”SIINÄ ON IHAN SOPIVASTI NIITÄ MOLEMPIA SEKOTETTU”

PÄIVÄKODIN INTEGROITU TOIMINTAYMPÄRISTÖ VANHEMPIEN ARVIOIMANA

Sanna Salmensaari

Erityispedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Syksy 2000
Erityspedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salmensaari, Sanna

"Siinä on ihan sopivasti niitä molempia sekotettu." Päiväkodin integroitu toimintaympäristö vanhempien arvioimana.

Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 2000. Pro gradu –tutkielma, 94.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää vanhempien kokemuksia integroidusta toimintaympäristöstä väljän teemahaastattelun avulla. Integroidulla toimintaympäristöllä tarkoitan päiväkodin integroitua eritysryhmää, jossa vammaiset lapset toimivat yhdessä muiden lasten kanssa. Toimintaympäristössä korostuu myös ekologinen lähestymistapa, jonka mukaan yksilön kehitys on vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä toimivien ihmisten kanssa. Tutkimukseen osallistui viisi perhettä, joista kolmessa oli mukana äiti ja kahdessa sekä isä että äiti. Kahdella perheistä oli sekä vammainen että vammaton lapsi, kahdella vammaton lapsi ja yhdellä vammainen lapsi.

Löydöksistä kävi ilmi, että vanhempien kokemukset integroidusta toimintaympäristöstä olivat perhekohtaisia, mutta kaikki vanhemmat olivat tyytyväisiä integraatioon. Päivähoitopaikan valinnassa vammaisten lasten vanhemmat kokivat valintamahdollisuutensa vähäisiksi, kun taas vammattomien lasten vanhemmilla oli useampia vaihtoehtoja hoitopaikan valinnan suhteen. Kaikki vanhemmat olivat kuitenkin tyytyväisiä valintaansa. Tyytyväisyyttä ilmensi muun muassa vanhempien omat hyvät kokemukset ryhmästä ja päiväkodista sekä lapsen viihtyminen. Vanhemmat kokivat henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön hyvänä, mutta huonoja kokemuksia oli aiheutunut siitä, ettei vanhempia oltu kuunneltu tarpeeksi määriteltäessä lapsen ja perheen tarpeita.

Löydösten tarkastelussa vanhempien kokemuksia pohditaan päivähoidon laadun arvioinnin näkökulmasta, jolloin vanhempien tyytyväisyys voi olla yksi laadun osoittaja. Perhekohtaisten parannusehdotusten toteuttamisen myötä päästäisiin luultavammin vielä laadukkaampaan päivähoitoon, jossa perheen ja lapsen tarpeet ja toiveet on huomioitu yksilöllisesti.

Asiasanat: integraatio, päivähoidon laatu, vanhemmat, varhaiserityisopetus

SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT 4

1.1 Vanhemmat asiantuntijoina 4

1.2 Lasten päivähoito Suomessa 6

1.2.1 Varhaiskasvatus 6

1.2.2 Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset päivähoidossa 8

1.2.3 Integraatio ja sen muodot 12

1.3 Ekologinen lähestymistapa 17

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 26

2.1 Tutkimustehtävät ja -menetelmät 26

2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kerääminen 27

2.3 Aineiston analysointi 29

2.4 Tutkimuksen luotettavuus 31

3 LÖYDÖT 33

3.1 Päivähoitopaikan valinta 33

3.2 Ryhmä ja vuorovaikutus päiväkodissa 35

3.3 Yhteistyö 37

3.4 Henkilökunnan määrä ja asiantuntemus 43

3.5 Toiminta päiväkodissa 46

3.6 Lasten viihtyminen ja vanhempien tyytyväisyys 48

3.7 Integraatio päiväkodissa 51

4 LÖYTÖJEN TARKASTELU PÄIVÄHOIDON LAADUN NÄKÖKULMASTA 55

4.2 Palvelutaso 56

4.3 Puitetekijät 57

4.3.1 Henkilökunnan määrä, ryhmän rakenne ja ryhmäkoko 58

4.3.2 Ihmissuhteiden pysyvyys 59

4.3.3 Fyysinen ympäristö 59
4.4 Välillisesti ohjaavat tekijät 60
4.4.1 Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö 60
4.4.2 Yhteistyö muiden tahojen kanssa 62
4.4.3 Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö ja hyvinvointi 63
4.4.4 Henkilökunnan koulutus ja ammatillinen kasvu 64
4.5 Prosessitekijät 64
4.5.1 Perushoito 64
4.5.2 Aikuinen-lapsi vuorovaikutus 65
4.5.3 Lasten keskinäinen vuorovaikutus 65
4.5.4 Lapsilähtöinen toiminta 68
4.5.5 Toiminnan suunnittelu ja arviointi 69
4.6 Vaikutukselliset tekijät 70
4.6.1 Lapsen myönteiset kokemukset 70
4.6.2 Vanhempien tyytyväisyys 71
4.7 Päivähoidon laadunarviointimallin toteutuminen 72
4.8 Normaali toimintaympäristö 74
5 POHDINTA 76
LÄHTEET 82
LIITE 1: Kirje vanhemmille 93

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Vanhemmat asiantuntijoina

Erityispedagoginen tutkimus on perinteisesti suuntautunut tarkastelemaan opetusta, kuntoutusta ja erilaisia terapioita, jotka ovat keskittyneet vammaan ja vammasta johtuviin puutteisiin, rajoituksiin ja haittoihin. Vähitellen tutkimuksen näkökulma on kuitenkin siirtynyt vammaisuudesta lapsen kehityksen yleisiin ehtoihin ja yksilöstä lapsen ja perheen tai muun lähiympäristön vuorovaikutukseen. (Mäki 1993, 11.) Puhutaankin ekologisesta lähestymistavasta, jolloin lapsen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä olevien ihmisten kanssa (Bronfenbrenner 1980). Koska vanhemmat ovat ratkaiseva tekijä lapsen hyvinvoinnissa, vanhempien kuuleminen on tärkeää (Määttä 1999; Pihlaja 1998, 69).

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päiväkotisijoitusta ja vanhempien kokemuksia sijoituksesta on tutkittu pääasiassa Yhdysvalloissa (Bennett, Deluca & Burns 1997; Garrick Duhaney & Salend 2000; Guralnick 1994; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu 1992; Mc William, Lang, Vandivier, Angell, Collins & Underdown 1995; Palmer, Borthwick-Duffy & Widaman 1998; Stoiber, Gettinger & Goetz 1998). Suomessa vanhempien kokemuksia on tutkittu muun muassa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan VARHE-projektin eli varhaiskasvatus- ja perhetutkimusten yhteydessä jo kymmenen vuoden ajan. Varsinaista päiväkotisijoitusta ja vanhempien näkemyksiä integraatiosta on Suomessa tutkittu vähemmän (Mäki 1993), myös koulun puolella integraatiota on vanhempien näkökulmasta (Huhtamäki 1997; Hyvärinen-Harju 1997; Puro 1994) tutkittu melko vähän ja lähinnä yksilöintegraation kannalta.

Vammaisen lapsen sijoituksesta normaaliin päiväkotiryhmään tai kouluun on käytetty termejä mainstreaming, integraatio tai inkluusio tutkijasta riippuen. Myös integroiduista ohjelmista, interventiosta tai interventio-ohjelmista puhutaan. Termien vaihtelevuus kuvastaa tutkijan omaa näkemystä sekä sitä, että tutkimuksissa on käsitelty yksilöintegrointeja normaaleihin luokkiin ja päiväkotiryhmiin tai integroituja ohjelmia, joissa on useampia vammattomia ja vammaisia lapsia samassa

ryhmässä. Tässä tutkimuksessa käytän integraatio-käsitettä, koska sitä käytetään Suomessa enimmäkseen käsiteltäessä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa tavallisissa päiväkotiryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä tai kouluikäisten opettamista yleisopetuksessa. Inkluusion voimakkaampi ideologinen tausta vaikuttaa myös siihen, ettei sen ehtoja vielä toteuteta täysin suomalaisessa varhaiserityisopetuksessa (Viitala 1999, 10). Aikaisempiin tutkimuksiin viitatessa käytän niitä käsitteitä, joita tutkijat itsekin ovat käyttäneet.

Tällä hetkellä päivähoidon yhteydessä puhutaan paljon laadusta ja laadun arvioinnista. Laatututkimuksia on tehty ulkomailla viime vuosina runsaasti (Bryant, Maxwell & Burchinal 1999; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios 1999; Philipsen, Burchinal, Howes & Cryer 1997; Prochner 1996; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzel 1996). Suomessa päivähoidon laadusta ei ole vielä tehty laajoja tutkimushankkeita ja kuntien sekä päiväkotien oma aktiivisuus laadunarviointiin on vaihtelevaa (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 198). Päiväkotikasvatuksen laatua ovat kotimaassa tutkineet Hujala-Huttunen ja Tauriainen (1995) sekä Leinonen, Lumme ja Salonen (1998). Oulun yliopistossa on myös käynnistynyt 1997 valtakunnallinen laadunarviointiprojekti, joka jatkuu vuoteen 2000 (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998, 97). Erityispäivähoidon laatua tutkinut Tauriainen (2000) on kiinnittänyt päivähoidon henkilökunnan ja lasten lisäksi huomiota myös vanhempien käsityksiin päivähoidon laadusta. Muuten laadun arviointi erityispäivähoidon osalta on vielä vähäistä.

Vanhempien osallistumisesta täysivaltaisena lasta koskevien asioiden hoitamiseen on keskusteltu viime aikoina yhä enemmän (mm. Määttä 1999). Vanhempien kokemusten ja mielipiteiden selvittäminen onkin tärkeää, koska vanhemmat eivät välttämättä ole samaa mieltä lasta koskevissa asioissa kuin opettajat tai muut ammattilaiset. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että vanhemmat olisivat vain oikeassa tai muut väärässä, vaan erilaiset näkemykset täydentävät toisiaan. Myös ekologisen lähestymistavan yleistyminen kasvatustieteellisessä ajattelussa korostaa vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan yhteistyön merkitystä yhtenä lapsen kehitykseen vaikuttavana tekijänä.

