimitaan tietyllä tavalla, arvioidaan omaa työtä ja asetetaan lapsen kehitystasolle sopivat tavoitteet. Siksi on tärkeää, että lapsi ja lapsen arki tunnetaan. Pidän myös tärkeänä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Perheet ovat hyvin erilaisia. Siksi meillä pitää olla ammattitaitoa kohdata heidät. Meidän pitää puhua vanhemmille rehellisesti, ei syyttävästi ja kieltä, jota vanhemmat ymmärtävät. Tarkoitin tällä sitä että vanhemmille tulee aidosti tunne, että me välitämme heidän lapsesta ja arvostamme heitä vanhempina. (H:34)

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta näiden jälkiarvioinneiksi tarkoitettujen kommenttien valossa voidaan todeta tutkimuksessa esitettyjen tulosten ja prosessin kuvauksen olevan lähellä toisiaan. Tutkittavat tunnustivat prosessin aikana suhtautumistapojen muuttuneen ja jopa siirtyneen osaksi työtä. Myös asiantuntijuuden vahvistuminen ja rohkeus tarttua asioihin nostettiin esiin. Jälkiarvioitsijat luonnehtivat kommentteillaan myös osallistumisestaan prosessinomaaiseen kehittämiseen. Prosessi-käsitettä ei kuitenkaan käytetty haastattelujen aikana, mutta prosessinomaisuus on ilmeisesti tavoitettavissa paremmin jälkepäin kuin vielä prosessin ollessa kesken tai heti prosessin päätyttyä. Pitkähkö monimuotoinen kehittämistyö ja prosessinomaisuus tukevat ammatillis-

ta kehittymistä sen sijaan, että luotettaisiin pelkkään formaalin täydennyskoulutuksen tukemaan muutokseen. Lehtinen ja Palonen (1998) ovat tutkineet informaalin ja formaalin tiedon merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä ja todenneet kehittämisprojektien olevan mahdollisuus tukea informaalia oppimista liittämällä projektin alussa ilmenevä uuden oppimistarve laajempaan asiakokonaisuuteen. Usein kuitenkin pitkät prosessit kristallisoivat alkuperäisen tavoitteen lisäksi yleisemminkin kaikkea sitä, joka ”liikkuu ilmassa”. Kehittämistyön aikana pitkissä prosesseissa on havaittu, että osallistujat tunnistavat jälkikäteen avaintapahtumia tai episodeja, joilla oli erityinen vaikutus oman ajattelun muuttumiseen.

Tutkijana olen ollut syvällä samassa prosessissa tutkittavien kanssa. Olen voinut seurata näköalapaikalta kehittämiseen osallistuneiden prosessinaikaista ammatillista kasvua ja kehittymistä. Omien prosessieni kautta olen voinut vahvistua sekä osajana että ammatillisena asiantuntijana. Oman kehittämisprosessin kautta olen myös voinut kokea vapautumista epämääräiseen tietoon perustuvista uskomuksista ja epäammatillisista olettamuksiin perustuvista asenteistani, jotka tunnistin vasta kehittämisprosesseissani. Tämä vapautuminen ja vahvistuminen ei kuitenkaan johtunut pelkästään tutkimuksen interventioihin osallistumisesta vaan pikemminkin tutkijayhteisöön ja uusiin laajempiin ammatillisiin asiantuntijaverkostoihin osallistumisesta. Toisaalta interventiot tukivat uudenlaisen identiteetin muodostumisesta erilaisten ryhmien vetäjänä toimimisen kautta. Myös kehittämisen aikana syntyneiden verkostoihin ja ryhmäprosesseihin osallistuminen oli vahva kokemus, joka on tukenut ammatillista kasvua mittavasti. Oman kasvuni tunnistan varmuutena ja kyvykkyytenä antautua ammatillisesta kilpailusta vapaisiin dialogeihin niin kollegoiden kuin muidenkin asiantuntijoiden läheisyydessä.

Tutkijana ja kehittämistyön koordinaattorina olen pyrkinyt luomaan kaikin tavoin edellytyksiä oppimiseen ja tiedon hankintaan sekä kokemusten vaihtamiseen luomalla niitä tukevia ja mahdollistavia avoimia, sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistavia oppimistiloja. Vaikka päivähoidon henkilöstö tekee työtään aina työryhmissä eli tiimeissä, ei yhteisöllinen oppiminen ole kuitenkaan ollut itsestäänselvyys aikaisemmin näissä yhteisöissä. Yhteistyö päiväkotien ja varsinkin eri kunnista olevien yhteisöjen kesken oli ollut erittäin vähäistä. Säännölliset tapaamiset interventioiden aikana loivat nyt mahdollisuuksia yhdessä reflektointiin ja kokemusten vaihtamiseen. Tämä yhteistyö koettiin erittäin tarpeelliseksi, ja tällaisia hyviksi koettuja työmuotoja kaivattiin interventioiden päättyessä lisää. Tutkijana saatoinkin itsekkin olla yhtenä oppijana mukana näissä ryhmissä.

Reflektiivisyyden (principle of reflexivity) tarkastelussa on tutkija itse merkittävässä asemassa. Tutkijan tulisi reflektoida omaa rooliaan ja oman identiteettinsä rakentumisprosessia tutkimuksen suorittamisen rinnalla. Hänen tulisi tiedostaa oman tietämisensä mahdollisuudet, ehdot sekä rajoitukset ja pohtia esioletuksia sekä suhdettaan tutkimuskohteeseensa. Tällöin tutkijan tuottama kertomus on ainutkertainen, ja tällöin luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan tulisi avata kirjoittamisen prosessiaan lukijalle niin, että lukija ymmärtää kirjoittajan luo-

man todellisuuden ja luo tutkimukseen läpinäkyvyyttä. (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158.)

Tutkijan esiymmärrys on osatekijä tutkimuksen tietoteoreettisessa tarkastelussa. Se muodostuu hänen tiedoistaan, näkemyksistään ja kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tekemät tulkinnat ovat riippuvaisia hänen esiymmärryksestään. (Gummesson 1991, 50–51.) Tutkijana tutkimusalueinani ovat varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus, joista olen hankkinut pitkän käytännön kenttätökokemusta sekä useita varhaiskasvatuksen ammatillisia tutkintoja ja täydennyskoulutusta, joten alan tuntemus on laaja. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli kehittämishanke, jossa toimin projektipäällikkönä koko hankkeen ajan, ja olin siinä sekä hankkeen työntekijän että tutkijan rooleissa. Tosin hankkeen toimijoiden eli osallistujien näkökulmasta näillä kahdella asialla ei käsitteäkseni ollut kovinkaan suurta vaikutusta. Asia oli harvoin esillä tutkimuslupanomusten käsittelyiden jälkeen muutoin kuin haastattelutilanteissa ja lomakekyselyiden saatekirjeiden selvityksissä. Pyytäessäni haastateltavia kehittämishanketta koskeviin arviointihaastatteluihin kerroin myös samalla, että aineisto nauhoitetaan ja käytetään akateemisen väitöskirjatyön tutkimusaineistona.

Kun on kysymys toimintatutkimuksesta, uskon tämän tutkimuksen tekemisessä varhaiskasvatuksessa hankitusta kokemuksestani olleen enemmän hyötyä kuin haittaa tutkimuksen tekemisessä. Tutkittavien kieli ja kokemuskertomukset sijoittuivat tutkijalle tuttuun kielelliseen ja työkuulttuuriseen käsitemaailmaan, jolloin koin tutkijana päässeeni helpommalla vuorovaikutukseen alkutilanteen odotusten ja tarpeiden kartoituksessa ja myöhemmin interventtioiden suunnittelussa kuin jos työalue olisi ollut uusi ja vieras. Myös vuorovaikutus haastattelutilanteissa oli toimivaa ja avointa, minkä uskoin vaikuttaneen luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin syntymiseen. Haastattelut toimivat interventtioiden ja kehittämisprosessin arviointeina, joten luottamuksellisuus ja kommunikoinnin luontevuus auttoivat niiden toteutumisessa. Sitä vastoin tutkittavan ilmiön hyvä tuntemus saattoi vaikuttaa analysointivaiheessa pyrkiä myksiini käsitteellistää tulokset tieteellisen tutkimuksen vaatimusten mukaisiksi käsitteellisemmälle tasolle. Myös irrottautuminen taustalla olevasta kehittämishankkeesta tieteelliseksi tutkijaksi oli aika ajoin vaikeaa. Käytännön kieli-hankepuhe saattaa olla lukijan todennettavissa edelleenkin raportissani tarkistuspyrkimyksistäni huolimatta. Etäisyyttä kenttätööhön olen kuitenkin ottanut ja saanut viime vuosien tutkintojeni päivitysten sekä kehittämis-, tutkimus- ja opetustehtävissä työskentelyn kautta. Uusien tehtävieni myötä olen saanut myös uusia näkökulmia varhaiskasvatukseen, palvelujärjestelmään, sisällön arviointiin ja päivähoiton työhön.

Esiymmärrykseni sisältää tietoa päivähoiton käytänteistä ja henkilöstön osaamisesta, ja olen siksi myös niiden kehittämisen puolesta toimija. Käytännön tuntemus on muuttunut viime vuosina myös kriittisemmäksi nykyistä järjestelmää kohtaan. Raskas monikerroksinen organisaatio tuottaa paljon teknisrationaalista hallinnollista toimintaa, joka sekoittuu käytännön työhön ja sisällön kehittämiseen ja pikemminkin estää kehittämistä kuin tukee uusien innovaatioiden syntymistä. Tutkimuksen kuluessa rakenteiden ja resurssien kehittämistarpeiden tiedostamisen myötä ymmärrykseni henkilöstön työtä kohtaan on

syventynyt entisestään ja muuttunut empaattisemmaksi ja motivoinut tämän tutkimuksen tekemisessä. Kriittis-emansipatorinen toimintatutkimus on ilmaisu ja mahdollisuus nostaa varhaiskasvatuksen kehittämistarpeet henkilöstön äänen kautta poliittisten päättäjien tietoisuuteen. Kuten jo useaan kertaan on todettu tulosten raportoinnin yhteydessä, on rakenteiden kehittymättömyys ja resurssien – kuten ajan – puute arjessa vaarantamassa varhaiskasvatuksen kehittämisen kautta tapahtuvan uusiutumisen. Varhaiskasvatuksen ja päivähoiton kehittamisestä vastuussa olevien tulisi pikaisesti ja vakavasti pysähtyä arvioimaan kehittämisen suuntia ja arvioida työssä tapahtuvien muutosten vaikutukset resursoimiseksi uudelleen. Tämä edellyttäisi asiakkaiden, käytännön työtä tekevien ja päätöksentekijöiden suoraa kohtaamista ja kuulemista.

Dialektisuusperiaate (principle of dialectics). Sosiaalinen todellisuus rakentuu keskusteluissa dialektisena prosessina. Dialektisuutta arvioitaessa ovat keskeisinä arviointikohteina dialogisuus, polyfonia sekä tutkittavien alkuperäisyys ja aitous. Dialektisuusperiaatteen on esitellyt alun perin Richard Winter, jonka mukaan tutkimusraportissa tulisi antaa tilaa moniäänisyydelle sekä tulkinnoille ja tuoda nämä äänet mahdollisimman autenttisina esille, niin että tutkittavat voivat tunnistaa omat ajatuksensa. (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158.) Myös Zeichner pitää toimijoiden ja tutkijoiden yhteistyön arvostamista sekä tukemista ja vaiheiden kuvaamista tietyn prosessin läpikäymisen kautta olennaisempaan kuin väittelyä toimintatutkimuksen olemassaolon oikeutuksesta (Zeichner 1993.)

Keskeisimpänä tavoitteenani on ollut nostaa tutkittavien ja kehittämiseen osallistuneiden ääni kuuluviin tutkimustulosten raportoinnissa. Tästä syystä olen käyttänyt myös autenttisuuden tavoittelussa aitoja puherepliikkejä, sitaatteja. Myös analyysissä käyttämäni sisällönanalyysillä pyrin nostamaan tutkittavien alkuperäiset tulkinnat ehkä jopa liiankin alkuperäisinä esille vielä tutkimuksen raportointivaiheessa, jolloin kuitenkin tieteellisessä tutkimuksessa tulisi päästä jo vähitellen uusille tulkinnan tasoille. Toisaalta laajan aineiston käsittely loitontaa ja yhdistää yksittäisten henkilöiden ajatukset yleistyksiksi. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät ovat toisaalta ajatuksissaan melko homogeeninen ryhmä, mitä seikkaa tuloksia tarkastellessani hieman hämmentyneenä pohdinkin. Pyrkiessäni esittämään koko mielipiteiden kirjon, olen joutunut useamman kerran palaamaan alkuperäisilmaisuihin tehtyihin yhteenvetoihin. Mielipiteiden kirjo ei tuloksissa kuitenkaan osoittautunut niin vaihtelevaksi kuin alun perin oletin.

Havahduttavuusperiaatteen (principle of evocativeness) mukaisesti lukijan tulisi vakuuttua menetelmien toimivuudesta. Tutkijan tulee luoda lukijalleen kokonaisvaltainen todentuntuinen, uskottava kuva ja uusia näkökulmia, joihin lukija voi samastua omien kokemustensa lisäksi. Havahduttavuutta tarkasteltaessa voidaan arvioida tutkimukseen koskettavuutta, elävyyttä ja sitä, miten tutkimus onnistuu herättämään tutkittavaan ilmiöön liittyviä mielikuvia, muistoja ja tunteita. (Syrjälä & Heikkinen 2006, 149–158.)

Havahduttavuusperiaatteen tarkastelu asettaa raportin tekstin juonellisuuden ja esitetyn kuvauksen kritiikin alle. Olen pyrkinyt huolelliseen kuvaamiseen alusta alkaen, siksi että tutkittavien ääni kuuluisi ja kehittämisprosessi avautuisi myös lukijalle ymmärrettävästi. Tämä pyrkimys saattaa luoda tulososan esittämisestä liiankin yksityiskohtaisen vaikutelman. Raporttia kirjoittaessani olen myös ehkä liikaakin pitäytynyt siinä, että ensisijaiset lukijat tuntevat päivähoiton ja varhaiskasvatuksen ja ovat siitä yhä kiinnostuneita. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan alkutilannetta, kehittämistarpeita ja -tavoitteita sekä interventiovalintoja ja kehittämistoimintaa tarkasti ja ajallisesti etenevänä prosessina. Keskeisenä tässä oli tutkimukseen osallistuvien osallistuminen toiveiden, odotusten asettajina ja toimintojen suunnittelijoina. Vaikka raportissa kuvataan kehittämisintoa ja motivaatiota sekä muutosten hyödyllisyyttä monin tavoin ja kokemuksia kuvataan erittäin myönteisinä, niin kuitenkin mukana eläminen kehittämisprosessissa on ollut todennäköisesti vahvempi kokemus kuin miten siitä voidaan raportoida.

Odotukseni on, että tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin käyttää varhaiskasvatuksen kehittämistyössä, päivähoiton henkilöstön ammatillisen peruskoulutuksen kehittämisessä ja erityisesti täydennyskoulutuksen suunnittelussa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen ja perheen hyvinvoinnin tukeminen. Julkinen varhaiskasvatus toteutuu päivähoiton palvelujärjestelmässä poliittisen päätöksenteon ja lainsäädännön puitteissa. Pyrkimyksenä on korkealaatuinen päivähoito.

Tutkimustulosten mukaan varhaiserityiskasvatuksessa on paljon kehitettävää, jotta lasten ja perheiden tasa-arvo palveluissa toteutuisi. Kysymys ei ole pelkästään päivähoiton henkilöstön asiantuntijuudesta ja osaamisesta, vaan riittävä resursointi ja rakenteiden vahvistaminen varmistaisivat jokaiselle varhaista ja erityistä tukeva tarvitsevalla lapselle yksilöllisen oikea-aikaisen ja riittävän tuen riippumatta lapsen ja perheen asuinpaikasta ja päivähoitomuodosta. Toiseksi päivähoiton henkilöstö nosti vahvasti esiin huolensa peruskoulutuksessa saadun erityispedagogisen tiedon vähäisyydestä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olleet interventiot kuitenkin tukivat ja vahvistivat työntekijöitä uskomaan itseensä ja toteuttamaan varhaiserityiskasvatusta kohtuullisen vähäisillä toimenpiteillä. Vaikka kasvattajan tehtävässä tulee olla valmius elinikäisen oppimisen mukaisesti ja yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vuoksi jatkuvaan uudistumiseen ja työn ja ammatillisuuden kehittämiseen, niin miksi peruskoulutuksissa ei anneta edelleenkaan 2000-luvulla parempia valmiuksia kohdata työssä varhaista ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja perheitä?

Tutkimustulosten tarkastelussa voi johtopäätöksenä sanoa, että tutkimuksen aikana riittämättömyyden tunne vastata erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä taholta tuleviin asiantuntijuuteen ja osaamiseen kohdistuviin vaatimuksiin ainakin joidenkin työntekijöiden ja yhteisöjen kohdalla kehittyi ja suhtautumistapa muuttui. Uusien haasteiden ja muutosten kohtaamiseen olisi syytä tiedonhankinnan lisäksi valmistautua yhteistyön vahvistamisella ja kasvatusyhteisön yhtenäisyyden kehittämisellä, koska yhteistyön vähäisyys vaikuttaa yhteistyöresurssin hukkaamiselta, vaikka sitä pitäisi niukkenevissa olosuhteissa tiivistää. Keskeisinä kehittymisen ja oppimisen mahdollistajina

formaalia koulutusta tukemassa olivat kollegiaalisen keskustelun mahdollistavat, yhteisölliset kohtaamisfooromit, joissa oppiminen tapahtui hiljaisen tiedon eksplikoinnin ja muun yhteisöllisen yhteistoiminnan kautta. Nämä fooromit sekä vahvistivat tietoperustaa että loivat tilaisuuden nostaa esiin käytännön työstä ilmeneviä kysymyksiä ja ongelmia, joita voitiin ratkoa teoreettisen tutkitun tiedon kautta. Yhteistyöfooromit voisivat toimia päivähoito-organisaatio-rakenteessa kollegiaalisina reflektoinnin paikkoina muun formaalisen täydennyskoulutuksen lisäksi.