Tutkimukseni liittyy Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella käynnistyneeseen päivähoitoa käsittelevään tutkimukseen, jossa selvitetään

päivähoidon toimintaympäristöä, lapsiryhmän toimintaa sekä henkilökunnan ja vanhempien käsityksiä ryhmän toiminnasta. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa sekä vammaisten että vammattomien lasten vanhempien kokemuksia integroidusta toimintaympäristöstä väljän teemahaastattelun avulla. Integroidulla toimintaympäristöllä tarkoitan päiväkodin integroitua erityisryhmää, jossa vammaiset ja vammattomat lapset toimivat yhdessä. Toimintaympäristö korostaa myös ekologista lähestymistapaa, jonka mukaan yksilön kehitys on vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä toimivien ihmisten kanssa. Lisäksi tarkastelen vanhempien kokemuksia päivähoidon laadusta Hujalan, Parrilan, Lindbergin, Nivalan, Tauriaisen ja Vartiaisen (1999, 80) laadunarviointimallin kautta.

1.2 Lasten päivähoito Suomessa

Päivähoitolain mukaan maassamme järjestetyllä päivähoidolla tarkoitetaan lasten hoitoa tätä tarkoitusta varten varatussa tilassa, josta käytetään nimitystä päiväkoti; lasten hoitoa yksityiskodissa tai muissa perheenomaisissa olosuhteissa, josta käytetään nimitystä perhepäiväkoti; sisällä tai ulkona tapahtuvaa lasten leikkitoimintaa tätä tarkoitusta varten varatussa paikassa; sekä muuta päivähoitoa (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1990/451). Kansainvälisesti vakiintuneen käytännön mukaisesti varhaiskasvatus kattaa ikävuodet syntymästä kahdeksaan vuoteen, jolloin myös perhe toimii päivähoitojärjestelmän ohella merkittävänä varhaiskasvatuksen toteuttajana (Hujala ym. 1998, 1, 3).

1.2.1 Varhaiskasvatus

Suomalaisessa päivähoidossa hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät toisiinsa kiinteästi. (Hujala ym. 1998, 2-4; Ojala 1993, 14; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 20). Tässä niin kutsutussa educare-mallissa hoitoon liittyy aina opetuksellisia piirteitä ja kaikessa opetuksessa on puolestaan hoidon elementtejä (Hujala ym. 1999, 6; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 20). Hoito, kasvatus ja opetus tapahtuvat lasten ja aikuisten yhteisenä toimintana, jota toteutetaan rinnakkain päivän kuluessa. Pienten lasten kohdalla painottuu enemmän perushoidon osuus, mutta lasten omatoimisuuden lisääntyessä opetuksellinen puoli vahvistuu. Leikin merkitys säilyy

kaikessa toiminnassa kuitenkin keskeisellä sijalla. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 21.)

Vaikka toiminnallisesti hoitoa ja kasvatusta ei voida erottaa, hoito määritellään vastuuksi lapsen fyysisestä hyvinvoinnista ja toimenpiteiksi, joilla huolehditaan lapsen terveydestä, hygieniasta, ravinnosta ja muista perustarpeista (Hujala ym. 1999, 133; Lummelahti 1982, 89). Koska lapsi viettää usein koko päivän hoitopaikassa, oleelliseksi laadun tekijäksi nousee perushoidosta huolehtiminen. Perushoito sisältyy tietoisesti ja tavoitteellisesti toteutettavassa päivähoidossa muuhun toimintaan ja on siten osa jokapäiväistä kasvatusta. Hyvä perushoito toteutuu vanhempien kanssa yhteistyössä, ja siinä huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 25-26.) Siten hoito edistää lapsen psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Kasvatus tapahtuu lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa, jolloin aikuinen tarjoaa kokemuksia ja opastaa lasta hankkimaan niitä. Lapsi omaksuu ja oppii aikuisen antaman mallin kautta kuvittelemalla, kyselemällä ja kokemalla. (Lummelahti 1982, 89.)

Opetussuunnitelma on opetuksen tavoitteiden, sisällön eli oppiaineksen ja opetusmenetelmien ennakkosuunnitelma, jota kasvattaja ammatillisen toimintansa puitteissa pyrkii toteuttamaan. Pienten lasten opetuksessa eheytetty opetussuunnitelmallinen ajattelu tarkoittaa, että opetussuunnitelman laatija eli varhaiskasvattaja itse pyrkii järjestämään eri alueisiin liittyvän oppiaineksen yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi, joita kutsutaan esimerkiksi teemoiksi, projekteiksi, moduuleiksi tai keskusaiheiksi. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 50.)

Lapsilähtöisessä toiminnassa korostetaan lapsen kehitystasoa vastaavaa, lapselle itselleen merkityksellisistä ja lasta aktivoivaa konkreettisesta toimintaa, jossa korostuu vuorovaikutuksellisuus. Toiminta lähtee liikkeelle lapsen yksilöllisten persoonallisuuspiirteiden, mielenkiinnon kohteiden, vahvuuksien ja tarpeiden sekä rajoitusten arvioinnista, joka tehdään yhdessä perheen ja ammattihenkilöiden kanssa. Silloin pystytään ottamaan huomioon kehityksen eri osa-alueet ja toteuttamaan lasten yksilöllistä huomioimista. (Hujala ym. 1998, 56-58, 193; Tauriainen 1998, 88.)

Varhaiskasvatuksen perustehtävänä on tarjota lapselle mahdollisuuksia perehtyä yhteiskunnan kulttuuriperintöön ja tukea lapsen kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi,

yhteistyökykyiseksi ja oikeudenmukaiseksi jäseneksi. Myös lapsen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden kehittymisen tukeminen on erityisen tärkeää. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on henkilökohtainen hyvinvointi, hyvä elämä sekä monipuolisten toimintamahdollisuuksien tarjoaminen, mikä auttaa lasta sellaisten perusvalmiuksien kehittämisessä, joita hän tulevaisuudessa tarvitsee, ja joiden avulla hän voi vaikuttaa yhteiskunnassa. Samalla varhaiskasvatus luo sen perustan, jonka varaan oppivelvollisuuskoulu oman kasvatustyönsä perustaa. (Brotherus ym. 1994, 32-33; Varhaislapsuuden ja -kasvatuksen tutkimustoimikunnan mietintö 1989, 4-5.) Laajasti ajateltuna varhaiskasvatuksen tehtävänä onkin kaikinpuolinen lapsen hyvinvointia ja terveyttä edistävä toiminta (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 18; Varhaislapsuuden ja -kasvatuksen... 1989, 4-5).

Varhaiskasvatuksen perusperiaatteena on lasten oikeuksien toteuttaminen koko lapsiväestön ja jokaisen lapsen elämässä. Lapsuus nähdään arvokkaana elämänvaiheena, jolloin lapsella on oma paikka yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteessa ja sukupolvien liikkeessä. Lapsella on oikeus ruumiilliseen koskemattomuuteen ja oman mielipiteen muodostamiseen ja ilmaisemiseen. Perheen merkitys lapsen keskeisenä yhteisönä nousee esille, jolloin korostuu myös vanhempien pääasiallinen vastuu lapsesta ja lapsen kasvatuksesta. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 17.)

Kokonaisuudessaan varhaiskasvatus on yhteistyötä niiden tahojen kanssa, jotka vaikuttavat lapsen ja perheen hyvinvointiin ja hyvien edellytysten luomiseen. Puhutaankin moniammatillisesta verkostoitumisesta, jolloin yhteistyö päivähoidon, sosiaalihuollon, terveydenhuollon, opetustoimen ja kulttuuritoimen moniammatillisten tiimien välillä on keskeistä. Tällöin varhaiskasvatuksen toiminnallinen painopiste siirtyy yhden lapsen ja perheen kohtaamisen ohella yhteyksien rakentamiseen yhteisöjen välille. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 21.) Samalla korostuu ekologinen ajattelu, jossa huomioidaan lapseen sidoksissa olevien ihmisten ja eri kasvuympäristöjen vuorovaikutuksellisuus.

1.2.2 Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset päivähoidossa

Päivähoitolaki määrittelee päivähoitoa seuraavasti: "Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se tarjoaa lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivan

hoitopaikan sekä jatkuvan hoidon sinä vuorokaudenaikana, jona sitä tarvitaan." (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1983/304.) Erityistä hoitoa ja kasvatusta tai kuntouttavaa varhaiskasvatusta tarvitsevien lasten (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 46, 83) varhaiskasvatus voidaan järjestää tavallisessa päiväkotiryhmässä, päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, erityisryhmässä tai perhepäivähoidossa. Laissa ei ole määräyksiä siitä, mikä vaihtoehto tulisi valita, mutta erityispäivähoidon työryhmän muistiossa (1978) todetaan, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla tulee olla oikeus käyttää samoja yhteiskunnan tarjoamia palveluita kuin muillakin lapsilla. Päivähoitomuodon valinnassa tulisi kiinnittää huomiota lapsen vanhempien mielipiteisiin ja toiveisiin. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 54-56.)

Kun erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi sijoitetaan päiväkotiin, tulisi etusijalle asettaa lähin päiväkoti, mikäli siellä pystytään järjestämään lapsen tarvitsemat erityispalvelut. Jos lapsen vamma tai poikkeavuuden aste on sellainen, ettei tavallinen päiväkotiryhmä voi tarjota erityispalveluja riittävästi, tulisi lapsi sijoittaa integroituun erityisryhmään, mikäli sellainen on käytettävissä, ja mikäli nämä erityispalvelut vastaavat lapsen tarpeita. Jos lapsi tarvitsee vieläkin yksilöllisempää erityistä hoitoa ja kasvatusta, voidaan lapsi sijoittaa erityisryhmään, kun asiasta on sovittu vanhempien kanssa. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 54-56.) Päivähoidon erityiskasvatuksen tehtävänä on ennalta ehkäistä, havaita ja hoitaa erilaisia lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyviä viivästymiä sekä häiriöitä (Pihlaja 1998, 17).

Päivähoidossa oli Viitalan (2000) tutkimuksen mukaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia 5227. Hoitopaikkaa etsittäessä päiväkodin yksilöintegraatio ja perhepäivähoito ovat tarjolla useimmissa kunnissa. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista onkin 65 % päiväkodissa yksilöintegraatiossa ja 17 % perhepäivähoidossa. Integroidun erityisryhmän (10 %) ja erityisryhmän (6 %) osuus ovat varsin pieniä. (Viitala 2000, 81-82.) Myös Pihlajan (1998, 46) kartoituksessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia on eniten tavallisissa päivähoidon ryhmissä (85 %) ja erityisryhmien osuus on huomattavasti pienempi, 15 %.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista on Viitalan (2000) mukaan kielellisen kehityksen viivästymää tai dysfasiaa on 22.4 %:lla, toiseksi suurimpana ryhmänä on kehityksessään viivästyneet (16.2 %) ja kolmantena ryhmänä tulevat sosioemotionaalisesti häiriintyneet (14.3 %). Kun lasten määrässä huomioidaan ruotsin- ja kaksikieliset kunnat, nousee erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kokonaismäärä 6480:een ja suurimmat ryhmät säilyttävät saman järjestyksen. (Viitala 2000, 79.) Pihlajan (1998, 49) mukaan lapsilla oli eniten puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia ja häiriöitä (29 %:lla), toiseksi suurimpana ryhmänä oli puolestaan sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet (14.5 %) ja kolmantena viivästynyt kehitys ja krooninen sairaus (molemmat 13 %).