8.3 Vastuuta otetaan ja kannetaan – tullaanko kuulluiksi?

Varhaiskasvatuksen alalla on viime vuosina voitu valtiiovallan tuella vastata kuntien tiedostettuihin ja tiedostamattomiin kehittämistarpeisiin muun muassa vuonna 2007 päättyneen Sosiaalialan kehittämishankkeen turvin. Tässä hankkeessa toteutettiin lähes 50 varhaiskasvatuksen kehittämiseen tähtäävää hanketta. Näiden hankkeiden myötä on kehittämistyötä tuettu, ja kehittämistyön tulosten juurruttaminen jatkuu edelleen. Onko kehittämisessä kuitenkaan uskaltauduttu tarkastelemaan omaa työtä riittävän kriittisesti? Ja onko osattu ja uskaltauduttu käynnistää omaa kehittämistä muiden hankkeiden tuottamien innovaatioiden tuella? Uusia innovatiivisia ratkaisuja kuitenkin odotetaan sekä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön että moniammatilliseen yhteistyöhön. Monissa edellä mainituissa hankkeissa on tutkittu ja tuotettu uusia malleja varhaiskasvatukseen sekä lasten kanssa työskentelyyn että monitahoisen yhteistyön kehittämiseksi.

Tulosten perusteella päivähoidon työntekijät itsekkin mieltävät uudistusten käynnistymisen ja toimintakulttuurien muutoksen olevan hidasta. Tutkimuksessa kuitenkin nostettiin esille tarve kehittää edelleen varhaiskasvatusta siten, että kasvatusyhteisöt voisivat vastata entistä paremmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja toteuttaa lapsilähtöisempää pedagogiikkaa. Hajanaisuus, sattumanvaraisuus ja organisoitumattomuus sävyttävät henkilöstön mielestä edelleenkin kuvaa erityispäivähoidosta. Onko hankkeissa ja muualla kunnissa tehty kehittämistyö jäämässä vain aloitteen tehneiden ja kehittämistä käynnistäneiden omaan käyttöön? Vai osataanko hankkeissa tuotettuja innovaatioita jakaa ja ottaa vastaan sekä hyödyntää myös muualla osana omaa työtä ja käytäntöjä? Tämä jää nähtäväksi.

Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna tutkimukseni vahvistaa myös valtakunnallisesti todettuja varhaiskasvatuksen kehittämistarpeita. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa 31.12.2007 asetetaan tulevaisuuden kehittämisen keskiöön henkilöstön ja varhaiskasvatuksen johtamisosaamisen kehittäminen, koska sillä varmistetaan päivähoidon kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä ja esimiestehtävissä toimivien kautta välillisesti laadukas päivähoito. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousivat keskiöön työ- ja kasvatusyhteisöjen osaaminen ja yhteistyö. Neuvottelukunta myös pitää tärkeänä täydennyskoulutuksen ja yhteisön osaamisen jatkuvaa kehittämistä työelämän tarpeita vastaa-

viksi ja kehittämisen perustana uusimman tutkimus- ja kehittämistiedon hyödyntämistä.

Vaikka varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan raportissa todetaan tarve vahvistaa henkilöstön osaamista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen alueella, erilaisten lasten kehitystä ja hyvinvointia uhkaavien riskien tunnistamisessa ja varhaisessa tukemisessa sekä yhteistyö- ja kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa, niin tulisi mielestäni päivähoidon laadun parantamiseen varhaiserityiskasvatuksen osalta laatia toimenpide-esityksen lisäksi suunnitelmaosio siitä, miten nämä ehdotukset viedään käytäntöön ja missä aikataulussa. Lasten tulevaisuus on *nyt*, eli tämän aikakauden lapset ovat pian nuoria koululaisia ja myöhemmin aikuisia. Lukuisten tutkimusten ja jo varsin yleisen tietämyksen mukaan on tiedossa, että varhaisilla vuosilla on kauaskantoiset vaikutukset. Miksi siis tätä tietoa ja näitä mahdollisuuksia ei käytetä pontevammin päätöksenteossa ennalta ehkäisevään työhön sekä lapsia ja perheitä koskevien palveluiden kehittämiseen, vaan havahdutaan vasta silloin, kun vahinko on jo tapahtunut eli lisätään resursointia esimerkiksi lastensuojelun ja mielenterveystyön korjaavaan työhön?

Ennalta ehkäisevä ja erityispedagoginen näkökulma voisivat olla näkyvämmiin esillä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja muissa ohjaavissa asiakirjoissa. Myös varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistuksella voitaisiin taata reunaehdot ja perusta lasten ja perheiden hyvinvoinnille. Suomi on sitoutunut Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksen kautta takaamaan kaikille lapsille heidän tarvitsemansa kehityksellisen tuen ja suojelun. Myös Euroopan erityiskasvatuksen tilanneanalyysissä vaaditaan lapselle riittäviä tukitoimia silloin, jos ja kun hänellä on oppimisen esteitä. Myös vastuun ottamista ja varhaista tukemista ongelmien ennalta ehkäisemiseksi ja syrjäytymisen estämiseksi tavoitteellaan valtakunnallisessa sosiaali- ja terveysalan kehittämisohjelmassa KASTEessa. Tätä taustaa vasten vaikuttaakin ristiriitaiselta tunnustaa tukitarpeiden riittävyys ja erityispedagogisten tukitoimien näkyminen varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Liiallinen pelko ja varovaisuus erityispedagogisten tukitoimien olemassaolosta ja pelko niiden leimavuudesta saattavat kääntyä kuitenkin lapsen oikeuksia vastaan.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen ovat keskeisessä asemassa lapsiperheiden palveluiden kehittämisessä. Tavoitteena tulee olla jaettu asiantuntijuus, joka perustuu ekokulttuuriseen ajattelumalliin lasten ja perheiden tukemisesta. Työskenneltäessä varhaisen ja erityisen tuen työalueilla voidaan lasta auttaa ja tukea tehokkaammin työskentelemällä perheen voimavarojen suuntaisesti tukien perhettä heidän omista lähtökohdistaan. Päivähoidon ammattilaisilta tämä edellyttää jatkuvaa oman asiantuntijuuden ja osaamisen tarkastelua ja jatkuvan kehittämisen työtettä. Haasteellisissa tilanteissa kuitenkin työ vaatii kaikkien lapsen lähiyhteisössä toimivien yhdessä tekemistä – voimavarojen yhdistämistä.

Loppupäätelmänä voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen kehittäminen ja tutkimuksessa hyviksi todettujen toimintojen vakiinnuttaminen vaatii julkisten varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisestä vastuussa olevilta kunnilta taloudellista resursointia ja systemaattista organisoimista. Lähtökohtana laadukkaan

varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiselle ovat rakenteet ja resurssit. Kehittämistyössä tulee kuulla sekä lasten perheitä että päivähoidon henkilöstöä ja arvostaa heidän asiantuntemustaan ja kokemustaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä. Henkilöstön osaaminen on yksi varhaiskasvatuksen ja päivähoidon laaduntekijä, jolla varmistetaan lapsen ja perheen tasa-arvoinen kohtelu palveluissa. Jokaisen lapsen ja perheen tulisi saada tarpeidensa mukaisesti tukea riippumatta asuinalueesta, kunnasta, päivähoitomuodosta tai päivähoitoyksiköstä tai – kohtaamistilanteessa ammatillisessa vastuussa olevan työntekijän asiantuntijuuden ja osaamisen tasosta.

Tämän tutkimus tuotti institutionaalista tietoa varhaiskasvatuksesta ja varhaiserityiskasvatuksesta, lapsuudesta ja lasten arjesta päivähoiton toimintaympäristössä päivähoiton ammattilaisilta itseltään heidän oman äänensä kautta. Kehittämällä ja parantamalla tätä lapsuuden toimintaympäristöä voidaan vaikuttaa lapsen kasvuun, kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin ja tukea perheitä niiden kasvatustehtävässä. Täydennyskoulutuksella voidaan avartaa, tukea ja syventää päivähoiton henkilöstön suhtautumista varhaiserityiskasvatukseen, jotta toimintakulttuurit ja työtavat uudistuisivat lapsilähtöisemmiksi ja perhelähtöisemmiksi. Vahva ammatillinen osaaminen auttaa ja tukee myös työn hallintaa ja lisää työhyvinvointia. Varhaiserityiskasvatuksen perusta on kaikille lapsille yhteinen laadukas varhaiskasvatus, joka vastaa kaikkien lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän kaikilla tasoilla toteutetut korkeat eettiset periaatteet ja ihmisyyden arvostaminen sekä kunnioitus varmistavat hyvän, korkealaatuisen varhaiskasvatuksen – hyvän elämän lapselle ja hänen perheelleen.

SUMMARY

The aim of this action research is to develop the professional expertise and the knowledge and skills of early childhood special education and care staff working with special needs children and their families. In the initial situation of the research, the staff experienced feelings of insufficiency: a gap in knowledge and skills in planning and carrying out special needs day care and early intervention.

The field of education and social work is always bound to the general values of the society, and political decision-making defines the conditions for the work. The many changes in society in the last few years and the increase in research knowledge on the subject have had an impact on ECEC and have also raised quality expectations. One of the changes and challenges in the field has been the growing number of special needs children in day care and at schools. There are many reasons for the increase in children's special needs and no single reason can be pointed out for the phenomenon. Particularly in day care it has been observed that problems in children's linguistic development, emotional life and social behaviour have increased (eg Pihlaja 2003).

The staff's knowledge and skills is one important quality factor in the quality assessment and evaluation of ECEC when the aim is to support the growth, development and contentment of the child and the satisfaction of the family (Hujala-Huttunen 1995). The staff's knowledge, skills and expertise are under constant assessment and development work.

Early intervention is multi-disciplinary and it is carried out in multi-professional co-operation. In responding to the challenges of the working life, the work and educational communities of ECEC should become more aware of developing communal expertise instead of expertise based on individuality (Karila & Nummenmaa 2001). A planning process based on the ECEC curriculum challenges communities to develop a communal work culture by way of on-the-job learning (Nummenmaa 2006, 17).

In definitions of deviation and disability the model has been taken from medical science, which has emphasised the power of experts and set the objectives of the support measures and intervention narrowly from that perspective only. An environment that is prone to classifications identifies special needs or deviation as a quality, problem, deficiency, disorder or weakness in the individual (Rioux 1997, 102-103). The new model for explaining deviation or disability emphasises the child's social participation in the community and the child's relationship to the community that defines the deviation. Thus, the starting point for organizing early intervention is primarily the expectation that the child's environment becomes supportive of the child, and not that the child changes to meet the demands of the environment. (Pihlaja 1998; 2003; 2006; Vehkakoski 1998; Vehmas 1998; Gillman, Heyman & Swain 2000; Jones 2004; Heinämäki 2004; 2006.)

The frame of reference for this research is the ecocultural model that was created in the United States in the 1970's and is based, in turn, on the

psychocultural model (Gallimore & Weisner 1989; 1993 Weisner & Gallimore 1994, 13 - 14). On the background of ecocultural theory there is the socio-cultural view in which ecological effects are reflected in the everyday routines of the family. Ecocultural thinking requires a child-centered and family-centered approach from the professionals. With ecocultural theory, the role of the parents has shifted from passive to active agent. In supporting a child's development it is essential to take a holistic approach to the lives of the child and the family and to plan and carry out the support measures together and in agreement with the parents. (Määttä 2001, 80.) Everyday interactive situations set an important groundwork for the child's growth. The support measures and other target-oriented educational practices should be designed in such a manner that the child can learn and grow in everyday situations by participating, imitating and by other means of social learning. (Dunst, Hmaby, Trivette, Raab & Bruber 2000, 151-164; Wilson, Mott & Batman 2004, 110-120.) The support measures are based on observation of the child and on behavioural-analytical evaluation which identifies the child's current learning aspirations. Thus the aim in early intervention in ECEC is to find a fit between the child's individual needs, differentiated activities, and social relationships with other children. In this activity-based approach, traditional ECEC and a behavioural-analytical approach are combined. (Bricker 1998; Kovanen 2003.)

The research was carried out as an action research during the 'Verkostoituva erityispäivähoito' [Networking in early childhood special education and care] project in 2003-2005. The research investigated how ECEC staff perceives early intervention and what kind of obstacles they experience in carrying it out. In examining the development work, the staff was asked how their knowledge and skills had evolved during the development work and what they saw as the prerequisites of successful early intervention. The research material consisted of interviews and two questionnaires. 36 ECEC staff members from 14 municipalities in Central Finland participated in the interviews.

During the process, the development of the staff's knowledge and skills was supported by two, approximately one-year-long trainings, by work supervision, workshop activities, and workplace-specific consultations. Important learning contents were increased special pedagogical knowledge, guidance towards independent information search, the exchange of experiences, peer support, and supporting the networking of the staff.

In the results section early intervention and its obstacles are described through the sore points in today's ECEC. These include, for example, big groups and shortage of staff, insufficient time resources and weak co-operation, which hinder or even prevent the realisation of high-quality ECEC. In their encounters with special needs children the staff experienced perplexity, astonishment, even fear, expressed in a *it's none of my business* attitude.

The basic elements in early intervention are the structures and resources of service and operations, knowledge, skills and expertise, a development-oriented approach to work, and ethical principles and values. The most

important resources are time and a skilled staff which is sufficiently sized in proportion to the actual special care needs of the children and the amount of work needed in fulfilling them.

According to the results, ECEC professionals are aware of the importance of versatile and many-sided collaboration and there is demand for further development. The perception of collaboration as a key field and objective in ECEC goes parallel with many other studies on ECEC (Palmerus & Häggglund 1991; Hujala-Huttunen 1995; Karila & Nummenmaa 1999; 2001; Heinämäki 2004; Forss-Pennanen 2006; Hoppo 2006.) The needs for enhanced co-operation are in parent-professional collaboration and in the internal and external multi-professional collaboration of work and educational communities, as for example in promoting team work and co-operation with health care, social work and the school system.

During the development process, there was an increase in self-assessment, critical attitude, and in motivation to develop the work both on the individual and the community level. On the other hand, increased communal activity, peer activity, and new knowledge strengthened the implicit skills of the participants, as well as their awareness of their own skills. On-the-job learning in a group created opportunities for socio-cultural learning and strengthened the staff's self-confidence and thereby also their professional expertise. This was expressed for example in the following comments. *Special needs seem not so special anymore and self-confidence and courage to take initiative grew during the development process. Development in special needs pedagogical skills and knowledge is also reflected in how the staff's expectations of change, formerly aimed at the child, shifted to examining the child's environment as well.*

The research interventions were carried out in group format and they provided an opportunity for integrating theoretical issues with practice, which supported professional development and learning. In organizing on-the-job learning it is indeed important to create an operational model that supports the dialogue between theory and practice (Fullan & Hargreaves 1991; Day 1998; Goleman 1998; Ruohotie & Honka 1999; Leivo 2000; Hargreaves ym. 2001).

Another factor in the mystification of special needs, inherent in the initial research situation, was apparently a belief (typical of experts) in the omnipotence of expertise and in early intervention being primarily the field of special needs staff. The new strength achieved by the interventions supported the development of a new professional identity and orientation for the staff. They already had formerly unidentified knowledge, skills and expertise needed in early intervention; apparently there had been overly ambitious expectations related to special needs, and beliefs in the insufficiency of the ordinary.

The low degree of co-operation and the identified needs for development were a cause for dissatisfaction. The weak organization of professional collaboration is indeed something to wonder about, as we are simultaneously faced with a shortage of staff. Good team work could help in taking small resources into better use and it could strengthen expertise through synergy. One would think that with the economic challenges the municipalities face

today, we could not afford to waste co-operation resources, but instead should concentrate on good staff and skills management in order to increase knowledge and skills and resources - up to a limit. The skills of the staff are, however, only one of the factors in the quality process. Staff skills cannot make up for shortcomings in the overall setting and in the indirect factors affecting the quality process which should be the responsibility of politicians - both on the municipal and government level. Currently the staff members are probably shouldering responsibilities that are not theirs and attempt to improve pedagogy in order to compensate for quality factors on which they have no influence.

The results of the study can be used in developing ECEC, in organizing further education for staff, and in planning on-the-job learning.

LÄHTEET

- Alila, K. & Kronqvist, E.-L. 2007. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Apter, S. 1982. *Troubled children / Troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- Argyris, C., Putman, & McLain-Smith, D. 1985. *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1991. Participatory action research and action science compared. Teoksessa W. F. Whyte (toim.) *Participatory Action Research*. Newbury Park: Sage, 85–96.
- Arnkil, T. 2008. Varhaisen puuttumisen eettiset periaatteet. Sosiaali- ja terveysministeriön Stakesin Varpun päivän 22.09.2008 seminaarin papereita. Helsinki.
- Autti-Rämö, I. 1997. Sikiöaikaisen alkoholi-altistuksen myöhemmät neurologiset vaikutukset. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) *Aivot ja oppinen. Kliinistä lasten neurologiaa*. Jyväskylä: Atena, 119–131.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Billett, S. 2006. Work, subjectivity and learning. Keynote presentation at Professional growth and guidance of life-wide and life-long learning: University of Jyväskylä, Finland 23 rd 24th May 2006.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. 5. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Ksander, M. 1980. Policy data as a social process: a qualitative approach to quantitative data. *Human Organization* 39 (4), 302–309.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. Innovation and Change in Professional Education 2*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–17.
- Bricker, D. 1998. *An activity-based approach to early intervention*. 2. painos. Baltimore: Brookes (alkuteos julkaistu 1992).
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1989. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. 1994. Guided discovery in a community of learners. Teoksessa K. McGilly (toim.) Classrooms lessons: integrating cognitive theory and classroom practice, 229-270.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. 2006. Ethics and evidence in consultation. Topics early childhood special education 26 (3), 131-141.
- Cameron, J. 1998. Tyhjän paperin nautinto. Alkuteos The right to write - An invitation into the writing life. Helsinki: Like.
- Carney, T. F. 1990. Content analysis: A technique for systematic inference from communications. London: Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983. Becoming critical: knowing through action research. Victoria: Deakin University.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2001. Doing action research in your own organisation. London: Sage.
- Cohen, L. & Manion, L. 1990. Research methods on education. 3. painos. London: Routledge.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B. & Long, B. 1993. The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. American psychologist 48 (10), 1013-1022.
- Collin, K. 2005. Työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 25 (2), 162-164.
- Davis, H. 1993. Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto.
- Day, C. 1999. Developing teachers: the challenges of lifelong learning. London: Falmer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). 2000. Handbook of qualitative research. Toinen painos. Sage Publications: California, 567-605.
- Dewey, J. 1938/1997. Experience & Education. New York: Touchtone.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1987. Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunst, C. J., Hmaby, D., Trivette, C. M., Raab, M. & Bruber, M. B. 2000. Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. Journal of Early Intervention 23, 151-164.
- Durlak, J. A. 1997. Primary prevention programs in schools. Advances in Clinical Child Psychology 19, 283-318.
- Edmondson, A. & Moigneon, B. 1996. When to learn how and when to learn why: appropriate organizational learning processes as a source of competitive advantage. Teoksessa B. Moigneon & A. Edmondson (toim.) Organizational learning and competitive advantage. London: Sage, 16-37.

- Elliott, J. 2005. Becoming critical: the failure to connect. *Educational Action Research* 13 (3), 359–374.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 131–148.
- Eriksson, E. & Arnkil, T. 2005. Huoli puheeksi. *Opas varhaisista dialogeista*. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 62–72.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 25 (2), 150–154.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) *Learning sites: social and technological resources for learning*. Amsterdam: Pergamon, 155–164.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 180–221.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2005. *Eriytyinen tuki varhaislapsuudessa Euroopan tilanneanalyysi. Tärkeitä näkökohtia ja suosituksia. Yhteenvetoraportti*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Filppa, V. 2002. Kansalaisten tarpeista sosiaalialan erityisosaamiseen. Osaamisen monimuotoisuutta jäsentämässä. *Selvityksiä 2002:9*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. *Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006*.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for? Working together for your school*. UK: Open University Press.
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö, M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus syyskuu 2005. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16.
- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmen-

- tally delayed children. *American Journal of Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Buckingham: Polity Press.
- Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. 2000. What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & Society* 15 (3), 398–409.
- Goleman, D. 1998. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva.* Suom. J. Kankaanpää 2. painos. Helsinki: Otava.
- Grundy, S. 1982. Three modes of action research. Teoksessa S. Kemmis & R. McTaggart (toim.) 1990. *The action research planner.* Victoria: Deakin University, 353–364.
- Gryer, D., Wolfgang, T. & Wessels, H. 2002. Parents perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 259–277.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Helsinki: WSOY.
- Gummesson, E. 1991. *Qualitative methods in management research.* Newbury Park: Sage.
- Guralnick, M. J. 2001. *The effectiveness of early intervention.* Baltimore: Paul H. Brookes Co.
- Habermas, J. 1973. *Knowledge and human interests.* Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1992. *The theory of communication action.* Translated by Thomas McCarthy. Vol. 2: *Lifeworld and systems: a critique of functionalist reason.* Cambridge: Polity Press.
- Halttunen, L. & Korkalainen, P. 2005. *Verkostoituva erityispäivähoito -hankkeen loppuraportti.* Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Jyväskylä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, K. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.* 7. painos. Helsinki: WSOY.
- Happo, I. 2006. *Vuorovaikutus on varhaiskasvatuksen ydintaito.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards,* San Francisco: Jossey Bass.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito.* Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. *Narratiivisuus. Ei yksi vaan monta tarinaa.* Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa asuu monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

- Heikkinen, H. L. T. 2006a. Toiminnan tutkimus. Yleiskatsaus laadullisiin ja määrällisiin lähestymistapoihin. Luentosarja ja painamattomat monisteet. Jyväskylän yliopisto keväällä 2006. Jyväskylä.
- Heikkinen, H. L. T. 2006b. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 15–37.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Helsinki: Kansanvalistusseura, 143–162.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–53.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–304.
- Heino, T. 2007. Varhainen vastuunotto. Teoksessa N. Remsu & M. Törrönen (toim.) Varhainen vastuunotto. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 36–47.
- Heinämäki, L. 2004a. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen tutkimuksia 136. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 58. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 62. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2006. Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. Vartu-hankekuvaus 2004–2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1995. Tutkimus ja sen raportointi. 6. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.–9. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holter, I. M. & Schwartz-Barcott, D. 1993. Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal for Advanced Nursing* 128, 298–304.

- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariota opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi. Teoksessa E. Hujala-Huttunen & E. Estola (toim.) Näkökulmia varhaiskasvatukseen. Oulun lastentarhanopettajaopiston julkaisuja. Oulu.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalava, U. 2001. Osaaminen ja sen kehittäminen. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 61-69.
- Jones, C. A. 2004. Supporting inclusion in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Jyrkämä, J. 1996. Action research and social practices new remarks on and old approach. Nordiske Utkast 2, 33-44.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Jääskeläinen, P., Hakkarainen, P., Jokinen, E. & Spanger, T. 2008. Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Kansanvalistusseura, 301-320.
- Kahiluoto, T. 2002. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Tammikuu 2001. Monisteita 2002:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kalland, M. & Maliniemi-Piispanen, S. 1999. Vauvan kiikku. Kuvaus kokeilevasta vauvaperhetyöstä. Helsinki: Edita

- Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä. Tutkimus yhteistoiminnasta ja toimintatutkijan kenttätyöstä. Työelämän tutkimuskeskus, sarja T, 15. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 119-130.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskuksen oppaita 63. Helsinki: Stakes.
- Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. 4. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 51-109.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 139-163.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The Action research planner. 3. painos. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice: partnerships for social justice in education. London: Routledge.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 30-47.
- Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Helsinki: Vajaaliikkeisten Kunto ry.
- Korhonen, R. 2005. Psykologin työn kvalifikaatiovaatimukset ja niiden oppimisympäristöt. Psykologia ja työ. Psykologia 40 (2), 4-30.
- Korkalainen, P. (toim.) 2005. Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteina. Jyväskylä: Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 256. Jyväskylän yliopisto.

- Krueger, R. & Casey, M. A. 2000. Focus group. A practical guide for applied research. 3. painos. California: Sage Publications.
- Kurtakko, K. 1998. Oppiva organisaatio – potkua kouluun ja koulutukseen. *Tiedepolitiikka* 23 (3), 23–30.
- Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? *Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi*. Työturvallisuuskeskus. Helsinki.
- Kvale, S. (toim.) 1989. *Issues of validity in qualitative research*. London: Chartwell Bratt.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148–158.
- Lapsen Oikeuksien Sopimus:
http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus; Taskinen 2006.
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkaohjaajien, opiskelijoiden ja opettajien arviot Silta-hankkeen kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.
- Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. 1974. K. Raitasuo (toim.) *Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Lasten päivähoiton tilannekatsaus. Syyskuu 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Launis, K. 1997. Moniammatillinen ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press 1991.
- Leivo, A. 2000. Effects of feedback programs on team climate and performance. An intervention study. Teoksessa H. Laitinen & J. Saari (toim.) *A good workday through participation and feedback: improving the work environment and enhancing performance and well-being of the workers*. People and work, Research reports 34. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, 28–49.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts: Selected papers on groups dynamics*. 1090. New York: Harper & Brothers.
- Limón Luque, M. L. 2003. The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change. Teoksessa G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (toim.) *Intentional conceptual change*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 133–170.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. Teoksessa D. Williams (toim.) *Naturalistic evaluation. New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

- Lipponen, L. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen ja uutta luovat tietokäytännöt. Opetusmoniste Hiljainen tieto ja opettajan työ -seminaari. Agora Jyväskylä 12.5.2008.
- Lonka, K. 2008. Viisaus ja hiljainen tieto – intuitiota vai stereotypioita. Painamaton opetusmoniste Hiljainen tieto ja opettajan työ -seminaarissa 12.05.2008. Jyväskylän yliopisto Agora.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkonen, J. 1992. Tuttu ja tuntematon perhe. Teoksessa J. Luukkonen & S. Saloranta (toim.) Kohtaamispaikka – perhe. Oulu: Nuorten Ystävät ry, 20–33.
- Marsick, V. J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa V. J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Martikainen, M. & Suomi, A. 2005. Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämisessä. Teoksessa P. Korkalainen Kumppanuus ja moniasiantuntijuus. Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja 2/2005, 18–37.
- Mattus, M.-R. 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Acta Universitatis Lapponiensis 44. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Mauro, S. 1998. Kuntoutuskertomusten kieli ja kuntoutusta ohjaavat metaforat. Teoksessa V. Hänninen & J. Valkonen (toim.) Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 59. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- McCutcheon, G. & Jurg, B. 1990. Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice* 29 (3), 153–172.
- McKernan, J. 1991. Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner. London: Kogan Page.
- Melhuis, E. 1993. Preschool care and education: Lessons from the 20th for the 21st century. *International Journal of Early Years Education* 1 (2), 19–32.
- Metsämuuronen, J. 2001. Perusosaaminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa P. Tiihonen & S. Söderlund (toim.). Työ tulevaisuudessa. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Helsinki: Tulevaisuuden Verkosto Akatemia ja Tulevaisuuden tutkimuskeskus, 62–78.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage.
- Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poik-

- keava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A., Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 95–117.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiranen, P. 1987. Mikä on laatua lasten päivähoidossa? Sosiaalihuollon julkaisuja 17. Helsinki: Sosiaalihuolto.
- Nonaka, I. & Konno, M. 1998. The concept of ba-building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (1), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A.-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasaku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A.-R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ochiltrie, G. 1994. Effects of child care on young children. Forty years of research. Early childhood study paper No 5. Australian Institute of Family Studies. Melbourne Impact Printing.
- OECD Country Note. 2001. Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2001:10. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Palmerus, K. & Hägglund, S. 1991. The impact of children/caregiver ratio on activities and social interaction in six day care centre groups. *Early Child Development and Care* 67, 29–38.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatioluokitukset. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuksia 80. Helsinki: Stakes.
- Phillips, D. 1987. Quality in child care: what does research tell us. Washington: NAEYC.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä, erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 208. Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatusta varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. 2006. Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14. Helsinki: Stakes, 1-15.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. 1996. Erityiskasvatusta varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Pietiläinen, E. 1997. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä IV. Arvioidaanko yhdessä? SPECS - arviointi- ja suunnittelumenetelmän kokeilu. University of Jyväskylä, Department of Special Education. Research Reports 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pirttilä-Backman, A. M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 30-47.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmakeskeisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä.
- Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. Cloucester, Mass: Peter Smith.
- Powell, D. R. 1980. Toward socioecological perspective of relations between parents and child care programs. Advances in Early Education and Day Care 1, 203-226.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtioneuvosto.

- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A.-M. 2003. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen varhaiskasvatuksen ja sosiaalityön kehittämisenlinjaukset. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Puroila, A.-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Radke-Yarrow, M. & Sherman, T. 1990. Hard growing: Children who survive. Teoksessa J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (toim.) Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge: Cambridge University Press, 97-119.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research 198. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rantalaiho, K. 1997. Osaamisen luonteesta. Teoksessa (toim.) J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 246-252.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 15-29.
- Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). 2001. Handbook of action research. London: Sage.
- Reindal, S. M. 1995. Discussing disability – an investigation into theories of disability. European Journal of Special Needs Education 10 (1), 55-69.
- Richardson, V. 1990. Significant and worthwhile change in teaching practice. Educational researcher 19 (7), 10-18.
- Rioux, M. H. 1997. Disability: the place of judgement in a world of fact. Journal of Intellectual Disability Research 41 (2), 102-111.
- Rouhunkoski, T. 2001. VERSO Verkostoidun osaamisen kehittämishanke. Loppuraportti. Optem. Kaakonseudun oppimis- ja resurssikeskus Oy.
- Rovio, E. 2006a. Tärkein aineistoni. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 108-113.
- Rovio, E. 2006b. Teoriaa toiminnassa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 116-130.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 108-127.

- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (1), 4–11.
- Ruohotie, P. 2006. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) 2004. *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu* 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Räisänen, A. 1998. *Ammatillisen osaamisen arviointi*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) 1998. *Hallitaanko ammatti? Pätevyydestä määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2.* Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Salo, P. 2007. *Työ oppimisena ja oppiminen työnä. Ihminen työssä ja taloudessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 27 (2), 82–84.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1999. *Oppiva organisaatio: oppimisen laadun ja tuottavuuden ylläpitäminen*. 7. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 52. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljama & A. Miettinen. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Weilin & Göös.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline – the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Sennett, R. 2008. *The craftsman*. New Haven, Connecticut.
- Sfard, A. 1998. *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. *Educational Reviews* 27 (2), 4–13.
- Siltala, P. 2004. *Työnohjauksen välineet*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–253.
- Sköld, M. 1989. *Everyday learning: the basis for adult education*. Teoksessa Leymann, H. & Kornbluh, H. (toim.) *Socialization and learning in the work place and society*. Newcastle: Atheneum Press, 103–118.
- Sosiaalialan kehittämishanke 2003–2007. *Toimeenpanosuunnitelma*. Sosiaali- ja terveysministeriö. *Monisteita* 2003:20. Helsinki.
- Sosiaalibarometri 2005. *Hyvinvointipalvelujen tuottajien ajankohtainen tilanne ja näkemys kansalaisten hyvinvoinnista*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.
- Sosiaalibarometri 2006. *Hyvinvointipalvelujen tuottajien ajankohtainen tilanne ja näkemys kansalaisten hyvinvoinnista*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.
- Sosiaalihuollon täydennyskoulutus suositus. *Opas kunnille ja kuntayhtymille*. Sosiaali- ja terveysministeriö. *Monisteita* 2006:6. Helsinki.

- Sosiaali- ja terveystoimen peruspalvelujen alueellinen arviointi 2000 Länsi-Suomen läänissä. Sosiaali- ja terveysosasto. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 5/2001.
- Suhonen, E. & Kontu, E. (toim.) 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Raportissa P. Pihlaja & E. Kontu Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakesin raportteja 147/2006. Helsinki: Stakes, 29-32.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehityksen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Suojanen, U. 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapasali, E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat - PD-ammattillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan koulutuslaitoksen julkaisuja, 53-74.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.
- Säkkinen, S. 2009. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tilastojen valossa. Seminaariesitys sosiaali- ja terveysministeriön järjestämässä seminaarissa Erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret. Kohti yhteistä näkemystä. Helsinki, Kuntatalo 8.5.2009.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tiuraniemi, J. 2005. Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 25 (2), 110-120.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 163-186.
- Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Esipuhe. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9-30.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-190.

- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus kognitiivisesta näkökulmasta. Teoksessa A. - R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 99–122.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY: Helsinki, 258–286.
- Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 -kansanterveysohjelmasta. 2001. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Valtonen 2000. Radiografian asiantuntijuus – Röntgenhoitajan työ ja siinä tarvittava osaaminen. Acta Universitatis Ouluensis. E 41.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 31–53.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesin oppaita 56. 2. tarkistettu painos (alkuperäinen 2003). Saatavana www-muodossa osoitteessa <http://www.varttua.stakes.fi/vasu.pdf>. Luettu 31.5.2007.
- Varila, J. 1989. Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävistä tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 121. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vartiainen, E. 2005. Dialogisuuden ymmärtäminen konsultoinnissa. Näkökulmana tutkiva konsultointi, relational consulting. Näkökulmia käytäntöön. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 25 (2), 141–146.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden lumiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 88–102.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus.

- Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen." *Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vesalainen, J. 2004. *Katetta kumppanuudelle. Hyöty ja sen jakaminen asiakastoimittaja-suhteessa*. Teknologiaateollisuus. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- Vosniadou, S. 1996. Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction* 6, 95–109.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes). Espoo: Weilin Göös.
- Väisänen, P. 2003. *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Acta Universitatis Lapponensis 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Weisner, T. S. & Gallimore, R. 1994. *Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: unique features, defining, differences, and applied implications*. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early childhood special education*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 108. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 11–25.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Wilson, L. L., Mott, D. W. & Batman, D. 2004. The asset-based context matrix: A tool for assessing children's learning opportunities and participation in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 24 (2), 110–120.
- Woodhead, M. 1997. *Psychology and the cultural construction of children's needs*. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 63–84.
- Zeichner, K. 1993. Connecting genuine teacher development to the struggle for justice. *Journal of Education for Teaching* 19 (1), 5–19.
- Zuber-Skerritt, O. 1991. *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

Zuber-Skerritt, O. (toim.) 1996. New directions in action research. London: Falmer.

Elektroninen aineisto:

<http://www.koske.jyu.fi/hankkeet/> Verkostoituvaa erityispäivähoito-hankkeen loppuraportti. Halttunen, L. & Korkalainen, P. 2005. Verkostoituvaa erityispäivähoito-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä.

[http://www.koske.jyu.fi/hankkeet/Verkostoituvaa erityispäivähoito](http://www.koske.jyu.fi/hankkeet/Verkostoituvaa_erityispäivähoito). Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteina. Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Julkaisu 2/2005.

<http://www.metodix.com>. Luettu 31.5.2008. Suojanen, U. 1999. Toimintatutkimuksen keskeisimpiä piirteitä.

Lait ja asetukset:

Asetus lasten päivähoidosta PhA 239/1972
 Laki lasten päivähoidosta 16.3.1973 PhL 36/1973. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/19730036>
 Asetus lasten päivähoidosta PhA 239/1973
 Asetus päivähoidosta PhA 726/1976
 Sosiaalihuoltolaki L 710/1982
 Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 304/1983. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304>
 Asetus päivähoidosta PhA 431/1986
 Asetus päivähoidosta PhA 486/1988
 Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaan tulosta: 60/1991. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>. Luettu 1.1.2007.