Kun erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi integroidaan tavalliseen päiväkotiryhmään tulisi tämä huomioida lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatustehtäviin osallistuvan henkilökunnan määrässä (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 1992/806). Tällöin 3-6-vuotiaiden lasten ryhmässä kokonaislukumäärä olisi noin 20 lasta ja alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä noin 10 lasta. Ryhmän lapsilukua ei välttämättä tarvitse pienentää, vaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset voidaan huomioida ryhmän aikuisten lukumäärässä. Lapselle voidaan palkata myös henkilökohtainen avustaja. (Määttä & Lummelahti 1996, 109.) Kiertävän erityislastentarhanopettajan ohjaus ja neuvonta ovat lisäksi henkilökunnalle tarjottavia tukitoimenpiteitä (Svärd 1996, 98).

Erityisryhmät ovat tavallisesti niin sanottuja **integroituja ryhmiä**, jolloin ryhmässä on enemmistönä muita kuin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 69-70; Hujala ym. 1999, 44; Svärd 1996, 97). Ryhmään on sijoitettu 3-5 erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevaa lasta, jolloin lapsia on yhteensä kaksitoista (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 69, 72; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 83). Toimintaperiaatteena ryhmässä on normaalius, lasten vuorovaikutussuhteiden luominen ja rikastuttaminen sekä mahdollisuus samaistua laajemmin mallioppimista varten. Toimintaperiaatteet ovat integroidun ryhmän hyvien puolien lisäksi hyödyllisiä myös ryhmän muille lapsille. (Määttä & Lummelahti 1996, 111.)

Erillisessä erityisryhmässä on vain erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia (Hujala ym. 1999, 44), noin kahdeksan ja ryhmissä on lähinnä vaikeasti vammaisia ja

monivammaisia lapsia (Määttä & Lummelahti 1996, 112). Integroiduissa ja erityisryhmissä osa henkilökunnasta on yleensä erityispedagogisen koulutuksen saaneita, vaikka heidän koulutuksestaan ei mainitakaan erikseen päivähoitolaissa tai asetuksessa (Hujala ym. 1999, 44).

Päivähoitolaki velvoittaa laatimaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapselle yksilöllisen kuntoutussuunnitelman (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1985/1119). Jokaisella lapsella on oma rytmi ja vauhti oppimisessa; myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten oppimiseen askeleet ovat laadullisesti ja määrällisesti erilaisia esimerkiksi kehitysvammaisilla ja tunnehäiriöisellä lapsella. Kun lapselle suunnitellaan yksilöllistä suunnitelmaa, arvioidaan lasta, hänen oppimistaan ja kasvuaan. (Svärd 1996, 105.) Vaikka lapsen kehitysedellytykset ja valmiudet muodostavat toiminnan lähtökohdan, tulisi toiminta suunnitella mahdollisimman pitkälle yhdessä muiden lasten kanssa tapahtuvaksi, jotta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi tuntee olevansa ryhmän jäsen (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 58).

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen yksilöllisen toiminta- ja kuntoutussuunnitelman lähtökohtana on päiväkodin yleinen toimintasuunnitelma. Toiminta- ja kuntoutussuunnitelman laatimisessa käytetään lapsen vanhempien antamia tietoja, lasta tutkineiden tai hoitaneiden henkilöiden antamia kuntoutusohjeita, päivähoidon lausunnossa saatuja tietoja ja lapsen systemaattista havainnointia päivähoidossa. Suunnitelman tulisi kattaa kaikki lapsen kehityksen osa-alueet, jossa selvitetään lapsen fyysisen, motorisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen etenemistä, lapsen vahvoja puolia ja erityisvaikeuksia. Tämän pohjalta lapselle laaditaan varsinainen yksilöllinen toiminta- ja kuntoutussuunnitelma, jossa tulee olla lapsen tarvitsemien erityispalveluiden laatu ja määrä ja toteuttamistapa sekä ne konsultaatio- ja työnohjauspalvelut, joita suunnitelman toteuttaminen päivähoidossa edellyttää. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 62.) Erityispäivähoito onkin osa kokonaiskuntoutusta, jolloin lapsen kokonaiskuntoutuksesta vastuuta kantaa lasta tutkiva ja hoitava taho, johon oleellisena osana kuuluvat lapsen terapeutit (Svärd 1996, 90).

1.2.3 Integraatio ja sen muodot

Yksi erityiskasvatuksen keskeisimmistä kysymyksistä on jo neljänkymmenen vuoden ajan ollut integraatio (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 1993, 133; Moberg 1995, 92; 1998a, 136). Erityiskasvatuksessa integraatiolla tarkoitetaan vammaisten lasten sijoittamista samoihin päiväkoti- ja yleisopetusryhmiin ei-vammaisten lasten kanssa. Ideana on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia oppilaita. Integraatiolla ei tarkoiteta vain pelkkää fyysistä sijoittamista, vaan tavoitteena on täydellinen sulauttaminen ja sopeutuminen. (Biklen 1985, 3-11; Hautamäki ym. 1993, 133; Moberg 1995, 92; Will 1986, 413-414.) Integraation vastakohtana on segregaatio, jossa erityisoppilaat sijoitetaan erityiskouluihin tai -luokkiin (Moberg 1996, 121).

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen ovat karkeasti jaoteltuna vaikuttaneet erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset ja yksilöiden välistä tasa-arvoa koskevien käsitysten muuttuminen (Hautamäki ym. 1993, 133; Moberg 1996, 122; 1998a, 137). Lisäksi kehitykseen ovat vaikuttaneet vammaisten oppilaiden vanhempien esittämä negatiivinen asenne erillistä erityisopetusta kohtaan, vammaisten oman panoksen voimistuminen, perinteisten sijoituskäytäntöjen epäoikeudenmukaisuuksien tiedostaminen, tutkimukset erityisopetuksen muistakin kuin positiivisista vaikutuksista, vaatimukset yksilöllisten opetusohjelmien kehittämiseen, taloudelliset tekijät ja vammaisten oikeuksien laillistaminen. (Ihatsu 1995, 67-68.)

Integraatioideologian taustalla vaikuttaa **normalisaatio**periaate, jonka mukaan vammaisille pyritään luomaan mahdollisimman normaalit, sellaiset kuin yhteiskunnassa on yleensä tapana, jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, joissa otetaan huomioon kulttuurin ominaispiirteet. Tavoitteena ei ole normalisoida ihmisiä, vaan tehdä heidän elämänsä ehdot sellaisiksi, etteivät he tarpeettomasti joudu syrjään yhteiskunnan valtavirroista. Normalisaatio ei ollut alun perin lähtökohdiltaan kasvatuksellinen, vaan yhteiskuntapoliittinen lähestymistapa ja vasta myöhemmin se on yhdistetty kasvatusta ja koulutusta koskevaan suunnitteluun. (Nirje 1993, 22-42.)

Normalisaatioperiaatteen taustalla on erilaisia arvolähtökohtia, kuten yksilön kunnioittaminen, omaa elämää koskevien valintojen teon mahdollisuus, itsemääräämisoikeus ja tasa-arvo. Oikein käytettynä normalisaatioperiaate edellyttää

käyttäjän ymmärtävän kulttuurin normaalin elämänrytmin, tottumusten ja tapojen liittyvän vammaisten ihmisten kehitykseen, kypsyyteen ja elämään. Tämän lisäksi periaatetta tulisi osata soveltaa myös kuntoutusohjelmissa, palveluiden järjestämisessä ja lainsäädännössä. (Nirje 1993, 22-42.) Normalisaatiolla korostetaan yksilön oikeutta olla erilainen. Normalisaatiota voidaankin pitää tavoitteena ja integraatiota keinona saavuttaa se, jolloin integraatio on toteuttamistapa. (Ihatsu 1995, 5-6; Moberg 1998a, 139.)

Integraatiossa voidaan erottaa fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan vammaisten ja vammattomien fyysistä läheisyyttä, jonka tarkoitus on lisätä oppilaiden välistä yhteistoimintaa ja -työtä. Toiminnallinen integraatio edellyttää fyysistä läheisyyttä sekä samojen palveluiden käyttöä. Toteutuakseen sosiaalinen integraatio vaatii spontaania vuorovaikutusta, yhteisiä pelejä ja leikkejä. Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio edesauttavat kaikkien oppilaiden kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden muodostumista. Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä takaamalla heille samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muillakin. (Hautamäki ym. 1993, 141; Moberg 1996, 121; 1998b; Pihlaja 1996a, 136.)

Todellinen integraatio ei toteudu pelkästään fyysisen integraation kautta (Moberg 1998a, 138). Fyysinen integraatio ei välttämättä takaa toiminnallista ja sosiaalista integraatiota. Toisaalta fyysisen yhdessäolon toteutuessa on mahdollista toimia yhdessä ja olla sosiaalisessa kanssakäymisessä. Usein korostetaan sosiaalisen integraation merkitystä tärkeimpänä tavoitteena, mutta sosiaaliseen integraatioon ei päästä ilman yhteiskunnallista integraatioajattelua. Jos yhteiskunta ei tue päivähoidon integroitujen lapsiryhmien toteutumista, erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten voi olla vaikea päästä sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden lasten kanssa.

Yhdysvalloissa integraatiokäsitteen sijaan käytettiin erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla **mainstreaming**-käsitettä (Moberg 1995, 98; 1998a, 140). Mainstreaming tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja –ohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota muiden kanssa. Tämä puolestaan edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinnon sekä opetus- ja tukipalveluhenkilöstön vastuun selkeyttämistä. (Hautamäki ym. 1993,

139.) Mainstreaming-liike syntyi juuri "Education For All Handicapped Children Act" (PL 94-142) lain allekirjoittamisen aikoihin. Laissa tunnustetaan muun muassa vammaisen lapsen oikeudet tarkoituksenmukaiseen opetukseen, vähiten rajoittavaan ympäristöön ja yksilöllisiä palveluja sisältävän harjoitusohjelman. (Ihatsu 1995, 67.)