Asetus lasten päivähoidosta PhA 1336/1994
 Perusopetuslaki 628/1998
 Perusopetusasetus 20.11.1998/852
 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Määräys 64/011/2000. Helsinki. Opetushallitus.
 Asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta 524/2004
 Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272
 Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005 ja 698/2005
 Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta PhL muutos 22.12.2006/1255.
 Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

LIITE 1 Tutkimuslupa ja tiedote

Jyväskylän yliopisto / 2005

Erityispedagogiikan laitos

Korkalainen Paula

TUTKIMUKSEN NIMI

Verkosta tukea – projektista potkua päivähoidon henkilöstön varhaiserityiskasvatuksessa tarvittavien kvalifikaatioiden kehittymiseen ja työssä tarvittaviin tuitoihin. Näkökulmia päivähoidon henkilöstön kvalifikaatioihin. Toimintatutkimus Verkostoituvaa erityispäivähoito-hankkeen vaikutuksista päivähoidon henkilöstön osaamisen ja ammatillisuuden syventymiselle työskenneltäessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa.

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

1. Tutkijan yhteystiedot

2. Tutkimuksen taustatiedot

Liitteenä tiivistelmä tutkimuksesta. Tutkimus on väitöskirjatyö.

3. Tutkimusaineiston säilyttäminen

Tutkimusaineisto säilytetään tutkijan käytössä ja tutkimuksen jälkeen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella laitoksen ohjeiden mukaisesti.

4. Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata ja analysoida, miten päivähoidon henkilöstön kvalifikaatiot, osaaminen ja ammattitaito sekä ymmärrys varhaiserityiskasvatuksen olemuksesta ja merkityksestä kehittyvät tutkimuksen aikana ja millaista osaamista henkilöstöllä tulisi heidän omasta mielestään olla ja miten he itse mieltävät oman osaamisensa, kun he toteuttavat lapsen yksilöllisiin tarpeisiin perustuvaa, tämän päivän laadullisiin vaatimuksiin perustuvaa ja haasteisiin vastaavaa varhaiserityiskasvatusta. Tämä tutkimus on luonteeltaan lähinnä laadullinen. Lähestymistapana on toimintatutkimus, joka liittyy Verkostoituvaa erityispäivähoito-hankkeeseen. Toimintatutkimuksen interventioina toimivat koulutus, työnohjaus ja konsultaatio. Tutkimuksessa on tarkoituksena myös selvittää, miten nämä interventioina käytetyt toiminnot tukevat henkilöstöä heidän työssään erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiensa kanssa.

Tutkimuksessa mukana olevat muutosinterventiot - kuten koulutus, konsultaatio- ja vertaistukitoiminta, verkostomainen työpajatoiminta ja työnohjaukset on toteutettu kuntien välisenä yhteistyönä. Kuntien välisen yhteistyön lisääminen erityispäivähoitoa ja henkilöstön osaamista kehitettäessä, olisikin järkevä

tapa lisätä asiakasperheiden alueellista tasa-arvoa ja varmistaa päivähoidon laatua Keski-Suomessa.

5. Tutkimukseen osallistuminen

Tutkimusaineisto muodostuu kyselylomaketiedoista (nimettömät vastaukset taustatietoineen), prosessinomaisten koulutusten kuvaaminen ja analysointi sekä kokemusten kerääminen ryhmähaastatteluin, työnohjausprosessin seuraaminen (seudullinen ryhmä), moniammatillinen hyvinvointitiimi (päivähoidon työntekijöiden haastattelu), päiväkodin työnohjausprosessin kuvaaminen ja haastattelut ja työpajatoiminnan kuvaaminen ja analysointi palautteineen.

Koulutukseen, työnohjauksiin ja konsultaatiotoimintaan osallistuneiden haastatteluja analysoidaan ja raportoidaan siten, ettei kenenkään henkilöllisyys käy selville myöhemmässä raportissa. Haastattelu- ja muu aineisto analysoidaan tutkimustehtävien mukaisesti.

6. Tutkimuksen hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimuksessa saatavaa tietoa on mahdollisuus hyödyntää ja käyttää päivähoiton ja erityispäivähoidon kehittämiseen ja varsinkin päivähoiton henkilöstön koulutuksen, jatko- ja täydennyskoulutussuunnitteluun ja henkilöstön työn tukitoimenpiteiden uudelleen arviointiin ja suunnitteluun. Tutkimukseen osallistuu 14 kunnan työntekijöitä Keski-Suomesta. Tutkimuksessa on useita toimintoja, joista saatuja kokemuksia voidaan hyödyntää myös erityispalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa kuntien välisenä yhteistyönä. Tutkimuksen tuloksia on mahdollisuus hyödyntää myös opetuksessa.

7. Tutkimustulosten julkaiseminen

Tutkimuksen edistyessä on tarkoituksena esitellä tutkimuksen etenemistä ja saatuja tutkimustuloksia tutkijoiden tapaamisissa, kuntien ja päivähoiton kehittämiseen tähtäävissä työkokouksissa ja koulutuksissa sekä kasvatus-, hoito- ja opetusalan julkaisuissa lähinnä kotimaassa. Tutkimuksen tekemisessä saattaa olla mukana alan opiskelijoita kuten päivähoiton yksiköissä muutoinkin on alan koulutusyksiköistä.

8. Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen on vapaaehtoista. Jokaiselta kunnalta on anottu erikseen tutkimuslupa, jossa on selvitetty tutkimuksen tarkoitus (tilanne keväällä 2004). Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta koska tahansa. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tiedot tulevat ainoastaan tutkijan ja hänen ohjaajansa käyttöön. Tulokset julkaistaan siten, ettei niistä käy ilmi kenenkään henkilöllisyys. Tutkittavalla on oikeus saada tietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

9. Vakuutukset

Mitään erityisiä sopimuksia ei tätä tutkimusta varten ole olemassa vakuutusten osalta.

10. Tutkimukseen osallistuvan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin ja vakuutusturvaan. Suostun osallistumaan haastatteluihin j toimenpiteisiin sopimusten mukaisesti. Voin halutessani keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksia saa luvallani käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittava ei tunnisteta.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

Liitteet: Tiivistelmä

TUTKIMUKSEN HAASTATTELUPA

Annan luvan Paula Korkalaiselle käyttää haastattelussa nauhoitettua materiaalia nimettömänä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tehtävän väitöskirjan tutkimusmateriaalina. Haastattelutilanteessa tutkimukseen osallistujalle on luovutettu tiivistelmä tutkimuksen tämän hetkisestä tilanteesta.

Tutkimusaineisto säilytetään Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Tutkimuksen ohjaajana toimii professori Paula Määttä ja KT Päivi Kovanen.

Haastatteluaineisto on osa tutkimusta, jossa pyrkimyksenä on tutkia päivähoidon työntekijöiden käsityksiä työnsä kvalifikaatioista, vaatimuksista työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa sekä selvittää millaisia tukitoimia työntekijät odottavat työhönsä. Haastattelut analysoidaan ja käsitellään siten, ettei haastateltavan henkilöllisyys selviä raportoituksessa. Tietoja on tarkoitus käyttää osana em. väitöskirjatutkimusta.

Tutkittavalla on oikeus saada tietoa myöhemmin tutkijalta tutkimuksen etenemisestä ja tutkimuksen vaiheista. Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus perua osallistumisensa halutessaan.

Yhteystiedot

Päiväys _____ Paikka _____

HAASTATELTAVAN NIMI JA ALLEKIRJOITUS

Työpaikka

Puhelin _____

Osoite työpaikalle _____

TUTKIJAN NIMI JA ALLEKIRJOITUS

Liite: Tiivistelmä tutkimuksesta kesäkuu 2005 tilanteesta

LIITE 2 Raportissa käytetyt merkinnät

Osallistujien taustatietojen merkintätavat. Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita muun muassa tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin turvaamiseksi jättämällä kaikki paikkakunnan nimiin viittaavat tiedot pois raportoinnista. Myös henkilöstön sitaatit on merkitty siten, ettei niistä ilmene tutkittavan henkilöllisyys. Tutkittavien taustatiedoista on kuitenkin tehty yhteenvetoja, jotka on liitetty raportin tutkimuksen suorittamista kuvaavaan lukuun. Yksityiskohtaiset taustatiedot ja haastatteluajat ovat raportin liiteosassa.

Sitaattien tunnisteiden merkitseminen. Tutkittavat esiintyvät tulososan tekstin sitaateissa tunnuksilla H ja kaksoispisteen jälkeen juoksevalla numerolla (H:1 – H:36). Osa haastateltavista on osallistunut kaksi kertaa haastatteluun. Ensimmäinen haastattelukerta on merkitty roomalaisella numerolla I ja toinen haastattelukerta on merkitty roomalaisella numerolla II. Tekstiin liittyvät sitaattiosuudet on sisennetty muusta tekstistä ja tekstin poisjättäminen, puhekielen toistot ja ylimääräiset sanat on korvattu merkinnällä –. Tekstiin upotetut sitaatit ovat pääosin lomakekyselyiden avoimista vastauksista poimittuja sitaatteja ja niitä ei ole erikseen merkitty tunnisteella, koska analyysin aikana ei ole tarkasteltu yksittäistä lomakekyselyyn vastaajaa taustatietoineen. Kyselylomakeaineistositaatit on merkitty kirjaimella K ja täydennetty lomakekyselyn suorittamisajankohdalla eli vuosiluvulla 2004 tai 2005.

LIITE 3 Haastatteluihin osallistujat ammattinimikkeen, iän, työkokemuksen ja haastattelutietojen mukaan

x) ikä- ja työkokemustieto poistettu anonymiteetin vuoksi painetusta raportista 15.5.2009

Nro	Nimike	Ikä x)	Työ-kemus x)	Haastattelu-aika	Yksilö	Ryhmä	Kesto	Litte-roituja sivuja	Teemoina
H:1	päiväkodin johtaja			30.11.2005	x		55´	25	Osaaminen ja asiantuntijuus, haasteet, kokemukset
H:2I	lastentarhanopettaja			2.12.2004	x		48´	25	"
H:2II	opettaja			30.11.2005	x		35´	17	"
H:3I	lastentarhanopettaja			2.12.2004	x		1 h´	14	"
H:3II	opettaja			30.11.2005	x		59´	19	"
H:4I	lastentarhanopettaja			2.12.2004	x		1 h	30	"
H:4II	opettaja			30.11.2005	x		30´	6	"
H:5I	päiväkodin johtaja			18.1.2005		x	1 h	35	Koulutusten arviointi
H:5II	johtaja			5.6.2005	x		30´	18	Työnohjauskokemus
H:6	päiväkodin johtaja			18.1.2005		x	-	-	"
H:7	päiväkodin johtaja			18.1.2005		x	-	-	"
H:8	kiertävä sama kuin H:32			18.1.2005		x	-	-	"
H:9	erityislastentarhanopettaja			31.1.2005	x		25´	13	Työnohjauskokemus
H:10	lastenhoitaja			12.5.2005		x	1 h 45´	56	JAMK:n koulutuksen arviointi
H:11	lastenhoitaja			12.5.2005		x	-	-	"
H:13	lastentarhanopettaja			5.6.2005	x		1 h 2´	9	"
H:14	lastenhoitaja			5.6.2005	x		46´	23	"
H:15	lastenhoitaja			5.6.2005	x		34´	19	"
H:16	lastentarhanopettaja			5.6.2005	x		37´	15	"
H:17	lastenhoitaja			31.1.2005	x		30´	ei litt.	Työnohjauskokemus
H:19	lastentarhanopettaja			16.6.2005		x	44´	15	NMI:n koulutuksen arviointi
H:21	päivähoidon ohjaaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:22	lastentarhanopettaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:23	lastenhoitaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:24	lastenhoitaja			9.6.2005		x	59´	22	NMI ja JAMK:n koulutusten arviointi
H:25	lastenhoitaja			9.6.2005		x	-	-	"
H:26	lastenhoitaja			16.6.2005		x	59´	25	"
H:27	lastenhoitaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:28	lastenhoitaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:28	lastenhoitaja			16.6.2005		x	-	-	"
H:29	lastentarhanopettaja			16.6.2005		x	-	-	"

H:30	kiertävä erityislastentarhanopettaja	30.8.2005	x	1 h 51' 12	Kehittämisen arviointi
H:31	kiertävä erityislastentarhanopettaja	30.8.2005	x	- -	"
H:32 I	kiertävä erityislastentarhanopettaja	18.1.2005	x	1 h 30' 35	"
H:32 II	opettaja	30.8.2005	x	1 h 51' 12	"
H:33	päivähoidon ohjaaja	30.8.2005	x	- -	"
H:34	lastentarhanopettaja	16.6.2005	x		NM:n ja JAMK:n koulutuksen arviointi
		30.8.2005	x	1 h 51' 12	Kehittämisen arviointi
H:35	perhepäivähoitaja	5.11.2005		1 h 39' 47	Työnohjauksen arviointi
H:36	perhepäivähoitaja	5.11.2005		-	"
H:37	perhepäivähoitaja	5.11.2005		-	"
H:38	perhepäivähoitaja	5.11.2005		-	"
H:39	ryhmäperhepäivähoito	5.11.2005		-	"

36 hen- ki- lää	k.a. 46 v	k.a. 21 v	21 t	493 s
--------------------------	-----------------	--------------	------	-------

LIITE 4 Ensimmäinen haastattelurunko

Kuinka kauan olet työskennellyt päivähoitossa?

Kerro tämän hetken työtilanteestasi? Onko ryhmässäsi erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia?

1. Millaista osaamista Sinulla omasta mielestäsi on ja millaista tarvitaan tämän päivän haasteissa työskennellessäsi erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa?

2. Millaista tukea tunnet tarvitsevasi työssäsi erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa työskennellessäsi?

3. Miten arvioit osaamistasi ja ammattitaitoasi seuraavilla erityiskasvatuksen alueilla:

yhteistyö perheiden kanssa, lapsen kasvun ja kehityksen arviointi, lapsen kehityksen tuntemus, lasten toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi, erityisen tuen järjestäminen ja perheille tarjottavat palvelut ja moniammatillinen yhteistyö.

4. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen?

Millaista osaamista sinulla on tukea lapsen kasvua ja kehitystä seuraavilla osa-alueilla:

- emotionaalinen
- sosiaalinen
- fyysinen ja kognitiivinen; kieli, ajattelu, oppiminen, tarkkaavaisuus, havaintotoiminnat

5. Lapsen erityistarpeiden tunnistaminen

Miten arvioit omaa osaamistasi lapsen erityistarpeiden ja riskitekijöiden tunnistamisessa?

Kenen kanssa teet yhteistyötä lasten erityistarpeiden ja riskitekijöiden tunnistamisessa ja miten?

6. Erityistuen tarpeita voi olla lapsella mm. seuraavilla erityistuen alueilla:

(Arvioi osaamistasi näillä erityisalueilla asteikolla 1-5 ja sanallisesti)

lapsi tarvitsee lastensuojelun tukitoimia

lapsella on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus

lapsen kehityksessä on erityisiä haasteita

kielen ja kommunikaation osa-alueilla

tarkkaavaisuuden suuntaamisen tai/ja ylläpitämisen alueella

tunne-elämän tai sosiaalisen kanssakäymisen alueella

kognitiivisella osa-alueella, esimerkiksi oppimisvalmiuksien riskejä tai pulmia

Millä alueella koet, että Sinulla on mielestäsi tarvittavaa osaamista?

Millä alueella haluaisit lisätä osaamistasi?

7. Miten arvioit omia vuorovaikutustaitojasi?

- a) Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyössä
- b) vuorovaikutus lasten kanssa
- c) vuorovaikutus omassa työyhteisössäsi

- d) Perhelähtöinen työ päivähoiton ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä
- e) Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi ja kehityksen poikkeavuudet
- f) Yhteistyö lähiyhteisön kanssa
- g) Moniammatillinen yhteistyö

8. Hankkeen aikana tapahtuneen oppimisen ja ammatillisen kehityksen arviointi:

Mitä konkreettisia muutoksia olet tehnyt työssäsi hankkeen aikana?

Millaisia oivalluksia erityiskasvatuksen suhteen olet kokenut?

9. Peruskoulutus? Työkokemus? Täydennyskoulutus?

Antoiko koulutuksesi riittävät ammatilliset valmiudet kohtaamaan tämän päivän erityis päivähoiton haasteet?

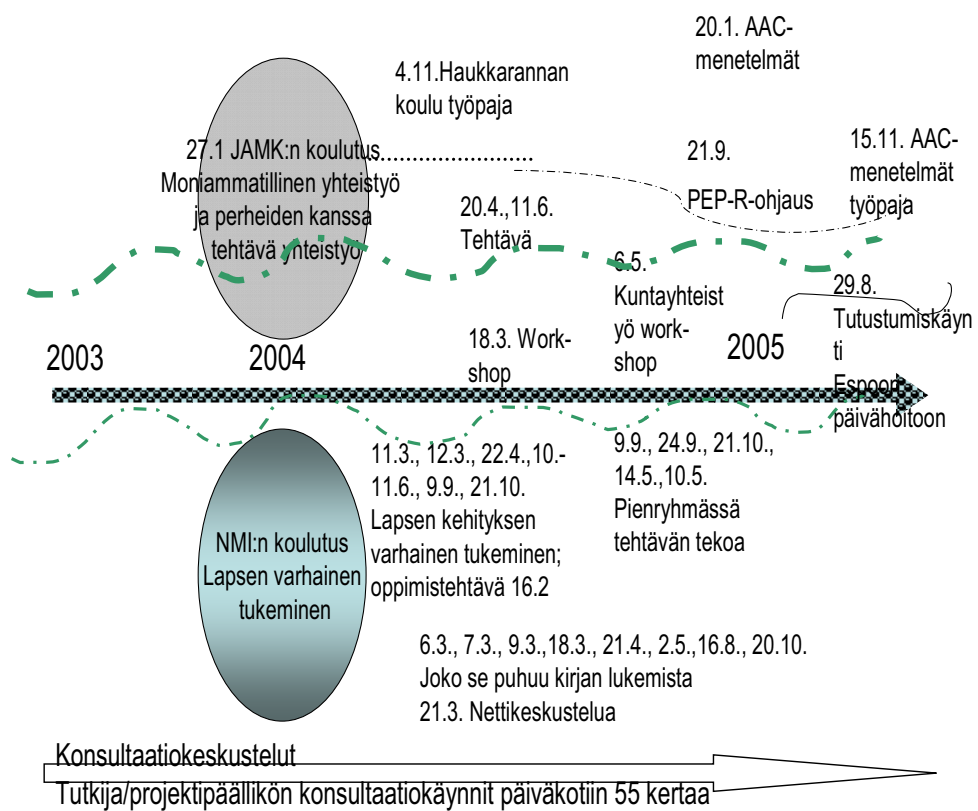
Mitä olet oppinut työkokemuksen kautta?

Millaista täydennyskoulutusta olet hankkinut itsellesi?

10. Miten työsi on muuttunut viime vuosina?

Millä alueilla ja miten aiot kehittää omaa osaamistasi seuraavien viiden vuoden aikana?

LIITE 5 Esimerkki erään kunnan lastentarhanopettajan osallistumisaktiivisuudesta kehittämistoimintoihin ajalla 2003–2005



LIITE 6 Kyselylomake 2004

Verkostoituva erityispäivähoito – hanke väliarviointi syyskuu/ 2004

A. VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

Kunta: _____

Palveluyksikkö

Päiväkoti / _____

Perhepäivähoitoalue / _____

Muu: _____

Pyydän Sinua vastaamaan lomakkeen kysymyksiin ympyröimällä/ täydentämällä oikeat vaihtoehdot.

1. Ammattinimikkeesi?

1. avustaja tai vastaava
2. perhepäivähoitaja
3. lastenhoitaja
4. lastentarhanopettaja
5. erityislastentarhanopettaja
6. konsultoiva erityislastentarhanopettaja, kelto
7. päiväkodin johtaja/perhepäivähoidon ohjaaja
8. päivähoidon johtaja/kasvatustoiminnan ohjaaja

2. Työkokemuksesi?

1. alle 5 vuotta
2. 5-10 vuotta
3. 11-15 vuotta
4. yli 15 vuotta

3. Koulutustaustasi?

1. peruskoulu
2. perhepäivähoitajan kurssi/ammattitutkinto
3. koulutasoinen tutkinto (lastenhoitaja tms.)
4. opistotasoinen tutkinto (lastentarhanopettaja, sosiaalikasvattaja tms.)
5. kasvatustieteen kandidaatti
6. kasvatustieteen maisteri
 - a) pääaineena varhaiskasvatus
 - b) pääaineena erityispedagogiikka
7. erityislastentarhanopettaja

4. Muu ammatillinen lisäkoulutuksesi?

1. erikoistumisopintoja, aihealue?
2. erityispedagogiikan opintoja, laajuus?
3. muu tutkinto, mikä?

5. Kuinka monta kertaa olet osallistunut Verkostoituva erityispäivähoito - hankkeessa järjestettyihin koulutuksiin, yhteistyötilaisuuksiin ja/tai teemapäiviin?

1. alle 5 kertaa
2. 6-10 kertaa
3. 11-15 kertaa
4. yli 15 kertaa

B. HANKKEEN TAPAHTUMAT, TEEMAPÄIVÄT, MUU TOIMINTA

1. Arvioi, missä määrin seuraavilla hankkeen aikana toteutuneilla tilaisuuksilla on ollut merkitystä oman työsi kannalta.

		Merkitystä oman työni kannalta				
		Erittäin vähän 1	Jonkin verran 2	Melko paljon 3	Erittäin paljon 4	En osallistunut 0
1.	Seminaari Lapselle nyt on tulevaisuus 13.1.2004	1	2	3	4	0
2.	Päiväkodin johtajien ja perhepäivähoidon ohjaajien koulutuspäivä 5.2.2004	1	2	3	4	0
3.	Punainen lanka kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen päivähoiton ja terapiatyötä päivähoitossa tekevien yhteistyöpäivä 25.3.2004	1	2	3	4	0
4.	Työpajatoiminta	1	2	3	4	0
4.1	Halssilan päiväkotikieliterapiapäivä 19.11.2003	1	2	3	4	0
4.2	Huhtarinteen päiväkodin liikuntavammaisten integroitu erityisryhmä 29.1.2004	1	2	3	4	0
4.3	Nisulan päiväkodin kuulovammaisten ja kielen kehityksessä viivästyneiden lasten ryhmiin tutustuminen 18.2.2004	1	2	3	4	0
4.4	Alkulan päiväkodin kielihäiriöisten oppilaiden luokka 22.3.2004	1	2	3	4	0
5.	Työnohjausryhmä (perhepäivähoitajat, seudullinen päivähoiton ryhmä tms.)	1	2	3	4	0
6.	Projektipäälliköiden keskustelut konsultaatio-käynneillä päiväkodissa, ryhmämuotoisesti, perhepäivähoitajan kotona	1	2	3	4	0
7.	Projektipäälliköiden osallistuminen kunnan kehittämistyöhön, moniammatillisiin työryhmiin	1	2	3	4	0
8.	Avustajien työkokous 27.4.2004 Lahjarjun pk	1	2	3	4	0

2. Työpajatoiminta jatkuu toimintakaudelle 2004-2005. Mitkä ovat Sinun **toiveesi tulevien työpajojen aiheisällöistä tai mahdollisten teemapäivien aiheista ja luennoitsijoista:**

C. HANKKEEN PITKÄKESTOISET KOULUTUKSET

1. Arvioi seuraavien pitkäkestoisten koulutusten erillisten teema-alueiden merkitys oman työsi kannalta.

		Merkitystä oman työni kannalta				
		Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon	En osallistunut
		1	2	3	4	0
1.	Jyväskylän ammattikorkeakoulun pitkäkestoinen koulutus (JAMK) Moniammatillisten työtapojen ja menetelmien oppiminen sekä yhteistyö perheen kanssa erityispäivähoidon toteuttamisessa	1	2	3	4	0
1.1	Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja edellytykset lapsen erityistuen toteuttamiseksi 27.1.2004	1	2	3	4	0
		Erittäin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon	En osallistunut
		1	2	3	4	0
1.2	Merkitystä oman työni kannalta Workshop 18.3.2004 moniammatillisen asiantuntijuuden jakaminen; verkostokokous	1	2	3	4	0
1.3	Vuorovaikutustaidot erityispäivähoidossa; vanhemmat ja työyhteisö (Liisa Raina) 6.5.2005 JAMK	1	2	3	4	0
2.	Niilo Mäki Instituutti Lapsen kehityksen varhainen tukeminen	1	2	3	4	0
2.1	Lapsen varhainen kehitys. Varhainen puuttuminen tutkimuksen valossa. Oppimisvaikeudet elämänkaareissa ja yhteiskunnan näkökulmasta (Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Marja-Leena Laakso) 12.2.2004	1	2	3	4	0
2.2	Kielen kehitys ja sen tukeminen. Leikin arviointi ja/ tai leikkimään oppiminen (Marja-Leena Laakso, Tiina Lautamo) 11.3.2004	1	2	3	4	0
2.3	Normaali ja poikkeava kielenkehitys: poikkeavan kielenkehityksen tunnistaminen, lapsen tukeminen ryhmässä ja arjessa (Paula Lyytinen, Timo Ahonen) 22.4.2004.	1	2	3	4	0
2.4	Kielen ja kommunikaation, nimeämistaitojen, lukemisvalmiuksien tukeminen arjessa (Tuija Eronen, Paula Salmi, Ritva Ketonen) 13.5.2004	1	2	3	4	0
2.5	Kielen kehitys. Puheen kehitys lukemaan oppimista ennakoivana tekijänä (Paula Lyytinen, Tuija Eronen, Paula Salmi, Ritva Ketonen, Heikki Lyytinen) 10.6.2004	1	2	3	4	0
2.6	Motoriikka, kehitys ja tukeminen (Helena Viholainen) 11.6.2004	1	2	3	4	0
2.7	Opintopiirityöskentely	1	2	3	4	0
2.8	Keskustelupalsta netissä	1	2	3	4	0
3.	Perhepäivähoitajien koulutuspäivä (johon vasta osalla on ollut mahdollisuus osallistua)	1	2	3	4	0
2.	Missä määrin olet soveltanut työssäsi em. koulutuksista saamaasi tietoa?					

0. en ole osallistunut koulutuksiin
 1. en juuri lainkaan
 2. jonkin verran
 3. melko paljon
 4. erittäin paljon
3. Kerro muutamalla sanalla, miten olet hyödyntänyt koulutuksessa saatua tietoa?
 4. Jos et ole voinut käyttää koulutuksessa saatua tietoa, niin millaisia esteitä siihen on ollut?
 5. Millaista koulutusta toivot vielä järjestettävän hankkeen toisena toimintavuonna?
 6. Arvioi, miten seuraavat koulutusten järjestelyihin liittyvät asiat toteutuivat em. koulutustilaisuuksien kohdalla:

	tydyttä- västi 1	hyvin 2	erinomai- sesti 3
1. Koulutuksen viestintä ja tiedottaminen toteutui...	1	2	3
2. Koulutuksen tilat ja varustelut palvelivat...	1	2	3
3. Koulutuksen aikataulutus toteutui...	1	2	3
4. Koulutuksen paikkakunta "toimi"...	1	2	3

D. HANKKEEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTIA OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ

1. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavien väittämien kanssa?

	Täysin samaa mieltä 1	Melko samaa mieltä 2	Melko eri mieltä 3	Täysin eri mieltä 4	En osaa sanoa 0
1. Hankkeen aikana tietoni ja osaamiseni on lisääntynyt...					
1. ...perhelähtöisen työn merkityksen huomioimisessa ja menetelmissä vanhempien kanssa.	1	2	3	4	0
2. ...lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnissa.	1	2	3	4	0
3. ...kasvun ja kehityksen tukemisessa.	1	2	3	4	0
4. ...lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa.	1	2	3	4	0
5. ...yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman ja HOJKS:n laatimisessa.	1	2	3	4	0
6. ...erityisen tuen järjestämisen merkityksessä osana lapsen päivähoidon arkea.	1	2	3	4	0
7. ...erityiskasvatuksen työmenetelmissä.	1	2	3	4	0
8. ...oppimisympäristön järjestämisessä.	1	2	3	4	0

2. Arvioi, kuinka usein Sinulla on mahdollisuus saada työhösi tukea seuraavilta tahoilta:

	Hyvin harvoin 1	Joskus 2	Viikoittain 3	Jatkuvasti 4
1. lapsen kanssa päivähoidon arjessa toimivilta muilta työntekijöiltä, kuten työtovereilta	1	2	3	4
2. lapsen terapeuteilta	1	2	3	4
3. erityislastentarhanopettajien konsultaatioista	1	2	3	4
4. vertaistukiryhmästä	1	2	3	4
5. työnohjausryhmästä	1	2	3	4

LIITE 7 Kyselylomake 2005

Verkostoituvaa erityispäivähoitoa – hankearviointi ja tutkimuskysely

Lokakuu/ 2005 Korkalainen Paula

A. VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

1. Kunta:

2. Päiväkoti:

3. Perhepäivähoitoalue:

4. Muu:

Pyydän Sinua vastaamaan lomakkeen vaihtoehtoihin ympyröimällä tai rastittamalla valitsemasi yksi vaihtoehto.

5. Ammattinimikkeesi?

- avustaja tai vastaava
- perhepäivähoitaja
- lastenhoitaja, päivähoitaja
- lastentarhanopettaja
- erityislastentarhanopettaja
- konsultoiva erityislastentarhanopettaja, kelto
- päiväkodin johtaja/perhepäivähoidon ohjaaja
- päivähoidon johtaja/kasvatustoiminnan ohjaaja
- muu? mikä? _____

6. Työkokemuksesi?

_____ vuotta päivähoitossa

7. Korkein ammatillinen koulutuksesi?

- kansakoulu, kansalaiskoulu
- peruskoulu
- perhepäivähoitajan kurssi/ammattitutkinto
- päiväkotiapulainen
- lastenhoitaja, päivähoitaja tms.
- opisto/AMK-tasoinen tutkinto (lastentarhanopettaja, sosiaalikasvattaja, sosionomi AMK tms.)
- erityislastentarhanopettaja
- kasvatustieteen kandidaatti
- kasvatustieteen maisteri: pääaineena varhaiskasvatus
- kasvatustieteen maisteri: pääaineena erityispedagogiikka
- kasvatustieteen maisteri: pääaineena kasvatustiede
- muu mikä

8. Muu ammatillinen lisäkoulutuksesi?

erikoistumisopintoja, aihealue?

erityispedagogiikan opintoja, laajuus

muita opintoja, mikä?

9. Kuinka monta kertaa olet osallistunut Verkostoituvaa erityispäivähoito - hankkeessa järjestettyihin koulutuksiin, seminaareihin, työpajoihin, yhteistyötilaisuuksiin ja/tai teemapäiviin?

 alle 5 kertaa 5-10 kertaa 10-20 kertaa yli 20 kertaa**B. Verkostoituvaa erityispäivähoito-hankkeen hyödyllisyys oman osaamisesi kehittämisessä**

1. Mitkä hankkeen tilaisuudet ovat hyödyntäneet Sinua eniten työssäsi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessäsi ja miksi?

2. Mitä olet oppinut hankkeen aikana hankkeeseen osallistumalla?

3. Missä määrin olet soveltanut työssäsi hankkeen koulutuksista, työkokouksista, seminaareista ja/tai konsultaatioissa saamaasi tietoa

 en juuri lainkaan jonkin verran melko paljon erittäin paljon en osaa sanoa

4. Kerro muutamalla sanalla, **miten** olet hyödyntänyt saatua tietoa?

5. Mitkä ovat mielestäsi päivähoiton kehittämisen kolme tärkeintä kulmakiveä tästä eteenpäin?

6. Millaista tukea tarvitset tällä hetkellä työhösi? Onko tällaista tukea saatavilla tällä hetkellä?

7. Arvioi moniammatillisen yhteistyön muutoksia yksikössäsi /kunnassasi Verkostoituvaa erityispäivähoito - hankkeen aikana asteikolla 1-6?

Päivähoidossa	vähentynyt	ei muutosta	ennallaan	lisääntynyt jonkin verran	lisääntynyt melko paljon	lisääntynyt erittäin paljon
Omassa tiimissäsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omassa yksikössäsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidon yksikköjen välillä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidon erityistyöntekijöiden kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidon ja sosiaalitoimen johdon kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidon ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa:						
Neuvolan terveydenhoitajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveyskeskuspsykologin kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveyskeskuspuheterapeutin kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muiden terapeuttien kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiaalityöntekijän kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun henkilöstön kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muiden yhteistyökumppaneiden kanssa:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keiden?						

8. Kuvaile tätä moniammatillista yhteistyötä

9. Millaista hyötyä arvioisit Verkostoituvaa erityispäivähoito - hankkeesta olleen lapsen ja perheen näkökulmasta?

10. Yleisarvosana hankkeesta kokonaisuutena (hankkeen koulutus, työpajat, työkokoukset, konsultaatiot, seminaarit, teemapäivät) arvosanalla 1-10

Perusteluja ja kommentteja:

C. Arvioi rintarinnan seuraavien kuuden erityiskasvatuksen työalueen tärkeyttä oman osaamisesi kannalta ja hankkeen aikana kehittymisen kannalta? Arvioi alueen tärkeyttä ja kehittymistä asteikolla 1-5 rastittamalla sopivin vaihtoehto kunkin alueen kohdalla.

- 1= ei ole lainkaan tärkeä alue
 2= on jonkin verran tärkeä
 3= tärkeä alue
 4= on hyvin tärkeä alue
 5= on erittäin tärkeä alue

- 1 = ei lainkaan kehittynyt
 2 = kehittynyt hieman
 3 = kehittynyt jonkin verran
 4 = kehittynyt paljon
 5 = kehittynyt erittäin paljon

1. Yhteistyö perheiden kanssa (perhelähtöinen työ) Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lapsen kehityksen tuntemus: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lasten erityistarpeet: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lasten toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Erityisen tuen järjestäminen ja perheille tarjottavat palvelut ja moniammatillinen yhteistyö: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jokin muu mielestäsi tärkeä alue: Perustelut:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Arvioi ammatillista osaamistasi suhteessa kuhunkin esitettyyn työvaatimukseen asteikolla 1-5. Toisessa sarakkeessa tulisi arvioida esitetyn työvaatimuksen kehittymistä hankkeen aikana.