Innokkaimmat integraatiokehityksen kannattajat eivät ole tyytyneet ratkaisuihin, joissa segregoivat eriytysympäristöt ovat mahdollisia. Siksi onkin perustettu uusia integraatio-liikkeitä, jotka pyrkivät entistä voimakkaammin korostamaan integraatioideologian perimmäisiä tavoitteita ja vaativat täydellistä erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. 1980-luvulla syntyneet uudet liikkeet ovat **REI** (Regular Education Initiative) ja "**inklusiivinen kasvatus**" (Inclusive Education) – liike. REI-liike korostaa, että kaikesta erityisopetuksesta vastaa yleisopetus. Tällöin erityisopettaja konsultoi luokanopettajaa ja kaikki oppilaat ovat normaaliluokissa. REI-liikkeen näkemys sisältyy inklusiiviseen opetus- ja kasvatusnäkemykseen. (Moberg 1998a, 140-141.)

Inkluusiolla tarkoitetaan vammaisten opetusta yhdessä ei vammaisten ikätovereidensa kanssa tavallisissa luokissa, joissa he kävisivät silloinkin kun heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa luokanopettaja ja jokaisen oppilaan yksilölliset kasvatukselliset tarpeet huomioidaan erityisopetuspalveluissa. (Moberg 1995, 99; 1998a, 140-141.) Inkluusiossa painotetaan kaikille oppilaille tarjottavan opetuksen laatua, ei pelkästään erityisopetuksen laatua. Inkluusiossa voivat korostua asenteelliset seikat, kuten erilaisuuden hyväksyminen ja yksilöllisyyden kunnioittaminen, ja / tai oppilaiden sijoittaminen esimerkiksi yleisiin kouluihin. Siinä mielessä inkluusio on sekä keino että päämäärä. (Lewis 1995, 5.)

Varhaiserityisopetuksen näkökulma tulee esiin Brickerin (1995) "The Division For Early Childhood of the Council for Exceptional Children"-organisaatiolta lainaamassa inkluusiomääritelmässä (vuodelta 1993). Sen mukaan inkluusio, arvopohjaisena, tukee kaikkien lasten aktiivista osallistumista tavallisiin toimintamuotoihin omassa yhteisössään. Tavalliset toimintamuodot ovat sellaisia, joihin lapsi osallistuisi, jos hän ei olisi vammainen. Tällaisia toimintamuotoja ovat esimerkiksi päivähoito, erilaiset esiopetusryhmät ja leikkikoulut. (Bricker 1995, 180.)

Inkluusio-käsitteen käytöstä on esitetty erilaisia perusteluja. Yhdysvalloissa käsite nähdään mainstreaming-termiä kattavampana, jolloin oppilaat otetaan mukaan lähikoulun kaikkiin toimintoihin, eikä heitä ainoastaan sijoiteta valtavirtaan. Inkluusiossa halutaan myös korostaa, että kaikki ovat alusta alkaen yhdessä. (Stainback & Stainback 1992, 3-4.) Mobergin (1998a) mukaan integraation syvin olemus on kuitenkin hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, erityisesti sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation osalta. Tällöin integraatio on kuitenkin ymmärrettävä ja määriteltävä laajemmin, eikä pelkästään fyysisenä sijoituksena tai yhdessäolona. Jos integraatio ymmärretään laajemmassa mielessä, ei ole tarpeellista käyttää ollenkaan inkluusio-termiä, varsinkaan kun sille ei ole hyvää suomenkielistä vastinetta. (Moberg 1998a, 141.)

Varhaiskasvatuksessa integraatiota on korostettu useista syistä. Lapsilla ei ole vielä tässä vaiheessa ennakkoluuloja, mikä ehkäisee kiusaamista ja hyljeksimistä. Lapsena tapahtuva vuorovaikutus vammaisten kanssa voi myös lisätä myöhemmässä vaiheessa vammaisten hyväksymistä. Kun lapsi jo varhain sijoitetaan "todelliseen maailmaan" luodaan kuva siitä, että integraatiota tulee noudattaa ja varmistaa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen menestyminen tavallisessa ympäristössä. (Buysse & Bailey 1993, 435.)

Integraatioon ja segregaatioon liittyvien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että esikoululla tai päivähoidolla ennen kouluikää on monia sekä välittömästi näkyviä että pitkäaikaisia seurauksia lapsen myöhemmän kehityksen kannalta. Integraatiota on pidetty hyödyllisenä pyrittäessä luomaan positiivista vuorovaikutusta tai leikkiä samanikäisten vammaisten ja vammattomien lasten välille. Esikoulusijoituksen on osoitettu ennustavan myös myöhempää koulusijoitusta. (Buysse, Bailey, Smith & Simeonsson 1994, 420.)

Integraation edut ja haitat vanhempien kokemana

Inkluusion rajoittavina päätekijöinä on Yhdysvalloissa nähty varhaiskasvatuksen ohjelmien laatu, kunnan resurssit, huonosti koordinoidut ja integroidut palvelut perheille ja lapsille. Integroiduissa palveluissa esille nousee se, että perhe ei voi osallistua erityispalveluiden suunnitteluun. (Buysse, Wesley & Keys 1998, 169, 180-181.) Wesleyn, Buyssen ja Tyndallin (1997, 444-445) tutkimuksessa vanhemmat ja

ammattilaiset olivat kuitenkin sitä mieltä, että vanhempien tulisi voida vaikuttaa lapsen sijoitukseen ja palveluihin ja niihin tekijöihin, jotka rajoittavat näitä valintoja. Vanhempia tulisi kuulla myös päätöksenteossa, kun on kyse lapsen interventiopalvelun luonteesta, sijainnista ja kestosta. Puron (1994, 55) tutkimuksen mukaan vammaisen lapsen koulun valinnasta teki vaikean se, ettei eri vaihtoehdoista ollut riittävästi tietoa.

Tutkimusten mukaan vanhemmat suhtautuvat integraatioon / inkluusioon positiivisesti (Bennett ym. 1997, 124; Garrick Duhaney & Salend 2000, 123, 125; Guralnick 1994, 168, 175; Hyvärinen-Harju 1997, 78-79; Lowenbraun ym. 1990, 37-38; Miller ym. 1992, 239, 243; Mc William ym. 1995, 47-49, 52-53; Mäki 1993, 70; Palmer ym. 1998, 271; Stoiber ym. 1998, 107, 117). Vanhemmilla oli myös joitakin pelkoja (Guralnick 1994, 168, 176; Guralnick ym. 1995, 457, 473; Palmer ym. 1998, 279) integroidun sijoituksen suhteen. Vanhemmat olivat huolissaan vammaiseen lapseensa kohdistuvasta vertaisten syrjinnästä, ja jotkut vanhemmat kokivat, että heidän on vaikea saada erityispalveluita ja yksilöllisiä ohjeita lapsensa kasvatukselle (Guralnick 1994, 176). Vanhemmat olivat huolissaan myös henkilökunnan pätevyydestä ja koulutuksesta (Garrick Duhaney & Salend 2000, 122-124; Guralnick 1994, 176). Heidän oli joskus vaikea löytää inklusiivisia palveluja lapselleen (McWillian, ym. 1995, 43).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhemmat uskovat inklusiivisen ohjelman vaikuttavan positiivisesti heidän lapsensa yleiseen kehitykseen (Miller ym. 1992, 244) ja erityisesti lasten sosiaalisiin taitoihin vertaisten kanssa (Bennett ym. 1997, 127; Guralnick ym. 1995, 457, 465; Lowenbraun ym. 1990, 37-38; Palmer ym. 1998, 278; Wolery & Willbers 1994, 11). Inklusiivisissa ohjelmissa mukana olleiden lasten vanhemmat kokivat, että vertaiset hyväksyvät lapsen (Bennett ym. 1997, 124) ja inkluusio valmistaa lasta todelliseen maailmaan (Garrick Duhaney & Salend 2000, 122,124; Guralnick, 1994, 168, 175) sekä auttaa vammaisten lasten hyväksymistä yhteiskunnassa (Garrick Duhaney & Salend 2000, 122, 124).

Integraatio voi hyödyntää lasten vanhempia usealla tavalla. Vammaisten lasten vanhemmat saavat tietoa vammattomien lasten kehittymisestä, he saattavat tuntea olevansa vähemmän eristyksissä muusta yhteisöstä, ja heillä on mahdollisuus solmia kontakteja vammattomien lasten vanhempiin, jotka voivat tarjota merkittävää tukea

heille. Vammattomien lasten vanhemmat saattavat solmia kontakteja vammaisten lasten vanhempiin ja sitä kautta saada ymmärrystä ja tietoa näiden perheiden elämäntilanteesta, ja välittää sitä edelleen ympäröivään yhteiskuntaan. Samalla vanhemmat saavat tilaisuuden opettaa lapsilleen, että ihmisten kesken on yksilöllisiä eroavaisuuksia ja erilaiset ihmiset tulee hyväksyä. (Wolery & Willbers 1994, 11.)

Vammaisten lasten vanhemmat suhtautuvat positiivisesti inkluusioon. Heidän mukaan vammattomat lapset hyväksyvät vammaisen lapsen paremmin joukkoonsa ja lapsi hyötyy inkluusiosta sosiaalisen, emotionaalisen ja akateemisen kehityksen alueilla. Vanhemmat uskovat inkluusion parantavan lapsen minäkuvaa tarjoamalla ystävyyssuhteita ja roolimalleja sekä tekevän lapsesta tyytyväisemmän, itsevarmemman ja ulospäinsuuntautuneemman. (Garrick Duhaney & Salend 2000, 124-126.)

Vammattomien lasten vanhemmat uskovat, että inklusiivisessa ympäristössä lapset oppivat ihmisten erilaisista tarpeista, heistä tulee huomaavampia ja auttavampia vammaisia kohtaan, ja he hyväksyvät erilaisuutta ympärillään, eikä heillä ole stereotyyppisia asenteita eri näköisiä ihmisiä kohtaan. Vanhemmat ovat kuitenkin huolissaan siitä, pystytäänkö integroidussa toimintaympäristössä tarjoamaan heidän lapselleen riittävän tehokasta opetusta. Vammattomien lasten vanhemmat ovat huolissaan myös henkilökunnan koulutuksesta. (Garrick Duhaney & Salend 2000, 122-124.) Inkluusion onnistumisen ja kehittämisen kannalta on erityisen tärkeää kerätä tietoa niistä ongelmista, haasteista ja esteistä, joita inkluusio aiheuttaa henkilökunnalle, vanhemmille ja lapsille (Bricker 2000, 18).