Rastita mielestäsi sopivin vaihtoehto asteikolta 1-5:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1 = ei lainkaan tärkeä | 1 = ei lainkaan kehittynyt |
| 2 = jonkin verran tärkeä | 2 = kehittynyt hieman |
| 3 = tärkeä | 3 = kehittynyt jonkin verran |
| 4 = hyvin tärkeä | 4 = kehittynyt paljon |
| 5 = erittäin tärkeä | 5 = kehittynyt erittäin paljon |

Työkennellessäni erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa pidän tärkeänä seuraavia osaamisvaatimuksia 1-5:	1	2	3	4	5	Koen tämän alueen osaamisen kehittyneen hankkeen aikana 1-5:	1	2	3	4	5
1. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lapsen kehityksen tuntemus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>1 = ei lainkaan tärkeä 1 = ei lainkaan kehittynyt 2 = jonkin verran tärkeä 2 = kehittynyt hieman 3 = tärkeä 3 = kehittynyt jonkin verran 4 = hyvin tärkeä 4 = kehittynyt paljon 5 = erittäin tärkeä 5 = kehittynyt erittäin paljon</p>											
3. Lapsikeskeinen toimintatapa, joka sisältää kasvattajan vastuun tiedostamisen turvallisuustekijänä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hoito- ja kasvatustyön prosessin suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vaihtoehtoisten kommunikaatiotaitojen hallinta (PCS-symbolikuvat, viittomat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tilanteeseen sopivien metodien, välineiden ja materiaalien joustava valinta ja käyttäminen tilanteiden muuttuessa ja ympäristön mukaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Päivähoito-, vammais- ja kuntoutuslainsäädännön tuntemus, joka sisältää lasten ja perheiden oikeudet ja vastuut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Päivähoidon erityiskasvatuksen työprosessien tunteminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Turvallisuusvaatimusten tunteminen ja niiden toteuttaminen erilaisissa työtilanteissa ja ympäristöissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kyky vuorovaikutukseen lasten kanssa ja herkkyys ymmärtää lapsen tarpeet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pedagoginen ohjaaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Työssä tarvittavien tietojärjestelmien ja teknologian käytön osaaminen ja kehittyminen niissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Kyky vuorovaikutukseen vanhempien kanssa ja työyhteisön jäsenenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Oman persoonan käyttö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Henkinen sitoutuminen ja vastuullisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Motivaatio ja sitoutuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Kyky erotella ja suhteuttaa omaa sitoutumista työhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ammatti - identiteetti ja henkinen sitoutuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Innostus ja motivaatio erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Luottamus selviytyä uusissa ja vaikeissakin tilanteissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Omien työtapojen löytäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ammatillinen itsevarmuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Kyky reflektoida omaa työtä ja uusiutua siinä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Kyky sietää pettymyksiä työssä ja ottaa vastaan palautetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Työhön sopeutuminen ja suostumisen peruskysymykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Työkuriin, työaikaan ja työtahtiin sitoutuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tietoisuus ja yhteisvastuun kantaminen työpaikan taloudellisista tekijöistä ja vastuista sekä talouden työhön kohdistamista reunaehdoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Työpaikan ja organisaation pelisääntöjen tiedostaminen ja noudattaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Työprosessien välttämättömyyksien tajuaminen ja sietäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Omaan työhön keskittyminen ulkoisista häiriötekijöistä huolimatta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Kyky sietää epävarmuutta, työssä jaksamisen taito olosuhteista huolimatta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Kärsivällisyys, sitoutuminen pitkäjänteiseen työhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Oman rajallisuuden tiedostaminen ja nöyryys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Työntekijän suhde työorganisaatioon ja ulospäin kaikissa tilanteissa työn mukanaan tuomien vaatimusten mukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Pätevyys käyttää osaamista oman osaamisen tukena ja oman oppimisen lähteenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Yhteydet työyksikön ulkopuoliseen verkostoon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Sosiaalinen kyvykyys ja verkostoitumisen taito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Tiedon siirtäminen ja käyttäminen käytännön työtilanteissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Kyky esittää ja raportoida työhön liittyvää tietoa suullisesti, kirjallisesti ja uutta teknologiaa käyttäen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Asiakasperheiden toiveiden ja odotusten kuuleminen ja huomioon ottaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sidosryhmien - ja verkostoyhteistyön taidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tiimityötaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Kyky jakaa omaa osaamista ja ilmaista mielipiteitä työyhteisössä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Suhteuttamisen kyky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Johtamisen ja esimiestaidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Rutiineista poikkeavat toiminnot, joilla työprosessit tulevat keskeisiksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Kyky nähdä oma työ jatkuvasti muuttavana ja kehityksellisenä toimintana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Systeeminen suhde omaan työhön oman työn merkityksen oivaltaminen koko työprosessissa ja yhteiskunnallisessa kokonaisuudessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Työssä oppiminen, oman työn pohdinta, analysointi ja arviointia uusia tilanteita varten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Työssä ilmenevien ongelmien käsitteleminen uusien ratkaisujen löytämiseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Luovuus ja innovointikyky ajattelussa ja toiminnassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Kehittävä myönteisyys itseä ja työtä kohtaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Tieteellisen uuden tiedon hakeminen ja soveltaminen työssä sekä kytkeminen ammattikäytäntöihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Ajattelun moniulotteisuus ja kyy katsoa asioita monelta kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Työolosuhteiden ja ympäristön riskitekijöiden havaitseminen ja niiden merkityksen tunnistaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Kriittisyys, kyseenalaistaminen ja analysointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Käytännöllinen tieto ja taito, joka ei ole välttämättä tiedotettua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Työn tekemiseen liittyvien automatisoituneet taidot ja tiedot ja kyky innostaa, rakentaa yhteistyötä, kantaa vastuuta, ohjata ja kouluttaa muita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Kyky arvioida nopeasti ja vastuullisesti uusia tilanteita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Kyky hyödyntää olemassa olevia voimavaroja työssä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Kyky ennakoida seurauksia ja toimia sen mukaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 = ei lainkaan tärkeä	2 = jonkin verran tärkeä	3 = tärkeä	4 = hyvin tärkeä	5 = erittäin tärkeä	1 ei lainkaan kehittynyt	2 = kehittynyt hieman	3 = kehittynyt jonkin verran	4 = kehittynyt paljon	5 = kehittynyt erittäin paljon
62. Joustavuus erilaisten työtapojen käyttämiseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Kyky organisoida työtä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Kyky hahmottaa laajempi kokonaisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Ammattieettinen vastuuntunto ja oikeudenmukaisuus moraalisten ja eettisten ongelmien ratkaisemisessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Tietoisuus omasta terveydestä, työpaikan turvallisuudesta, työolosuhteista ja hyvinvoinnista sekä niiden kehittamisestä ja vaikutuksista työhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Sisäisen kauneuden, kansallisten kulttuurien ja henkilökohtaisten arvojen tiedostaminen ja ilmentäminen käytännössä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kiitos vaivannäöstäsi, kun pääsit tänne asti!

Jos haluat, voit ilmoittaa tässä suostumukseksi mahdollista myöhempää yhteydenottoa ja opinnäytetyön haastattelua varten:

Päiväys

Nimi

Yhteystiedot puhelin ja/ tai osoite

KIITOS!

LIITE 8 a

ALKUPERÄISILMAUKSIA

esimerkkejä litteroidusta tekstistä

(katkelma sivulta 12 sivulle 17 (5/17 sivua))

kun siellä työssä on niin kiire eikä työkavereiden kanssa puhuta siitä työn tekemisestä, että heillä mulla on ollut koulutuksessa koko päivä aikaa;

kehittymisprosessit;

uudet ideat unohtuu;

ennen ei tunnettu dysfasiaa ja muita;

jos vertaa valmistumisen jälkeen nykypäivään, niin aivan eri maailma;

se on se ajan puute (tiedonsiirto); enemmän asenteesta kiinni, mihinkä meillä on kiire?

Aikuisen ja toisten lasten aika tärkeä toiminnan järjestämisessä ja pedagogiikassa

jäänyt ne kerrat mieleen semmosina antosina, kun oli ne luonneanalyysit värilappujen kautta – oppi ymmärtämään toisten sitä persoonaa paremmin – tulee sitä ymmärrystä toista kohtaan ja lojaalisuutta; olen yrittänyt kouluttaa itseäni – luin kirjan Asperger -lapsen kasvusta ja jollakin lailla ymmärrän hänen ajatusmaailmaansa – avasi näitä ajatuksia – että samat rajat kuin toisillakin ja että pysy ite tyynenä ja ota monta kertaa uudelleen; se ymmärrys että se on enemmän lapsen ongelma kuin meidän työntekijöiden

työnohjauksessa oppi tuntemaan syvällisesti niitä ihmisiä; niitä uskomuksia --- niistä tulee totuus – paniikki on totta kun niitä tarpeeksi toistelee; oltais avoimia ja puhuttas rehellisesti --- en tiää mikä siinä sitten on takana – en mä saanut tietoa – suunnittelut ja – vanhempien kanssa keskustelut – hyö pitiöät – olin ulkona kuin lumiukko; olen joutunut ansaitsemaan oman kunnioituksen; ei sanottu asioita kuinka ne on; on ollut sellanen luottavainen olo täällä (työnohjauksiryhmä)

lähes päivittäin törmäyskurssilla, työ on vaativaa ja haasteellista ja se työn jakaminen – jaettas enemmän vastuuta siitä hommasta, ettei tilipäivään hampaat irvessä ja luotas työilmapiiri että jaksaisi olla ja tehtäis ilolla työtä – se on näissä matalapalkkasissa töissä yksi voimavara; että mitä tää ryhmä ja nämä lapset tarvii -- joka vuosi vaihtuu ryhmä ja syksyllä tarvii jotenkin saada se ryhmä toimimaan ja päästä sisälle että minkälainen tänä vuonna; mitä herkullisempi ja vaikeempi niin sitä motivoituneempi olen kun tulee uusia haasteita; odotuksia 3-vuotislomakkeen käytölle

arvokeskusteluja pitäisi käydä, mutta onko henkilökunta jo niin piippuun ajettu työn kanssa, ettei ne enää illalla – tai suunnittelupäiviäkään, ihmiset on hirveen puhki!; pitkän koulutuksen koin työssä jaksamisenkin välineenä: koko päivä aikaa ja mietin siellä jotakin lasta ...; kun x ei ole

PELKISTETTY ILMAUS / lukumäärä aineistossa f

kiire vähentää työntekijöiden vuorovaikutusta
pysähtyminen mahdollistaa reflektion
kehittäminen on prosessi
opittu ei siirry työhön
työn muutos
yhteiskunnallinen muutos
aika ja toiminta
aika ja pedagogiikka
työntekijöiden tunteminen lisää ymmärrystä toisen erilaisuuteen ja vapauttaa olemaan omana itsenä työssä
tieto lisäsi ymmärrystä lapsen erilaisuuteen ja kannusti oman toiminnan arviointiin
työntekijöiden tunteminen, avoimuus ja rehellisyys hyvän yhteistyön lähtökohta
yhteistyöfoorumit varmistavat yhteistyön päiväkodissa

haasteet motivoivina ja uuvuttavina tekijöinä
yhteistyö tärkeä jaksamisessa ja työhön motivoinnissa
uusi menetelmä haasteena
lapset, lapsiryhmä, työyhteisö, työvälineiden käyttöönotto
työn kokeminen vaativaksi, kuluttavaksi ja voimia vieväksi
kehittämisen ja priorisoinnin

ALALUOKKA

aika

ymmärrys

luottamus

haaste

oma jaksaminen

YLÄLUOKKA

VARHAISERITYISKASVATUK-SEN TOTEUTTAMISEN ESTEITÄ JA UHKIA >>
RAKENTEET
HALLINNOLLINEN RESURSOINTI
JA TYÖN ORGANISOINTI

TYÖ- JA KASVASTUSYHTEISÖN KEHITTÄMINEN

PEDAGOGINEN OSAAMINEN JA AMMATILLINEN ASiantuntijuus

KASVATUSYHTEISÖN YHTEISTYÖN RAKENTEET

HAASTEENA MONIMUOTOINEN TYÖ

HENKILÖSTÖN TYÖSSÄ JAKSAMISEN TUKIRAKENTEIDEN KEHITTÄMISTARPEITA

paikalla --- se vastuu – miten mä henkisesti jaksan...; näin suuri juttu ---ne kuvitteli että se tässä ohessa, mut yhtä aikaisesti – resurssit ei riittä...; alko väsymään, ett ne ei halunnutkaan; johtaja tekee noita toimistohommia --- ei kerke, kuin on kiirettä; vähän sieltä saa –akuutit --- mutta siihen kyllä aikaa löytyy; tosi kuluttavaa tää työ ja voimia vievää – joka vuosi vaihtuu ja 21 uutta lasta ja 42 vanhempaa se kuluttaa hirveesti – toisaalta on työn rikkaus – vaihtelua; että – saa purkaa – sitä kaipaa ja --- kuuntelijaa ei välttämättä --- ihmeellisiä neuvojakaan – saa välillä antaa tulla tuutin täydeltä;

varahoito koulutuksen ja asioille käynnin ajaksi; moniammatillinen kuntoutustyöryhmä mä oikein otin yhteen – tuonne sivistystoimeen että resursoidaan oikein ei ole sitä erityislasterhanopettajaa eikä puheterapeuttia että johtajalta liikenisi aikaa, ettei hän olisi vain ulkopuolinen katsoja; tarvii kyllä jonkinlaista käännetytystyötä tuonne sivistystoimeen, että resursoidaan oikein – tämä lapsi tarvii avustajan!

olis sellanen paikka johon viedä, kun lähtee tämmöseen

yhteistyö; yhteinen kehittäminen ja johtajan vastuu; tarvittaessa palaverissa; keskustelut; kiireisiä; liian suuret yksiköt; aikaa akuuteille asioille on, mutta on kaukana arjesta, vähän sieltä saa; kauheen työllistettyjä ja työmäärä kasvaa kuin pullataikina; arvokeskustelua tarvitaan; jäikö johtajan osuus kehittämisessä vähälle?

ettei olis vain sivusta katsoja

diagnoosit ei ole tärkeitä, mutta kunnassa jyllää tämmönen, ett kun on lappu niin on mahdollista saada lisäapua, tarvii käännetytystyötä; meillä ei ole ollut ikinä mitään kehittämispalavereita, -- vaan ne on käytännön asioiden hoitamista varten

kun ajattelee elämää eteenpäin, niin tuntuu ihan mukavalta vaikka onkin tämän ikäinen ihminen jo; osaamisen tavoitteena kasvatuskumppanuus ja asiakaslähtöisyys vanhempien kanssa; koulutusta ajankohtaisiin asioihin; tietoa netistä; moniammatillisen tiimin vakiintuminen ja vahvistusta omaan työhön sieltä; yhteinen kieli, jos vaikka koko päivähoidon kenttä koulutettaisiin

tarpeen tiedostaminen, mutta epärintiä jaksamisesta tuen odottaminen johtajalta omaan jaksamiseen – ymmärrys johtajan työn paljoudesta; keskustelutukea saa ääritilanteissa jalkautunut tuki koettaisiin kuuntelijaksi

rakenteiden kehittäminen mahdollistaisi perhepäivähoitajankin ja osallistumisen paremmin riittävä resursointi henkilöstöön päättäjien ja työntekijöiden näkemyseroja perhepäivähoitajan osallistumismahdollisuuksien luominen työnohjaukseen ja koulutukseen

päiväkodin johtajalla aikaa arvokeskustelun, yhteistyön ja kehittämisen johtamiseen – nyt liian suuret yksiköt ja kaukana arjesta

hallinnollinen päätöksenteko ohjaa pedagogiikkaa – yhteistyön ja ymmärryksen puute osaamisen johtaminen ja työyhteisön yhteistyörakenteen perusta hyvälle varhaiserityiskasvatukselle myönteinen asenne tulevaisuuteen vahva ammatillinen tavoite elinikäinen koulutus ja muutokseen sopeutuminen syntyneiden yhteistyörakenteiden säilyttäminen

hallinnollinen päätöksenteko resurssit

varahoito

henkilöstön johtaminen

rakenteiden kehittäminen

tulevaisuus elinikäinen koulutus ja koulutuksen päivittäminen osa ammatillisuutta ja muutokseen sopeutumista

RAKENTEIDEN KEHITTÄMISTARPEITA

RAKENTEET

RAKENTEIDEN KEHITTÄMINEN

RATKAISUJA RAKENTEIDEN KEHITTÄMISEEN

AMMATILLINEN KEHITTÄMINEN – EILINIKÄINEN KOULUTUS

<p><i>on kasattu vanhastaan varmaan jotakin; on aina semmosta pelkoa, että tehdään näin ja näin ja aina löytyy jotakin, että ei ja ei ja, ettei halua antautua siihen, että mikä siinä on?; joskus palaverit vois olla koulutuspalautteita tai muu aihe, mutta se ei saanut tuulta purjeisiin; jää palaverit pitämättä mä olen aika pettynyt siihen sitä törmäyskurssiahan sitä on ollut jonkun verran meidänkin talossa – pitäisi pystyä keskustelemaan – kasvatustyö on hyvin pitkälti, ettei osaa kukaan sanoa, mikä nyt varmasti ihan oikein, kun – ollaan persoonina niin erilaisia; sieltä ruohonjuuritasolta lähtevää työaikajärjestelyä ensin ja pienryhmät ja se on nyt meillä ihan arkee;</i></p>	<p>koulutuksen päivittämisen mahdollisuus kaikille työntekijöille työyhteisön rutiinit ja piintyneet tavat este uudistamiselle – toimintakulttuurin muutokset ja uudistumisen vaikeus sovittujen muutosten peruuntumisesta pettymyksiä keskustelun vähäisyys ja tarve tiedostetaan kehittymisen esteeksi henkilöstön kuuleminen henkilöstön sitoutuminen uudistuksiin</p>	<p>infrastruktuurin kehittäminen toimintakulttuuri</p>	<p>TYÖ- JA KASVATUSYHTEISÖN KEHITTÄMISEN TARPEITA</p>
<p><i>on oma terminologia – sai niin kun sanoja tuli huutamaan että olen sanonut 10 kertaa että ei saa ottaa;</i></p>	<p>moniammatillisen yhteistyön terminologian uutuus – moniammatillinen yhteistyö teoreettisesti tuntematon työalue</p>	<p>moniammatillinen yhteistyö</p>	<p>AMMATILLISEN ASiantuntijuuden KEHITTÄMISTARPEITA</p>
<p><i>työohjauksen jälkeen oli hirveen kevyt ja semmonen – oli saanut ite antaa itsestään jotakin, oli hyötyä jaksamiseen. Säännölliset välit oli hyvät – se vei sitä eteenpäin!; erityislapsen avustajana ei aina jaksa vanha perhepäivähoitaja tai joku semmonen jolla on selkä huonossa kunnossa; tuli työuupumus; virkavapaalle jäävä ei ehkä uskalla sanoa vaan jää pois; kaoottisin tilanne, jolloin oli hyvä että sai jakaa ja todeta että on niitä ongelmia muillakin; koulutus auttaa myös jaksamiseen</i></p>	<p>tukea työohjauksesta jaksamiseen työohjauksen säännöllisyys tärkeä muutoksessa tukea työohjauksesta koulutuksesta tukea jaksamiseen</p>	<p>työssä jaksaminen</p>	<p>TYÖN TUKITOIMIA</p>
<p><i>saatu tuntoja esille; kiire estää puhumisen; on ollut luottavainen olo täällä ja uskallettu aukasta suu; olen rohkaistunut sanomaan; paljon on saanut; sai jakaa niitä tuntemuksia siinä muutostilanteessa; vaikka tuntui että mä en jaksa niin virkistäytyneenä läksin pois; tulin aina mielelläni, että jos tapahtuisi jotakin; oli lähtökohtana paljon helpompi työnohjaus kuin aikaisempi kokemus; ei tarvinnut olla varuillaan; en uskaltanut olla niin rohkea, kun mä oikeesti olen, oon opetellu että oonpahan hiljaa; elämänsäkaaren merkittävien asioiden tarkastelu oli hyvää ja vuoden kokemusten tarkastelu; ei ole helppoa lähteä; saatiin tukea ja vinkkejä, mutt ei se mennyt sitten eteenpäin – yhdessä sovitaan; enemmänkin henkilökunnan keskinäisiin – olemiseen ei niinkään erityislapsiin; edes muutaman kerran vuodessa, että pystyis pulumaan ne asiat, ettei ne jää mielen päälle pitkälle aikaa; muiltakin paikkakunnilta oli kivoa kuulla kokemuksia; sais olla useammin aina kun on joku taitekohta taikka ongelmakohta tai ennaltaehkäisevää;</i></p>	<p>työnohjaus mahdollisti puhumisen tunnoista avoin ja luottamusta herättävä ilmapiiri päiväkodin kiire estää puhumisen työpaikalla toimintatavat soveltuvat pettymys ohjauksessa tuotetun kehittämisen käyttöönottoon henkilöstöasiat sivuuttivat lapsiin liittyvät asiat jatkuvuus ja ohjaukseen pääsy ylikunnallisesti toteutettu ryhmä ja kokemusten vaihto</p>	<p>työnohjaus</p>	<p>AMMATILLISEN ASiantuntijuuden JA PEDAGOGISEN OSAAMISEN VÄLITTÄVÄT VÄLINEET</p>

aina ei; enemmänkin olisi voimut olla;
 nähdä sitä omaa väsymistä eikä osata hakeutua työhönjaukseen;
 tarvitaan sydäntä; pois siitä syylistä; Terveutuloa meidän päiväkotiin;
 se lähtee perusasioista ja sitten vasta siihen muuhun! Ja se ajattelu, että kuka pitää näitten
 tavallisten puolia, niin se pitää saada pois ja tämän keskustelun mä haluan käydä koko
 päivähoidon kanssa, että se ei ole keneltäkään pois, että erityislapsi huomioidaan siinä ryhmässä.
 tullut oivallusta ja asenteellista muutosta, ettei vain kiehu, että kauhee ryhmä ;
 se lähti niin siitä lapsesta, sehän on sille lapselle suurempi ongelma kuin meille hoitajille;
 asenteiden liikahtamista, kun nyt ei pompotettu minkään uuden asian kanssa, vaan saatiin
 evästystä siihen arkeen perustyöhön ja vahvistusta omalle osaamiselle;
 pitkä koulutus hyöä; koulutukset ovat niin pieniä ja täydennyskoulutusta on niin vähän
 – tosi upee tällasena pitkänä, myös työssä jaksamiseen; valitettiin, ettei ole koulutusta ja nyt
 sitä on liikaa; sellaista vahvistamista se antoi itselle, että näin kannattaa toimia ja semmosta
 perusteluja miksi kannattaa;
 päivä aikaa miettiä lasta, tuli oivalluksia – työhönjauksellistakin jaksamiseen;
 on vahvistanut ammatillisuutta; eväitä työhön saisi olla kaikillekin työntekijöille vuorotellen;
 olin järkyttynyt, että väärässä paikassa; toisella kerralla päästiin sisälle;
 tosi hyöä kurssi;
 tutustuttiin muidenkin kuntien työntekijöihin tää on uutta päivähoitossa ja ihan uuden
 oppimistapa; ajatusten vaihtoa;
 odotin vielä enemmänkin häiriön yhteydestä esim. kielelliseen jotakin paljon syvällisempää;
 opintopiiri oli hirveen hyvä oman kehityksen kannalta;

olen saanut tukea työhön, olen hankkinut tietoa; koulutusta on paljon ollut tarjolla; on ollut
 nämä aikain (projektipäälliköiden) kohtaamiset, terapeutit ja kuntoutustyöryhmä, sieltäkin
 mä saan hirveesti uutta tietoa; terapeuteilta saan tukea muualta ei hirveesti ja yhteistyöverkosto;
 tätä pitäisi olla jatkossakin! (konsultatiivinen työhönjauksryhmä); esimieheltä vähäistä tukea
 – akuutit asiat kyllä hoituu; kipitän esimiehen luokse ja kysyn kellekä psykologille ja tai
 psykiatrille tilaan ajan, jos mulle ongelmia tulee;
 oma työyhteisökin, kun ne oivaltaa asioita, niin on helpompi kertoa heille; työtovereiden tuki;
 erityis- ja erityis päivähoito ja nämä erityislapsen on niin sydämen lähellä, että antaa voimaa
 tähän!; opiskelusta olen saanut voimia;
 yhteistyökumppanit kuten koulun erityisopettajat ja työpari; projektipäällikön tuki; keltojen
 turvaverkko;
 työyhteisön työhönjauks;
 olen nauttinut tästä työhönjauksesta

työhönjauksen mahdollisuuden ja
 merkityksen tiedostaminen
 kasvattajien voimakasta ja
 ristiriitaisista asennoitumista
 oivallusta
 asenteiden muutosta
 kehittämisen aikana positiiviseen
 suuntaan
 ”evästyksen myötä”

myönteiset kokemukset
 koulutuksesta
 pitkä prosessinomainen koulutus
 sopiva
 koulutus ja työssä jaksaminen
 koulutus vahvisti osaamista ja
 antoi varmuutta
 ammatillisuuteen
 moniammatillisen yhteistyön
 koulutuksen sisältö hätkähdytti
 tutustuminen ja kokemusten
 vaihto
 odotuksia syvemmästä asioiden
 käsittelystä
 opintopiiri vahvisti oppimista
 tukea työhön tiedosta
 koulutuksesta,
 yhteistyökumppaneilta
 työyhteisöstä ja työtovereilta
 esimieheltä melko vähän
 lapsilta
 opiskelusta
 korkea motivaatio toimia tukea
 tarvitsevien lasten kanssa
 projektipäälliköiltä kehittämisen
 aikana
 kollegiaalisesta verkostosta
 työhönjauksesta

asenne

täydennyskoulutus

tuki

ASiantuntijuuden
 vahvistuminen ja
 kehittyminen

OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

KOULUTUKSEN RAKENNE

VÄLITTÄVÄT VÄLINEET

KOKEMUKSIA TYÖSSÄ TUKENA
 KOETUISTA ASIOISTA

hyväksyty, ettei meillä ole erityispäivähoidon työntekijää; ja tulee ryhmään välillä, että mitä hänen silmänsä havaitsee; tietenkin tarttee erityistyöntekijän tukea, että voi kysyä ja sehän se on se kaiken motto, että on joku ihminen jolta voi pattiilanteessa kysyä sitä neuvoa varsinkin alkuvaiheessa; jos olis joku ongelma – niin en mä osais mennä kelto x:n luo – että tulisin autetuksi- - , että – miten hän voisi jonkun teorian antaa – rupertellaan -- lapsista. EN osaa sanoa miksi; kaikkien tulisi olla samalla kertaa paikalla kun neuvotaan ja ohjataan; kaipais että pääsee niitä kertomaan jollekin ulkopuoliselle ja pohtimaan ja miettimään – omassa tiimissä junnaan paikallaan; tulis joku uusi näkökulma, että ai vois noinkin;

On paljon koulutusta ja pitäisi osata valita tarpeen mukaan -- yhteistyöiltapäivistä olen tykännyt: peiliin katsomista ja umpisolmuja – kaikki eivät tiedä kenen järjestämiä on menty, kun johtaja on käskenyt mennä

mukana olo innosti; kyllä se on tän hankkeen aikaansaamaa, ei tarvitse mennä kädestä pitäen neuvomaan; tervetuloa meidän päiväkotiin; palaute ja esilläolo innosti lisää; koko talo oli innostunut, johtajaa myöten tosissaan ja toinenkin talo; tää ei ole kaikkien juttu ja ne jotka eivät olleet kiinnostuneita lähtemään koulutukseen eivät ole muuttaneet asenteitaan nytkään – voi olla hyvä työntekijä muuten!

ulkopuolista tuki olisi tarpeen: havaintojen vahvistamisessa pattiilanteessa neuvon kysyminen uusien näkökulmien uudistuminen mahdollistajana tiimissä ja työssä epäluuloisuuttakin ulkopuolista kohtaan työpajatoiminta koettu oman työn kehittämisessä tärkeäksi pirstaleinen täydennyskoulutus epätarkoituksenmukaista kehittämishanke innostajana koulutuksissa ja interventioissa hankittu uusi tieto ja yhteiset kokemukset innostivat oman työn kehittämiseen niitä, jotka osallistuivat

konsultaatio/ulko-
puolinen
asiantuntija

työpajat

innostus

TUKEA TYÖHÖN
KONSULTOIVALTA
TYÖNTEKIJÄLTÄ

TÄYDENNYSKOULUTUKSEN
JÄRJESTÄMINEN

INNOSTUSTA VÄLITTÄVIEN
VÄLINEIDEN KAUTTA

LIITE 8 b

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Alaluokka	Yläluokka
<p>"Kyllähän se on se aika! -- Aikuisen aika --. (H:4I)</p> <p>"Aikaa sitä nimenomaan tarvitsee, että vois sisäistää -- että ei voi aina uutta uuden päälle muuten ne kaikki asiat vesitty --. (H:7)</p> <p>"Minun ryhmässä on diabetestä ja muita sairaita lapsia kaikennäköistä, että täytyy skarpina olla ja sitten vilkas ryhmä kaiken lisäksi. Harovin saatiin sitä päälukua siitä pois, että kun 1-vuotias sairas lapsi vie niin paljon aikaa siteen ja kaikki mittaukset, piikin pistämiset ja huolehtimiset siinä pitää meidät tarkkana -- että homma sujuu -- eikä parane että hups oho unohtupa tuo juttu! Pitää suunnitella, että aina joku joka osaa huolehtia ja on vaihdettava vuoroja sen mukaan." (H:37)</p> <p>"Nykypäivänä siis, jos vertaa siihen kun meni tähän -88, niin tuntuu, että aivan eri maailmassa me eletään jotenkin ihan!" (H:2I)</p> <p>"Että kenenkään vanhemman kanssa keskustelua olis käyty että aika oikein olisi varattu, vaan ne päivittäin siinä sitten noin. -- Haasteellisemmaksi ja onhan se hyvä että tosiaan ovat kiinnostuneita, että mitä heidän lapsensa tekee ja antaa palautetta ja osaavat vaatia! Ett se kasva koko ajan se työsaika! Ett kyllähän sitä ennen suunnitteli sen ja sitten lähti kotiin!" (H:2I)</p> <p>"Kun menin sinne niin kiehu vaan niin paljon, että kun on näitä erityislapsia ja on niin paljon ja kun on niin kauhee ryhmäkin." (H:8)</p> <p>"Tää on kuluttavaa tää työ ja mä mietin kun kuudetta vuotta aloitan eskariryhmässä, että voimia vie kun joka vuosi vaihtuu 21 uutta lasta ja 42 vanhempaa. Se vaatii hirveesti resurssia ja voimaa luoda ne suhteet uudestaan ja oppia tuntemaan ja antaa itsestään hirveesti kun se on vuosittaista." (H:29)</p> <p>"Tää yhtä mylläkkää koko vuosi! Kun näitä ihmisiä on paljon tullut uusia ja vaihtunut -- ett silloinkin yhtenä maanantaina kun aloitettiin neljä uutta ihmistä yhtäkkiä yks kaks! Siinä oli opiskelijat ja uudet avustajat ja sitten tää vaihto. Kukahan siinä vaihtui?" (H:14)</p> <p>"Ryhmähän se on mistä lähetään liikkeelle -- ja täytyy saada se ryhmä toimimaan syksyllä ja päästä vähän sisälle, että minkälainen tämä ryhmä on tänä vuonna, ett mitä näille niin kun oikein, mutta sit siinä menee rinnalla aina kun tuo lapsi,</p>	<p>Ajan riittävyys ja priorisointi</p> <p>Työmäärän lisääntyminen: yhteistyö vanhempien kanssa</p> <p>Henkilöstön vähäinen määrä suhteessa lasten lukumäärään este yksilölliselle huomiointille</p>	<p>Aika</p> <p>Henkilöstön vähäinen määrä/ Lasten lukumäärä</p>

<p>koska sieltähän ne tulee ne tavoitteet ja tarpeet, että mitä tää ryhmä ja nämä lapset. – ja tarvii se lapsi tietenkin sen aikuisen koska nää on sitten niitä lapsia että jotka ei mitään tee, jos ei aikuinen ole koko ajan tarjoamassa ja motivoimassa.” (H:4I)</p> <p>”Mä yritin palaverissa vääntää tonne päin että jos tämä lapsi ei nyt saa avustajaa niin ensi vuonna te tarvitsette kaksi! Niin ei! Jos tätä rupeet vääntämään, niin – – mä ajattelin, että kohta syntyy sota ja tappelu!” (H:2I)</p> <p>”On kaikkennäköisiä projekteja ja kokeiluita että mihin lähdetään mukaan niin että on joskus pakko miettiä, että lähetäänkö mukaan ja kuinka paljon tää vie voimavaroja? Ja paljonko se vie siitä perustyöstä?” (H:10)</p> <p>”Jos on erityislapsi ryhmään sijoitettu niin hänellä sitten on joku aivan toisen alan koulutuksen saanut ihminen hoitamassa ja ohjaamassa ja siten katotaan ja jos se on joku vanha perhepäivähoitaja, joka ei hänkään jaksakaan aina – – selkä huonossa kunnossa. Eihän hän voinut opettaa sitä kävelemään, koska ei voinut olla ollenkaan kumarassa. – – ja sit tuli joku tarjoilijatyttö – – ja sitten loppu työsopimukset työllistetyltäkin.” (H:11)</p> <p>”Meillä palaverit on ainoastaan käytännön asioiden hoitoon, ei ole kehittämissalavereita ollut.” H:16</p> <p>”Näistä palaverikäytännöistä – – niin ajattelin että nyt nyt nyt! Mutta ei se sitten mennytkään eteenpäin, että ensin niinkun koin että nythän tässä on kuulolla ja yhdessä sovitaan, mutta ei – – ” (H:15)</p> <p>”Aika paljon pystytään toisaalta järjestelemäänkin noita asioita, se vaan riippuu jos on organisointihalua ja kykyä. Mää oon tossa yhtä seurannut, että kun kaks ihmistä kun sopii sillä lailla, että sitten kolmas on joku - niin, että sillä maanantai ja perjantai on semmoneet lyhkäsemmät päivät ja otetaan sitten pitemmät päivät sinne työpäiviksi tiistai-keskiviikko-torstai että saadaan se silleen rullaamaan, että saatais se asiat, kun maanantaina ei lapsetkaan eikä perjantainakaan – – .” (H:10)</p> <p>”Nyt se työn jakaminen, että jaettais yhdessä sitä vastuuta siitä koko hommasta ja sillä lailla luotais se työilmapiirikin semmoseksi, että siellä kaikki jaksais olla ja tehtäs ilolla sitä työtä!” (H:34)</p> <p>”Meillä sujuu, mutta tiedän että on sellaisiakin että on klikkejä ja jurinoita.” (H:10)</p> <p>”Ei se tiimityö ole helppoa ja se pitää varmasti opetella ja ihan niinkun meillä on alkanut uusi tiimi niin muistan, kun aloitetaan se alkutilanne, kun me eka kertaa palaverissa puhuttiin ja sovittiin niistä, että nyt on silleen ja että tullaan puhumaan että sää sanot mitä ajattelet ja että mä mitä mä ajattelen.” (H:10)</p> <p>”Pitää lähteä osastolle - jonkun siitä on lähdettävä, mut ne illat saahan olla rauhassa ja ne ollut tosi mukavia. Kerran kuussa.” (H:34)</p> <p>”Paisu kuin pullataikina se johtajien työmäärä. Ei niitä paljon taloissa näe. Voimia ja jaksamista heille.” (H:31)</p> <p>”Aika vähän sieltä saa eikä kerkee – – ja on arjesta kaukana toisinaan, kun on kiirettä.” (H:4 I)</p>	<p>Koulutettujen ja pysyvien avustajien puute</p> <p>Työn kehittämisprojektit Palaverit</p> <p>Moniammatillinen yhteistyö</p> <p>Aikapula Henkilöstön yhteinen aika: yhteistyö, toiminnan suunnittelu, työn organisointi, työpaikkakoulutus, koulutuspalautteet Yhteistyötarpeet, yhdessä toiminnan suunnittelu, monimuotoisen toiminnan organisointi</p> <p>Johtajien työmäärän lisääntyminen ja työpaikan ulkopuolisiin toimintoihin osallistuminen (kokoukset); vähäinen esimiestuki</p>	
--	---	--