1.3 Ekologinen lähestymistapa

Erilaisuus voidaan nähdä traditionaalisen tavan mukaan lapsen ominaisuutena. Lääketiede on diagnosoinut lapsen ja ongelman ajatellaan sijaitsevan lapsessa, jolloin kuntoutus ja muutosodotukset kohdistuvat lapseen ja lapsen muuttamiseen. Toisaalta ongelma voidaan nähdä myös lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa tai suhteessa, jolloin aikuisten tai ympäristön mahdollisuudet vastata lapsen tarpeisiin eivät kohtaa. Tällöin ympäristön tehtävänä olisi löytää ratkaisuja kyseisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Koska normaaliuden käsite on kulttuurisidonnainen, ongelma on osa kulttuuria, yhteisöä tai ympäristöä, jolloin

kulttuuri antaa rajat normaaliuden määrittämiselle. (Pihlaja 1998, 29; Roffey 1999, 4.)

Bronfenbrennerin (1980) ekologisen tarkastelun mukaan yksilön kehitys on olennaisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kasvatus nähdään kaikkien kasvatukseen osallistuvien ihmisten välisenä yhteistyöprosessina, jolloin lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja toimimalla samanaikaisesti useassa eri viiteryhmässä. Lasten vanhempien ja muiden lapsen kanssa toimivien henkilöiden yhteistyö vaikuttaa siten lapsen optimaalisiin kasvun ja kehityksen mahdollisuuksiin. Kasvatusta voidaan tarkastella sisäkkäisten, keskenään vuorovaikutuksessa olevien kehien kautta. Makro- ja eksosysteemi muodostavat ulkokehät, jotka luovat lapselle kasvun ja elämisen reunaehdot. Ne vaikuttavat välillisesti lapsen elämään. Mikro- ja mesosysteemi näkyvät konkreettisemmin lapsen arkipäivässä.

Mikrosysteemi muodostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Lapsen omia mikrosysteemejä ovat esimerkiksi koti, päivähoito, pihapiiri ja kaveripiiri eli ne ympäristöt, joissa lapsi on vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli. Mesosysteemi yhdistää eri mikrosysteemejä, ja siksi kasvatuksen kannalta egologisessa mallissa tärkeää on kasvuympäristöjen välinen yhteistyö eli mesosysteemin toimivuus. Tätä on esimerkiksi kodin ja päivähoidon yhteistyö tai moniammatillinen yhteistyö. Kaksi uloimpaa kehää, ekso- ja makrosysteemi eivät kohdistu suoranaisesti lapseen, vaan niillä on välillisiä vaikutuksia lapseen. Eksosysteemiin kuuluvat lapsen kannalta merkityksellisiä ovat esimerkiksi vanhempien työaika, työttömyys tai kunnan päivähoidon resurssit. Makrosysteemissä vaikuttavat arvot, yhteiskunnalliset käytännöt ja päivähoidon kehittyminen. Kaksi viimeistä antavat puitteet tai reunaehdot kotien ja päivähoidon kasvatustyölle ja ovat siinä mielessä merkityksellisiä myös lapsen kannalta. (Bronfenbrenner 1980.)

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten opetuksessa ekologisesti suuntautuneet kasvatuksen mallit ovat voimistuneet. Ekologisessa järjestelmässä korostetaan poikkeavuuden kokonaisvaltaista huomioimista ja tavoitteena on löytää lapsen käyttäytymisen ja ympäristön välille tasapaino, jolloin esimerkiksi käsite poikkeavat oppilaat halutaan korvata käsitteillä poikkeavat tilanteet tai poikkeavat järjestelmät. (Ihatsu 1987, 55.)

Ekologisen lähestymistavan mukaan lasta ei nähdä ainoana arvioinnin ja väliintulon kohteena vaan ongelma nähdään piilevän ekologisessa systeemissä, jonka osa lapsi on. Systeemi koostuu lapsesta ja hänen ympäristöstään sekä niistä ihmisistä, jotka kuuluvat lapsen päivittäiseen elämään. Systeemin kaikki osat vaikuttavat toisiinsa, jolloin on huomioitava fyysiset, psyykkiset kuin sosiaalisetkin tekijät. (Hobbs 1976, 113-114.) Kasvu- ja toimintaympäristöjen ekologinen arviointi voidaan jakaa perhetilanteen ja toimintaympäristön arviointiin. Perheen arviointi voidaan tehdä haastattelemalla perheenjäseniä, ja toimintaympäristönä voivat olla esimerkiksi koti, päiväkoti tai koulu. (Määttä 1999, 112-113.)

Kontekstuaalinen kasvu

Kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuus, joka rakentuu Brofenbrennerin ekologisen mallin pohjalle, on noussut varhaiskasvatuksessa keskeisemmälle sijalle (Hujala ym. 1998, 8). Kontekstuaalisessa näkökulmassa lapsen oppiminen ja kasvu nähdään osana lapsen kasvuympäristöä. Tällöin oppiminen, kasvu ja kehitys ei ole tulosta vanhempien ja opettajien toimenpiteistä, vaan lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tulosta. (Hujala ym. 1999, 10.)

Kontekstuaalisen teorian kautta pyritään tarkentamaan ymmärrystä lapsen käyttäytymisen, ja hänen kasvuympäristönsä välisistä suhteista. Toimintaympäristö voi siten olla sekä voimavarana lapsen kasvulle että sitä ehkäisevänä tekijänä. Ympäristön toimiminen voimavarana tai rajoittavana riippuu siitä, missä määrin lapsen on itse mahdollista vaikuttaa omaan elämäänsä ja rakentaa toimintaympäristöään oman kasvunsa haasteiden pohjalta. (Hujala ym. 1999, 11.)

Kontekstuaalisen kasvun mallissa tarkastellaan kasvuympäristöä ja sen merkitystä lapsen näkökulmasta. Lapsi nähdään aktiivisena osallistujana toimintaympäristössään, jolloin lapsi ei ole vain ympäristön vaikutuksen alainen, vaan hän itse on erottamaton osa systeemiä ja vaikuttaa omalla olemassaolollaan systeemin toimintoihin. Kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus on sekä perheen että päivähoidon kasvatuksen laadun tärkein tekijä. Kontekstuaalisessa kasvun teoriassa korostetaan vuorovaikutusta niiden kasvuympäristöjen välille, joissa lapsi aktiivisesti toimii, esimerkiksi päivähoidon ja kodin välinen vuorovaikutus. Osallistumalla aktiivisesti toimintaympäristöjen toimintaan lapsi itse vaikuttaa missä

määrin ja minkälaista vuorovaikutusta kasvuympäristöjen välille rakentuu. (Hujala ym. 1999, 13-14.)

Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Päivähoitolaki määrittelee perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä seuraavasti: "Päiväkotien tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä". (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1983/304.) Vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan olisi hyvä tiedostaa, että vastuu on yhteinen, eikä kaksi erillistä maailmaa, joihin lapsi joutuu sopeutumaan (Lahikainen 1984, 342). Tällöin päivähoidossa päästään henkilökunnan ja vanhempien jatkuvaan ja säännölliseen yhteistoimintaan (Määttä 1996, 501).

Perheiden kanssa tehtävä työn määrä kuitenkin vaihtelee. Toinen perhe kaipaa enemmän tukea kuin toinen. Jokaisen lapsen vanhempi kaipaa tukea kasvatustyöhönsä, omasta koulutuksestaan riippumatta. Henkilökunnalla tulisi olla aikaa yhteistyölle sekä vanhempien että lapsen vuoksi. Koska vanhemmat ovat ratkaiseva tekijä lapsen hyvinvoinnissa, vanhemmuuden vahvistaminen ja kuuleminen on ensiarvoista. (Pihlaja 1998, 69.) Lapsen myönteisen kehityksen ja perheen selviytymisen kannalta on tärkeintä, että palvelut on määritelty perheiden toiveiden ja tarpeiden pohjalta (Määttä 1996, 506).

Dunst, Johanson, Tirvette ja Hamby (1991) erottavat neljä erilaista mallia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kaikki neljä mallia käsittävät perheen interventioyksikkönä ja käyttävät sosiaalisen systeemin raameja selittääkseen perheen vaikutusta ympäristön tapahtumiin ja ympäristön vaikutusta perheeseen erilaisissa ekologisissa systeemeissä. (Dunst ym. 1991, 118-119.)

Asiantuntijakeskeisessä mallissa (professional-centered) perheet nähdään vajavaisina tai patologisoituneina, asiantuntija-apua tarvitsevina toimiakseen "terveemmällä" tavalla. Eri ammatti-ihmiset arvioivat perheen tarpeet ja laativat tarvittavat suunnitelmat, koska perhe nähdään kykenemättömänä ratkaisemaan omat ongelmansa. (Dunst ym. 1991, 118-119.)

Perheeseen liittoutunut malli (family-allied) keskittyy palveluihin, jotka vaikuttavat lapsen kehittymiseen ja joita asiantuntijat pitävät perheelle hyödyllisinä ja tärkeinä. Perheellä on vain pieni mahdollisuus vaikuttaa muutoksiin elämässään. Perheen odotetaan esittävän asiantuntijoiden määräämää roolia, jolloin heidät laitetaan toteuttamaan ammatti-ihmisten päättämää hoitoa tai kuntoutusta. (Dunst ym. 1991, 118-119.)

Perheeseen kohdistuvassa mallissa (family-focused) vanhemmat määrittelevät yhdessä ammatti-ihmisten kanssa perheen tarpeet ja tavoitteet. Perheet nähdään positiivisemmin, mutta kuitenkin ammatti-ihmisten neuvoista ja ohjauksesta riippuvaisina. Arviointi rajoittuu niihin perheen tarpeisiin, jotka vaikuttavat ja liittyvät perheeseen. Perheitä rohkaistaan käyttämään ensisijaisesti ammatillisia ja asiantuntijapalveluita. (Dunst ym. 1991, 118-119.)

Perhekeskeisessä mallissa (family-centered) käytännöt lähtevät käyttäjästä: kunkin perheen yksilölliseen arkipäivään liittyvät asiat, tarpeet ja toiveet ohjaavat arviointia, palveluiden tuottamista ja niihin käytettäviä resursseja. Toiminnoilla vahvistetaan perheiden kykyä ja pätevyyttä itsenäiseen päätöksentekoon ja elämään. Perheen palvelusuunnitelmaan ei kirjoiteta mitään ilman vanhempien lupaa. (Dunst ym. 1991, 118-119.)

Laadukkaassa perhekeskeisyydessä oleellista on kartoittaa perheenjäsenten todelliset, yksilölliset tuentarpeet ja voimavarat, kuuntelemalla vanhempien omaa tulkintaa tilanteesta ja tavoitteista sekä täysivaltaistaa vanhemmat päättämään omista asioistaan. Perheille tulisi tarjota vaihtoehtoisia tukimuotoja ja valita niistä perheen kanssa yhdessä heille sopivat palvelut käyttäen myös perheen omia voimavaroja. (Mattus 1994, 95; Tauriainen 1998, 87.) Ammattilaisten tulisi pyrkiä tekemään itsensä mahdollisimman tarpeettomiksi ja vahvistaa perheiden luonnollisia sosiaalisia tukiverkostoja kuten päivähoito, naapurit ja sukulaiset. (Tauriainen 1998, 87).

Toimivassa vanhempien ja asiantuntijoiden välisessä suhteessa tiedostetaan, että molemmilla on tietoja ja taitoja jotka yhdistämällä voidaan parantaa toimintaa ja vammaiselle tarkoitettuja palveluita. Siksi roolit ovat toisiaan täydentäviä eivätkä erottelevia. Yhteistyön perustana on asiantuntijoiden tilivelvollisuus vanhempia

kohtaan. Kokonaisuudessa se sisältää molemminpuolisen kunnioittamisen, tunteiden jakamisen, joustavuuden ja rehellisyyden. (Gartner, Lipsky & Turnbull 1990, 83.)

Yhteistyötä voidaan parantaa siten, että vanhemmat voivat osallistua luonnollisella, itselle tutulla tavalla myös koulun tai päiväkodin ulkopuolella (Ferguson & Ferguson 1994, 36-37). Hyvän vanhempien ja ammattilaisten yhteistyön perusteella luodaan myönteiset kasvuolosuhteet lapselle (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 5). Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö vaikuttaa positiivisesti myös päivähoidon laatuun (Ghazvini & Readdick 1994, 207, 214-215).

Moniammatillinen yhteistyö

Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta lapsi on osa yhteiskunnallista todellisuutta ja vaikuttaa siihen omalla elämällään. Yhteiskunnallinen ympäristö vaikuttaa lapseen ja kasvatukseen suorasti ja välillisesti muun muassa vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan elämänpiirin muodostamien vuorovaikutussuhteiden kautta. Siksi laadukkaassa varhaiskasvatuksessa edellytetään laaja-alaista yhteistyötä lapsen eri kasvuympäristöjen välille. (Hujala ym. 1999, 108.)

Varhaiskasvatus on yhteistyötä niiden tahojen kanssa, jotka vaikuttavat lapsen ja perheen hyvinvointiin ja hyvien edellytysten luomiseen. Päivähoito voidaan nähdä voimavarana, jolla edistetään lasten perheiden ja yhteisöjen kehitystä ja toimintaa. Hyvin toimiva päivähoito voi osaltaan edistää vakaata perhe-elämää, lasten ja vanhempien sosiaalista integroitumista, yhteisöjen yhtenäisyyttä, yhtäläisten mahdollisuuksien toteutumista ja sitä kautta luoda lasten ja perheiden yleistä hyvinvointia. Voidaankin puhua moniammatillisesta verkostoitumisesta, jolloin yhteistyö päivähoidon, sosiaalihuollon, terveydenhuollon, opetustoimen ja kulttuuritoimen moniammatillisten tiimien välillä on keskeisellä sijalla ja samalla varhaiskasvatuksen toiminnallinen painopiste siirtyy yhden lapsen ja perheen kohtaamisen ohella yhteyksien rakentamiseen yhteisöjen välille. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 15, 21.) Yhteistyössä olevat tahot vaikuttavat toisiinsa, ja kun jotakin tapahtuu jossakin ryhmässä on sillä vaikutusta myös toisiin ryhmiin. Kun ihmisillä on sama vastuu, samat haasteet ja ratkaisut, he pääsevät parempiin lopputuloksiin. (Roffey 1999, 2-3, 31.)

Palvelujen koordinoinnissa on kyse moniammatillista yhteistyöstä, johon kuuluu eri ammattikuntien edustajia. Tavoitteena on luoda sellainen palvelujen eheys, että lapsen ja perheen tarvitsemat palvelut ovat vaivattomasti saatavissa, yksilöllisesti rakennettuja, tavoitteiltaan yhteneviä, kattavia ja jatkuvia. (Tauriainen 1998, 91-92.) Moniammatillinen yhteistyö tulisikin nähdä mahdollisuutena, joka vaatii vuorovaikutusta ja läheistä työskentelyä toisten kanssa. Vanhempien ja ammattilaisten päätöksenteossa tulisi huomioida lapsen etu, ja siksi olisi hyvä lähteä liikkeelle perheestä ja päivähoidosta. (Roffey 1999, 50.)

Laatu päivähoidossa

Viime vuosina varhaiskasvatuksen alueella tehdyt tutkimukset ovat käsitelleet enenevässä määrin laatua (Bryant ym. 1999; Cryer ym. 1999; Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Leinonen ym. 1998; Philipsen ym. 1997; Prochner 1996; Tietze ym. 1996). Suomessa päivähoidon laadusta ei ole kuitenkaan vielä tehty laajoja tutkimushankkeita ja kuntien sekä päiväkotien oma aktiivisuus laadunarviointiin on vaihtelevaa (Hujala ym. 1998, 198). Tällä hetkellä päivähoidon laatua pyritään tutkimaan laajemmasta, kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jolloin ekologinen (kontekstuaalinen) tutkimus korostuu (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 8).

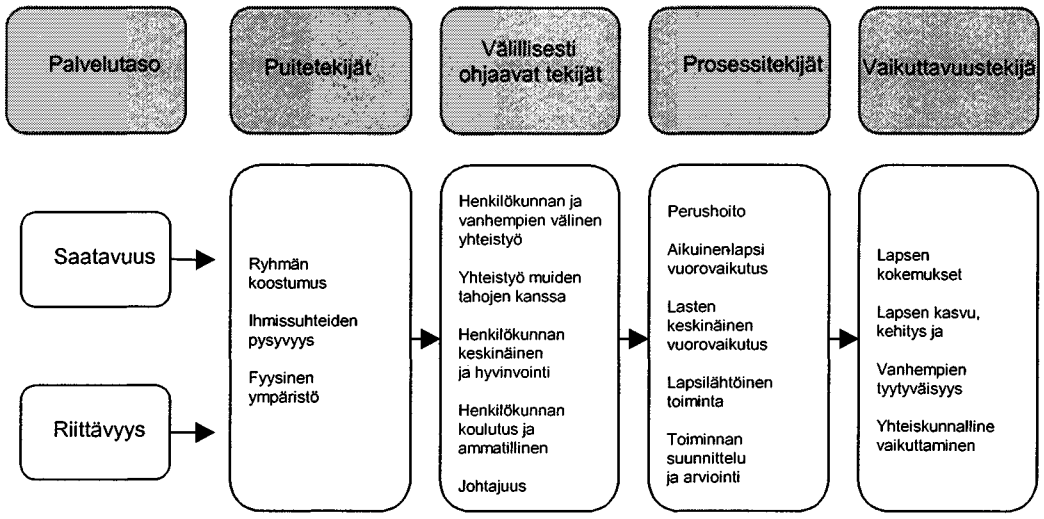
Laadunarvioinnilla varmistetaan päivähoidon systemaattinen kehittäminen ja kehitystoiminnan ohjaaminen (Hujala & Lindberg 1998, 33). Päivähoidon arviointi on siten keskeisenä osana laadunhallintaa. Arvioinnissa kerätään ja välitetään tietoa toiminnan kehittämistarpeista. Arvioinnin avulla pystytään analysoimaan yksilön omat vahvuudet, heikkoudet ja kehittämistarpeet sekä rakentamaan kehittämistoimintaa niiden pohjalle. Keskeistä on yksilöiden ja yhteisöjen kannustaminen entistä parempiin suorituksiin kehitystä kaipaavilla alueilla. (Hujala ym. 1999, 65.) Keskeinen laadun tekijä kontekstuaalisessa kasvatuksessa on kasvattajan omaksuma kontekstuaalisen kasvun tietoisuus (Hujala 1996, 492). Jotta kasvattaja voi lähestyä kasvatusprosessia lapsikeskeisesti ja tukea lapsen omaa kasvua, on hänen ymmärrettävä lapsen kasvun ehdot ja mahdollisuudet (Hujala ym. 1999, 11).

Varhaiskasvatuksen laatu kytkeytyy käytännön varhaiskasvatustoimintaan ja sille asetettaville laadun määritteille, joiden kautta on tarkoitus erottaa hyvä laatu

huonosta. Laadulle ei ole kuitenkaan yhtä oikeaa ja objektiivista määritelmää. (Hujala ym. 1999, 56.) Laatu merkitsee eri asioita vanhemmille, lapsille, työntekijöille, kunnan päättäjille tai valtion hallinnolle (Melhuis 1993, 21; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 54). Siksi laadun käsitteen kuvaaminen on aina suhteellista ja riippuu määrittäjän omista intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista ja pyrkimyksistä (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 4-5, 104-105; Pence & Moss 1994, 172). Näkemykset laadukkuudesta vaihtelevat eri aikoina ja eri maantieteellisten alueiden sisällä, joten on tärkeää, että varhaiskasvatuksen laadun määrittelyyn osallistuvat kaikki, joita palvelu koskettaa (Hujala ym. 1999, 57).

Varhaiskasvatuksen laatua määriteltäessä on tärkeä tarkastella sitä eri näkökulmista. Varhaiskasvatustutkimuksen ja teorian kautta voidaan löytää joitakin laatutekijöitä, joiden kautta varhaiskasvatuksen laatua voidaan jäsentää, sekä rakentaa käsitystä siitä, minkälaista varhaiskasvatuksen tulisi olla suhteessa niihin tekijöihin, joiden kautta lapsi kasvaa, oppii ja kehittyy mahdollisimman hyvin. Nämä näkökulmat rakentavat varhaiskasvatuksen laatutavoitteita eli sitä kuvaa, mitä kohti toiminnan kehittämisellä pyritään. Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyä ohjaa myös kulttuurisesti muotoutunut päivähoitojärjestelmä, jota säätelevät tietyt lait ja asetukset. Ne luovat pohjan sille, minkälaista varhaiskasvatuksen laadun tulee yhteiskunnan kannalta olla. (Hujala ym. 1999, 56-57.)