LIITE 9 Haastatteluaineiston sisällönanalyysissä käytetyt koodit

Aika	Terapeutit
Ammatillinen kehittyminen	Terve järki
Ammatillinen osaaminen	Tieto
Arjessa tukeminen	Tiimityö
Arvostus	Toiminnan organisointi
Asenne	Toimintakulttuuri
Ennaltaehkäisevä toiminta	Toimintaympäristön merkitys
Epävarmuus	Tuki
Erityiskasvatuksen menetelmät	Tulevaisuus
Erityistä tukea tarvitseva lapsi	Turvallisuus
Erityisyys	Tyytymättömyys
Haaste	Työnohjaus
Hallinnollinen päätöksenteko	Työpajailtapäivät
Henkilöstö johtaminen	Työssä jaksaminen
Huolen puheeksi ottaminen	Työssä oppiminen
Huoli	Työvälineitä
Innostus	Täydennyskoulutus
Jakaminen	Ulkopuolisen asiantuntijan tuki
JAMKin koulutus	Uudistuminen ja kehittyminen työssä
Joustavuus	Varahoito
Kasvatuksen muutos	VARSun opettelu ja käyttö
Kehittyminen hankkeen aikana	Vanhempien kohtaaminen
Kehittäminen	Vastuu
Kehityksen arvioiminen	Verkostoituminen
Kieli ja terminologia	Yhteistyö
Kokonaisvaltaisuus	Yksilöllisyys
Kollegiaalisuus	Ymmärrys
Konflikteja	
Konsultatiivisuus	
Kumppanuus	
Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen	
Lapsihavainnointi	
Lapsilähtöisyys	
Luottamus	
Lähtemisen ongelmia (pph)	
Moniammatillinen yhteistyö kunnassa	
Muutokset	
Oivalluksia	
Oma jaksaminen	
Oman osaamisen arviointi	
Osaamattomuus	
Osaamisvaje	
Pelko	
Perhepäivähoitajan osaaminen	
Perhepäivähoitajan ammatillinen kehittyminen	
Peruskoulutus	
Perustyö	
Pieni paikkakunta	
Rakenteiden kehittäminen	
Resurssit	
Rooliristiriita	
Teknologia	

LIITE 10 Esimerkkejä lomakekyselyn 2005 avoimien kysymysten sisällönanalyysistä

Kyselylomakkeen 2005/syky (n=47) avointen vastausten analyysiä 19.01.2006

OSIO B. Verkostoituva erityispäivähoito-hankkeen hyödyllisyys oman osaamisesi kehittämisessä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	ANALYYSITASO
1. Interventtioiden hyödyllisyys omalle työlle?				TOIMINTATUTKIMUKSEN ANALYYSIN TASO
<i>NMI:N koulutus ja työnohjaus: mainintojen lukumäärä merkittävä; käytännön arkitietoa</i>	Tietoa lapsen kehityksestä ja sen poikkeamista Lapsen kehityksen arviointi hoidon ja kasvatuksen suunnittelu Menetelmätietous Kollegiaalisen työnohjausryhmän tuki ja kokemusten jakaminen Hyvien käytäntöjen mallit puheeksi ottamiseen Moniammatillisen yhteistyön teoriaa ja kokemusten jakamista	KOULUTUKSESSA SAATU TIETO OSAAMISEN JA ASiantuntijuuden VAHVISTUMISESSA	FORMAALISEN TIEDON HANKINTA PEDAGOGISEN OSAAMISEN JA AMMATILLISEN ASiantuntijuuden KEHITTÄMISEN PERUSTANA	YKSILÖTASO
<i>Asta Suomen opetus JAMK:n koulutuksessa Alkulan työpaja sekä oman kunnan päivähoiton kehittäminen</i>				
<i>Lapsen kehityksestä ja sen poikkeavuuksista Valtavasti uutta tietoa lapsen kehityksestä (useita mainintoja) lapsen kielen kehityksestä Uusinta tutkimustietoa – tietojen päivitystä! (useita mainintoja) Ylivielikkaiden lasten koulutus Kaikkien pitäisi sitoutua samoihin periaatteisiin</i>	Uusin tutkittu tietous Täsmätietoa Tietoisuus kasvattajien yhtenäisistä periaatteista Varhainen puuttuminen ja sen merkitys			YKSILÖTASO

<i>myös vanhempien kohtaamisesta, varhaisesta puuttumisesta ja sen merkityksestä huolen puheeksi ottamiskoulutukset</i>	Vanhempien kohtaaminen			
<i>Uusia työskentelytapoja, -menetelmiä ja materiaaleja; useita mainintoja</i>	Vahvistus onnistuneesta integraatiosta			
<i>Integraatio mahdollinen</i>	Arviointitietoa ja tietoa palvelujärjestelmän toiminnasta			
<i>Arviointia ja tietoa mihin voisi kääntyä</i>	Eri päivähoitomuodot huomioitu			
<i>VARSU:sta sain välineen!</i>	Työvälineitä	FORMAALIN TIEDON		YKSILÖTASO
<i>Tietoa arvioinnista, ohjauksesta ja suunnittelusta sekä menetelmistä; muutama maininta</i>	Arviointi	ERILAISET		
<i>Työpajoista vinkkejä; työpajoista useita mainintoja!</i>	Suunnittelu	HANKINTATAVAT		
<i>Haukkaranta ja auttoivat; useita mainintoja</i>	Ohjaus	Sosiaalisessa		
<i>Niissä muistettu myös perhepäivähoitoa, johon saatu vinkkejä toteuttamisesta</i>	Menetelmät	vuorovaikutuksessa, yhdessä oppiminen		
	Vinkkejä	TYÖPAJAT		YHTEISÖTASO
		RYHMÄKONSULTAATIO		
		toiminut eri		
		päivähoitomuodoista tulevien osallistujien käytännön työn tukena		
<i>Ymmärrys varhaisesta puuttumisesta lisääntynyt</i>	Ymmärrys	Ammatillisuuden	METAKOGNITIVISET TAIDOT	YKSILÖTASO
<i>Virikkeitä ja itsevarmuutta työhön toimiessa erityislasten kanssa; muutama maininta itsevarmuudesta</i>	Itsevarmuus	vahvistuminen ja tietoisuuden lisääntyminen omasta osaamisesta ja kehittymistarpeista		
<i>Toisten kollegoiden kokemukset ja ratkaisut; saa vinkkejä ja huomaa että on toiminutkin oikein</i>	Itsevarmuus			
<i>Ymmärtämään paremmin tukea tarvitsevaa lasta, vanhempaa ja moniammatillista auttajaryhmää</i>	vertaiskokemusten kautta	Ammatillisuuden syventyminen	EMANSIPOITUMINEN	YHTEISÖLLISYYS YKSILÖN
<i>Uusia näkökulmia työhön ja varsinkin moniammatilliseen työhön ja vanhempien kanssa tehtävän työhön; useita mainintoja</i>	Ymmärryksen lisääntyminen varhaiserityiskasvatuksen kokonaisuudesta	Ammatillinen tietoisuus ja vastuun ottaminen		PEDAGOGISEN
<i>Kuntien erilainen asema - uusien näkökulmien avaruttua ymmärrys lisääntynyt uudenlaisten yhteistyömuotojen etsimiseksi</i>	kollegojen esimerkki suunnan näyttäjänä ja uusien näkökulmien avaajana	Ymmärryksen lisääntyminen uudistumisen kautta	AMMATILINEN OSAAMINEN JA ASiantuntijuus	OSAAMISEN JA ASiantuntijuuden VAHVISTAMISESSA
	Uudistuminen			
	Tietoisuuden ja yhteisöllisen vastuun herääminen yhteistoiminnan kautta			

<i>Heräämistä näkemään oman työn kehittämisen tarpeet</i>	Ymmärrys	Ammatillinen vahvistuminen mahdollisesti uudistumisen ja	TIETOISUUS OMASTA KEHITYMISESTÄ, KEHITYMISEN TARPEISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA VAIKUTTAA TYÖHÖN	YHTEISÖLLISEN VASTUUN HERÄÄMINEN
<i>Luovuutta ja uudenlaista ajattelua tullut työhön! Pari mainintaa luovuudesta!</i>	Havahtuminen tarpeesta kehittyä ammatillisesti	luovuuden lisääntymisen työhön		
	Uudistuminen			
<i>Laadun jatkuva arviointi! Kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa!</i>	Asenne	Sisällöllisen tietouden laajentuminen	AMMATILLISUUDEN SYVENEMINEN	YHTEISÖTASO
<i>Erityinen nykyisin tavallista Varhainen tukeminen – ei heti suurta orkesteria! Tuen tarpeiden tunnistaminen!</i>	Tietoisuuden lisääntyminen varhaisesta ja erityisestä tuen toteuttamisesta		METAKOGNITIVISET TAIDOT	YKSILÖTASO
<i>Muutoksenkestävyys! Itsevarmuus lisääntynyt Uskon vahvistusta omaan ammatillisuuteen</i>	Varmuutta erityisen tuen käynnistämiseen		EMANSIPOITUMINEN	YHTEISÖTASO
<i>Rohkeus kokeilla omasta intuitiosta lähtevää lisää Muutoksen kestävyys ja sietäminen Uskoa luotu tulevaisuuteen Pinttyneistä työtavoista pitäisi päästä eroon! Työyksikön rajoitteet este kehittämislle</i>	Itseohjautumista			
	Vahvistuminen			
	Uskon vahvistuminen			
	Epäkohtien ja kehittymisen tarpeiden tiedostaminen			
2. Muutoksia ja hyötyä interventioista?				
eksi	Hyöty	Sisällön kehittäminen	PEDAGOGINEN OSAAMINEN JA AMMATILLINEN ASIANTUNTIJUUDEN LAAJENTUMINEN	YKSILÖ JA YHTEISÖTASO
	Lapset ja työ	Kokemuksellinen tieto		
	Kokemus ja osallistuminen koulutuksiin vahvasti lapsen yksilöllisyyden huomioimisen tärkeyttä	Yhteistyöosaaminen		
<i>Kumppanuustukea yhteistyöhön Koulutuksiin ja muuhun osallistuneet tuoneet uutta tietoa Ymmärrys lisääntyi – lapset tarvitsevat rauhaa ja yhdessä tekemällä voi oppia: Luetaan, keskustellaan rauhassa lasten</i>	Vanhemmat	Yhteistyön tärkeyden oivaltaminen ja uskon vahvistuminen sen merkityksestä lapselle	Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen	YHTEISÖTASO
		Vastuu		

kanssa, katselemme kuvia
 Keskustelut vanhempien kanssa
 tärkeitä
 Uusia työmenetelmiä kokeiltu ja
 otettu käyttöön toisilta saatujen
 vinkkien pohjalta: *Käytännön*
vinkit ja esim. kuvien käyttö
 Avustajien koulutustarve
 Verkostoituminen lisääntyi
 Arviointi lisääntyi: tietoa
 palveluiden kehittämisyyöhön
 kaivataan
 Puheeksi ottaminen kannattaa
 Moniammatillisuuden
 syventäminen ja kehittäminen –
 suunnittelua, erilaiset
 näkökulmat avartavat

3. Mitä olet oppinut?

Ennaltaehkäisevä toiminta,
 erityistä tukea tarvitsevat lapset
 keskiössä, varhainen
 puuttuminen, yksilölliset
 suunnitelmat kaikille, oppimis-
 /ympäristön kehittäminen –
 pienryhmätoiminta,
 kumppanuushenkeä,
 joustavuutta sektorirajoilla, lapsi
 ja lapsuus keskiöön;
 lapsilähtöisyys, lapsen tarpeet
 kasvatuskäytännöissä

4. Miten olet hyödyntänyt oppimaasi työssäsi?

Lasten havainnointi lisääntynyt,
 moniammatillisessa yhteistyössä
 uusia käytänteitä ja työtapoja,
 yhteistyö lisääntynyt ja on
 toimivampaa, uusien
 menetelmien juurruttaminen
 vaatii kaikkien muutoshalua,
 tietoa ja intoa, rakenteiden

Lapsen yksilöllinen
 kohtaaminen

Nähtävissä olevat muutokset
 lasten kanssa
 ja yhteistyökumppaneiden
 kanssa toimittaessa

Yhteistyö perustana
 varhaiskasvatuksessa

Yksilöllisyyden merkityksen
 tiedostaminen
 varhaiserityiskasvatuksessa

Pedagogisen osaamisen
 lisääntyminen

Ammatillinen osaaminen

Erytispedagoginen osaaminen
 kehittyi

Yhteistyö keskeistä
 varhaiserityiskasvatuksessa

YKSILÖTASO

YKSILÖTASO

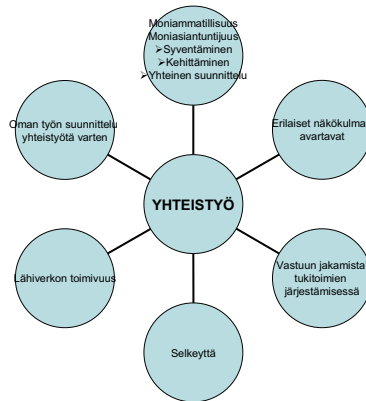
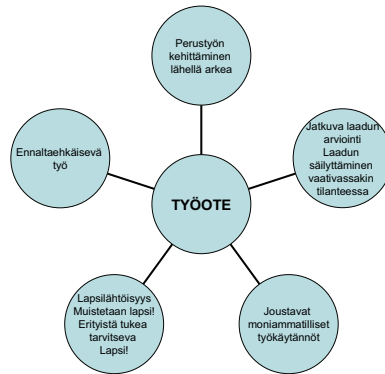
YHTEISÖTASO

kehittäminen, hyvinvointitiimi jatkaa; päällekkäisen työn vähentyminen, tietoa ja eväitä tulevaan kehittämistyöhön; lasten hyvinvointi lisääntynyt				
5. Millaista tukea tarvitset työhösi?				
KOULUTUS: ammatillisen osaamisen kehittäminen TIETO ja ERITYISPEDAGOGINEN TIETO: interventioissa saatu uusi tieto sovellettavissa kaikille lapsille, erikoistilanteessa tiedon tarvetta ja haasteellisten lasten kanssa työskennellessä.	Tuki työhön	Monimuotoisten tukitoimien tarve		YKSILÖTASO
Aikaa kehittämistyöhön Työnohjausta Konsultointi lähityöhön: <i>Tuki suoraan - projektipäälliköiden jalkautuminen työpaikalle; konsultointikäynnistä varmuutta ja rohkeutta työhön</i>	Aika Työnohjaus Konsultaatio	Aika	Resurssi	HALINNOLLINEN YHTEISÖTASO JA RESURSOINTI
Jatkuva keskustelu yhteistyökumppaneiden kanssa Yhteistyökokoukset moniammatillisessa yhteistyössä päällekkäisen työn välttäminen Konsultaatiot jalkautuminen Yhteistyö tukee arjen työtä Kokemusten vaihtaminen kollegojen kanssa ja tutustumiset	Keskustelufoorumit Yhteistyön tarpeen tiedostaminen Lähituki Jalkautuminen	Suora tuki työpaikalle Yhteistyön tarve ja tarve liittyä muiden kollegojen kanssa Vertaistuki		YHTEISÖLLISET TUKIRAKENTEET
Oman kunnan toiminta Oma työ ja toimintatavat; priorisointia ja pohdintaa piintyneet työtavat Piintyneet työtavat Organisointi ja menetelmät	Jakaminen Vertaistuki Arviointi käynnistyi	Emansipoituminen oman työn ja työyksikön kehittämiseen vahvistui uusien näkökulmien kautta ja oman osaamisen arvioinnin kautta		YHTEISÖTASO

lasten kanssa Uudet näkökulmat Omat kyvyt ja VASU Lapsilähtöisyys - muistetaan lapsi Ennaltaehkäisy Erityislapsi huomioitava Perustyön kehittäminen lähellä arkea Moniammatilliset joustavat työkäytännöt Yhteistyö kumppanuushengessä Jatkuva laadun arviointi	Työote	Tietoisuuden herääminen lapsen yksilöllisyyden kohtaamisen tarpeista	Pedagoginen vastuu Eettinen vastuu	YHTEISÖTASON VASTUU
Oman työn suunnittelu yhteistyötä varten Lähiverkon toimivuus Moniammatillisuus ja moniasiantuntijuus: syventämiseen ja kehittämiseen tarve, yhteinen suunnittelu: <i>* Moni asia voidaan miettiä yhdessä ja arkea järjestämällä</i> Vastuun jakamista tukitoimien järjestämisessä Selkeyttä yhteistyöhön	Yhteistyö	Yhteistyön tärkeyden tiedostaminen Valmius yhteistyöhön lisääntynyt Organisointikykyä ja -halua tarvitaan		YKSILÖTASO YHTEISÖTASO
Lapsen tarpeet huomioidaan paremmin tiedon lisääntymisen myötä Lapsen erityisen tuen tarpeet tunnistetaan paremmin - ohjattu tutkimuksiin Lapsen etu huomioitu Verkostopalaverit sujuvat Luotu uskoa tulevaisuuteen Yhteistyöhalukkuus - kaikki asiat eivät kuitenkaan suju Istuttu saman pöydän ääreen Kokonaistilanne selkiytynyt Palveluprosessien analysointi koettu hyväksi	Moniammatillinen yhteistyö	Yhdessä tekeminen lähtökohtana pedagogisen osaamisen kehittämisessä		YHTEISÖTASO YKSILÖTASO
6. Mitkä tekijät ovat kehittämisessä tärkeimmät kulmakivet?				

Lapsiryhmien koko vs. henkilöstön määrä	Resurssit	Kehittämisen tarpeita kaikilla tasoilla	Rakenteiden kehittämisen tarpeita	YHTEISKUNNALLINEN TASO
Aikaa lapsille, avustaja, riittävä pätevä henkilöstö, Tiimityön parempi organisoiminen, Konsultaatiomahdollisuus tukea tarvitsevien lasten asioissa, henkilöstö, terapeutit, kelto pikkukuntiin,		Tiedostaminen	Infrastruktuurin kehittäminen	YHTEISÖTASO
Henkilöstön täydennyskoulutus Interventioille jatkoa yhteiskunnallinen päätöksenteko: arvostus, päivähoitolaki, kuntien budjetti, rakenteet				KUNTATASO

LIITE 11 Lomakekyselyn avointen vastausten analyysiesimerkki



Keskeistä kehittämisessä