Hujalan ym. (1999, 80) laajennetussa laadunarviointimallissa erotetaan palvelutaso, puitetekijät, välillisesti ohjaavat tekijät, prosessiin liittyvät tekijät sekä vaikuttavuustekijät (kuvio 1). Palvelutasoon kuuluvat palveluiden saatavuus ja riittävyys. Puitetekijät ovat ryhmän koostumus, ihmissuhteiden pysyvyys ja fyysinen ympäristö. Välillisesti ohjaavat tekijät käsittelevät yhteistyötä, henkilöstön koulutusta ja ammatillista kasvua sekä johtajuutta. Prosessiin liittyviin tekijöihin kuuluu perushoito, aikuinen-lapsi vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöinen toiminta, toiminnan suunnittelu ja arviointi. Vaikuttavuustekijät koostuvat lapsen myönteisistä kokemuksista, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, vanhempien tyytyväisyydestä ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta.



KUVIO 1. Päivähoidon laadunarviointimalli (Hujala ym. 1999, 80)

Hujalan ym. (1999) laadunarviointimalli on rakennettu monitieteiseksi varhaiskasvatuksen laaja-alaisuuden vuoksi. Varhaiskasvatustiede toimii mallin perustana, mutta aineksia on myös hallintotieteestä, erityisesti johtajuus- ja organisaatiotutkimuksista sekä erityiskasvatuksesta. Mallissa esitetyt varhaisvuosien laadukkuuden perustekijät pohjautuvat alueen tutkimustietoon, jonka taustalla on kontekstuaalinen varhaiskasvatusnäkemys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, sekä yleisesti hyväksyttyihin perhekeskeisyyttä sekä normaalia elämää ja elinympäristöä koskeviin arviointeihin. (Hujala ym. 1999, 80.)

Laadunarviointimalli on pyritty kehittämään siten, että se sopii kaikille lapsille, jolloin erityiskasvatuksen vaatimukset ja tavoitteet on pyritty yhdistämään muihin tavoitteisiin (Hujala ym. 1999, 80). Laadukkaan toiminnan perustekijät ovatkin varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa lähes samat, mutta niitä painotetaan usein eri tavalla. Toisaalta asia, joka varhaiskasvatuksessa on lähes itsestään selvä, saattaa erityiskasvatuksen puolella nousta erittäin keskeiseksi tekijäksi. (Tauriainen 1998 84.) Lisäksi on laatutekijöitä, jotka ovat oleellisia vain erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen (Tauriainen 2000, 74). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen alueella keskeisenä teemoina laadun määrittelyssä pidetään perhekeskeisyyttä, lapsilähtöisyyttä, palveluiden koordinointia

sekä normaalia toimintaympäristöä (Bailey & McWilliam 1993, 11-16; Tauriainen 1998, 86).

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävät ja -menetelmät

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen, koska halusin tietää mitä vanhemmat ajattelevat integroidusta toimintaympäristöstä. Vanhempien mielipiteiden selvittäminen on myös tärkeää päivähoidon laadun tarkastelun kannalta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään havainnoinnin, haastattelun tai dokumenttien analysoinnin avulla selvittämään mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, tekevät ja tietävät (Patton 1990, 94). Syrjälä ja Numminen (1988, 80) puhuvat tiedon elävyydestä ja konkreettisuudesta tilanteiden, tapahtumien ja ihmisten kokemusten kuvaamisessa.

Tutkimuksen asettelussa joustavuus on kvalitatiivisen tutkimuksen etuna (Mäkelä 1990, 45; Patton 1990, 42), mikä tarkoittaa, että tutkimuksen edetessä ja esiin nousevasta aineistosta riippuen tutkimusta voidaan suunnata uudestaan. Tutkimustehtävät muotoutuivat ja tarkentuivatkin vähitellen haastatellessa ja aineistoa analysoitaessa. Lopulliseksi tutkimustehtäväksi muodostuivat seuraavat seitsemän:

1. Miten päivähoitopaikkaan päädyttiin?
2. Miten ryhmä toimii ja minkälaista vuorovaikutusta päiväkodissa on?
3. Minkälaista yhteistyötä päiväkodissa tehdään?
4. Onko henkilökuntaa riittävästi ja minkälainen on heidän asiantuntemus?
5. Minkälaista toimintaa päiväkodissa on?
6. Miten lapset viihtyvät ja ovatko vanhemmat tyytyväisiä päiväkotiin?
7. Miten integraatio toteutuu integroidussa erityisryhmässä?

Kvalitatiivinen tutkimusprosessi perustuu relativistiseen totuuskäsitykseen, jonka mukaan yhtä ainoaa totuutta ei ole olemassa vaan totuus koostuu aina ihmisten yksilöllisistä kokemuksista ja ajatuksista, sosiaalisista konstruktioista. Tutkimuksella

saavutetaan siten tietty näkökulma ilmiöön, eikä koko totuutta siitä. (Patton 1990, 428, 482-486; Tynjälä 1991, 387-388, 390, 392; Lincoln & Guba 1985, 290, 299.)

2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston kerääminen

Tutkimuskohteena oli päiväkodin integroitu erityisryhmä, jossa on hoitopaikka kahdelletoista lapselle. Koska osa lapsista ei ollut kaikkina päivinä paikalla, oli ryhmässä kirjoilla kolmetoista lasta, joista seitsemän tarvitsi erityistä hoitoa ja kasvatusta lähinnä liikunta- sekä neurologisen vamman vuoksi. Ryhmässä työskenteli kaksi erityislastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa ja henkilökohtainen avustaja sekä työmarkkinatuella palkattu henkilö. Lisäksi lapset saivat fysioterapiaa joko kunnallisen tai yksityisen terapeutin kautta ja joillakin oli mahdollisuus puheopetukseen. Tutkimukseen osallistumishalukkuudesta kysyttiin vanhemmilta kirjeitse (liite 1).

Tutkimukseeni osallistui viisi perhettä, joista kahdessa oli mukana sekä äiti että isä ja kolmessa vain äiti. Kahdella perheistä oli sekä vammainen että vammaton lapsi. Toisen perheen vammainen lapsi ei ollut enää siinä ryhmässä, jossa tutkimukseen osallistumisesta kysyttiin, vaan ryhmässä oli perheen vammaton lapsi. Perheistä kahdella oli vammaton ja yhdellä vammainen lapsi. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujat

	Perhe 1	Perhe 2	Perhe 3	Perhe 4	Perhe 5
Äiti	X		X		X
Äiti ja isä		X		X	
Perheessä vammainen lapsi			X		
Perheessä vammaton lapsi		X		X	
Perheessä vammainen sekä vammaton lapsi	X				X

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että aineisto kerätään kontrolloimatta tai manipuloimatta tutkimuskohdetta (Patton 1990, 40). Aineistonkeruutapoina ovat havainnointi, haastattelu ja erilaisten dokumenttien analysointi (Silverman 1993, 8-9;

Syrjäläinen 1994, 83-88). Haastattelun avulla tutkimukseen osallistujilla on mielestäni mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja siksi valitsin menetelmäksi haastattelun. Haastattelun tarkoituksena onkin saada selville haastateltavan oma näkökulma asiaan (Patton 1990, 278). Pattonin (1990) mukaan haastatteluissa voidaan käyttää avointa haastattelua, jossa voidaan erottaa kolme eri tapaa. Tarkin tapa on laatia kysymykset huolellisesti, ja esittää ne ennalta määrätyssä järjestyksessä ja kaikille samassa sanamuodossa. Toinen tapa on laatia väljä haastattelurunko etukäteen, jotta oleelliset asiat tulevat esiin, mutta itse haastattelutilanne muokkaa kysymysten järjestystä ja muotoa. Hyvin epämuodollisessa haastattelussa keskustelu on spontaania ja henkilö ei välttämättä tunne olevansa haastateltavana. (Patton 1990, 280-281.) Hirsjärvi ja Hurme (1982; 2000, 47-48) kutsuvat tällaista väljää haastattelua teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa aihepiiri on valmiina, mutta kysymykset muotoutuvat jokaisen haastateltavan kohdalla yksilöllisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204-205).

Haastatteluissa käytin teemahaastattelua, jossa vahvuutena on vapaa keskustelu tiettyyn aihepiiriin kuuluen. Väljän haastattelurungon ja muutamien avainkysymysten avulla lähdin liikkeelle, koska halusin ennen kaikkea kuulla mitä vanhemmilla oli sanottavaa. Vaikka haastattelurunko oli kaikilla sama, poikkesivat haastattelut toisistaan hyvin paljon. Osa vanhemmista odotti kysymyksiä ja vastasi niihin lyhyesti ja ytimekkäästi, osa taas mietti ja pohti eri vaihtoehtoja – ajatteli ääneen. Ensimmäisissä haastatteluissa tuli esiin myös oma kokemattomuuteni haastattelijana, mutta kokemuksen myötä haastattelut alkoivat sujua luontevammin.

Nauhoitin kaikki haastattelut ja kuuntelin edellisen haastattelun aina ennen seuraavaa haastattelua, jotta oppisin enemmän seuraavalle kerralle. Osan haastatteluista ehdin myös litteroida ennen seuraavaa haastattelua ja siitä oli apua esimerkiksi siinä, että huomasin seuraavan kerran tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät puolesta tunnista kahteen tuntiin. Haastattelut tapahtuivat perheissä yhtä lukuun ottamatta. Eräs vanhempi halusi haastattelun tapahtuvan muualla, ja siksi keskustelimme minun luonani.

Haastatteluteksteissä tulisi säilyttää haastateltavien oma puhetyyli ja ilmaukset (Patton 1990, 379-380). Litteroin sanatarkasti kaikki haastattelut, koska sanatarkka litterointi antaa kuvan siitä, mitä vanhemmat sanoivat ja kertoivat. Sitä kautta voi

helpommin myös tarkastella ja analysoida vanhempien puhetta myöhemmin. Tekstissä käytän haastateltavien suoria lainauksia, jolloin lainaukset on kursivoitu ja sisennetty. Jos niistä on jätetty pois esimerkiksi paljon täytesanoja (tota noi), saman sanan toistoja tai tietoja, jotka paljastaisivat mistä päiväkodista on kyse, on kohdat merkitty kolmella pisteellä. Haastateltavista henkilöistä käytän yleistä käsitettä äiti 1, äiti 2, isä 1 jne., jotka tulevat esille lainausten lopussa. Muille haastatteluissa esiintyville henkilöille olen antanut peitenimet, jotta henkilöiden anonyymisyys säilyisi.

2.3 Aineiston analysointi

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin vaiva on suurempi kuin aineiston keruun vaiva (Mäkelä 1990, 52). Tämä piti paikkansa erittäin hyvin kohdallani. Mitä enemmän tietoa oli koottu, sitä intensiivisemmäksi analysointi kävi. Monimutkaisen analysoinnista tekee liikkuminen edestakaisin konkreettisen tiedon ja abstraktien käsitteiden, induktiivisen ja deduktiivisen ajattelun, kuvailun ja tulkinnan välillä (Merrim 1988, 147). Koska jokainen kvalitatiivinen tutkimus on ainutkertainen, on analysointitapakin ainutkertainen (Patton 1990, 372). Siksi olen pyrkinyt kuvailemaan analysointitapaani, jotta lukija saa kuvan miten olen edennyt analysoinnissa.

Kvalitatiivinen tutkija on Kaikkosen (1999, 432) mukaan heti aineiston keräämisen myötä vaikuttamassa tulkintaan, koska tutkijan luonne vaikuttaa jo aineistoa kerätessä. Eli haastattelutilanteessa haastatteluvastaus heijastaa myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita samoin kuin se heijastaa edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49). Aineiston analysointi tietoisesti alkoikin kohdallani ensimmäisen haastattelun aikana, jolloin merkitsin muistiin sellaisia haastattelussa esille nousevia asioita, joihin halusin tarkempaa tietoa tai jota halusin kysyä myös muilta vanhemmilta. Induktiivisessa analyysissä teemat, luokitukset ja mallit nousevat aineistosta, eivätkä ne täten ennalta määrää aineiston keräämistä tai analysointia (Patton 1990, 390). Haastattelun jälkeen kävin läpi haastattelussa esille tulleita asioita ja kirjoitin joitakin mielestäni tärkeitä kohtia seuraavia haastatteluita ajatellen. Koko aineiston keruun ajan poimin haastatteluissa

esiin nousevia teemoja, joiden pohjalta saatoin tarvittaessa keskustella vanhempien kanssa.

Analyysi ja synteesi yhdistyvät kvalitatiivisen tutkimuksen analysointivaiheessa. Analysoitaessa aineisto hajotetaan pieniksi osiksi, käsitteiksi ja synteesin avulla tehdään osista yhteenveto. Tämän jälkeen aineisto voidaan ikään kuin irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1985, 145.) Varsinaisen tutkimustiedon analysoinnin aloitin purettuani kaikki viisi haastattelua kirjallisen muotoon. Luin haastattelut läpi useita kertoja ja keräsin samalla jokaisesta haastattelusta teemoja sekä avainsanoja (taulukko 2), joiden kautta lähdin aineistoa jäsentämään.

TAULUKKO 2. Aineistosta ensimmäisenä esille nousseet teemat / avainsanat.

Haastattelu 1	**Haastattelu 2**	**Haastattelu 3**	**Haastattelu 4**	**Haastattelu 5**
valinta, joustavuus, aikuiset, ryhmä, tiedonkulku, integraatio, toiminta, pelot, odotukset	valinta, joustavuus, henkilökunta, ryhmä, tiedonkulku, integraatio, toiminta, huolet, toiveet	valinta, joustavuus, henkilökunta, ryhmä, tiedonkulku, integraatio, toiminta, toiveet	valinta, joustavuus, henkilökunta, ryhmä, tiedonkulku, integraatio toiminta, toiveet, pelot, lapsen rooli, isän rooli, äidin rooli	valinta, joustavuus, henkilökunta, ryhmä, integraatio toiminta, toiveet

Tämän jälkeen luin aineistoa uudelleen ja tarkistin nousiko esille vielä uusia vaihtoehtoja. Liitin haastattelujen avainsanoja toisiinsa, jolloin niitä jäi seuraavat viisitoista: valinta, henkilökunta, integraatio, isänä, äitinä, joustavuus, keskustelut, pelot / huolet, lapsena, ryhmä, tiedonkulku, toiminta, toiveet, tulevaisuus, tyytyväisyys. Niiden kautta lähdin tarkastelemaan aineistoa uudelleen. Kvalitatiivisen tiedon sisällön luokittelun tarkoitus on etsiä malleja ja teemoja tietystä tilanteesta tai tapausten halki (Patton 1990, 384). Edelleen avainsanoja yhdistelemällä ja aineistoa jäsentämällä käytin seuraavia teemoja: päivähoitopaikan valinta, ryhmä ja henkilökunnan määrä, yhteistyö ja henkilökunnan asiantuntemus, vuorovaikutus ja toiminta päiväkodissa, lasten viihtyminen ja vanhempien

tyytyväisyys sekä integraatio päiväkodissa. Lopuksi tekstiä vielä analysoimalla ja jäsentämällä muodostuivat löytöjen kuvailussa käyttämäni seitsemän teemaa:

1. Päivähoitopaikan valinta
2. Ryhmä ja vuorovaikutus päiväkodissa
3. Yhteistyö
4. Henkilökunnan määrä ja asiantuntemus
5. Toiminta päiväkodissa
6. Lasten viihtyminen ja vanhempien tyytyväisyys
7. Integraatio päiväkodissa

Haastatteluissa tuli esille useita kaikille yhteisiä asioita, mutta myös toisistaan poikkeavia näkemyksiä, mikä tuntui alussa hiukan ongelmalliselta. Lukemalla aineistoa useaan kertaan ja etsimällä yhteyksiä ja eroja olen päätynyt kuvaamaan tapaukset yhteisen linjan kautta, jossa toisistaan poikkeavatkin näkemykset tulevat esille. (ks. Patton 1990, 376)

2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivinen tutkimus eroaa perusolettamuksiltaan kvantitatiivisesta tutkimuksesta, joten tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida samoilla kriteereillä (Lincoln & Guba 1985, 290; Suoranta & Eskola 1992, 280; Tynjälä 1991, 388). Perinteisten arviokriteerien (ulkoinen ja sisäinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus) taustalla on oletus yhdestä todellisuudesta, jota tutkimus pyrkii hahmottamaan (Lincoln & Guba 1985, 290; Tynjälä 1991, 388). Koska laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on pikemminkin tuoda näkökulma tutkittavaan, (Patton 1990, 428: Tynjälä 1991, 390, 392) oleellista on olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. Tutkimusmenettelyt on myös dokumentoitava huolellisesti, jotta tutkimuksen lukija tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Lincoln & Guba 1985, 160-161.)

Guban ja Lincolnin (1994) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole syytä puhua tulosten yleistettävyydestä, koska totuus mielletään aikaan ja paikkaan sidotuksi (Guba & Lincoln 1994, 109). Sen sijaan voidaan puhua tulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu

ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Lincoln & Guba 1985, 124; Patton 1990, 489; Tynjälä 1991, 390.) Tutkija, joka tuntee vain tutkimusympäristön, ei kuitenkaan yksin pysty arvioimaan siirrettävyyttä vaan siirrettävyyden arviointi on myös tutkimustulosten hyödyntäjän tehtävänä (Tynjälä 1991, 390).

Pattonin (1990) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa erittäin paljon tutkija itse. Kerätessään aineistoa ja analysoidessaan sitä tutkija on keskeisessä roolissa. Siksi on tärkeä arvioida koko tutkimusprosessia, tutkijan käyttämiä metodeja, tutkijan omaa vaikutusta ja tutkijan tulkintoja suhteessa todellisuuteen. (Patton 1990, 461, 472.) Olen kuvannutkin aineistoa ja tutkimuksen vaiheita tarkasti ja huolellisesti, jotta tutkimuksen lukija voi pohtia tulosten soveltuvuutta erilaisiin tilanteisiin. Tutkittavia perheitä olen kuvannut kuitenkin vähän, jotta heillä säilyisi anonyymisyys.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja, analysoijia, teorioita ja menetelmiä. Aineistoa koskeva triangulaatio on sitä, että samasta ilmiöstä kootaan aineistoa eri näkökulmista. Tuloksissa ilmenee usein eroavaisuuksia ja siksi onkin kiinnitettävä huomiota missä eroavaisuuksia ilmenee ja minkä vuoksi. (Patton 1990, 464-466, 470.) Tutkimuksessani luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään aineiston teoriatiedon triangulaation avulla. Eri teorioiden taustalla vaikuttaa erilaiset oletukset ja käsitykset asioista, mikä puolestaan vaikuttaa asian tulkintaan (Patton 1990, 470). Vaikka teoriaosuudessa painottuu ekologinen lähestymistapa, olen pyrkinyt tarkastelemaan löytöjä myös suhteessa muihin tutkimuksiin ja näkemyksiin asioista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi on ehdotettu vastaavuutta, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraalisuutta. Vastaavuus käsitteen mukaan tutkijan tulee osoittaa, että hänen esiin nostamat teemat ja tulkinnat nousevat aineistosta ja ovat sen kanssa yhtäpitäviä. (Lincoln & Guba 1985, 290.) Tässä tutkimuksessa tähän tavoitteeseen pyrin aineiston rikkaan ja monipuolisen kuvailun avulla sekä käyttämällä vanhempien suoria lainauksia. Kun kerronta on rikasta ja tuo esille kattavasti tilanteen vivahteet, käytetään siitä nimitystä tiheä kuvaus (thick description) (Patton 1990, 375).

Kvalitatiivisessä analyysissä keskeisintä on tutkittavan ilmiön kuvaileminen, mikä tulee erottaa tutkijan tekemistä tulkinnoista (Patton 1990, 374-375). Löydöksiä olen pyrkinyt kuvaamaan neutraaliin sävyyn, tarkoituksena luoda kuva koko aineistosta. Aineiston kuvailemisessa olen käyttänyt myös vanhempien omia repliikkejä, jotta ilmiö tulisi esille juuri siten kuin vanhemmat ovat sen sanoneet. Löydösten tarkasteluosuudessa olen suhteuttanut aineistosta nousseita asioita teoriaan ja aikaisempaan tutkimustietoon sekä pyrkinyt tulkitsemaan aineistoani Hujalan ym. (1999, 80) päivähoidon laadunarviointimallin näkökulmasta.

Perinteisessä kvantitatiivisessa tutkimusajattelussa tutkimus katsotaan luotettavaksi, eli reliaabeliksi, jos tutkimuksen toistaminen tuottaa samat tulokset. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa todellisuus nähdään moniulotteisena ja suhteellisena, ei voida pyrkiä samaan (Tynjälä 1991, 391). Toisen tutkijan suorittama analyysi aineistosta tuottaisi erilaisia näkökulmia riippuen tutkijan henkilökohtaisesta painotuksista ja valinnoista. Kvalitatiivisen tutkimuksen suurin vahvuus on inhimillisyys, mutta samalla se on myös tutkimuksen perusheikkous (Patton 1990, 372). Oma tulkintani onkin syntynyt sen pohjalta, mitä olen ja ymmärrän tässä ja nyt.

3 LÖYDÖT

3.1 Päivähoitopaikan valinta

Päiväkotivalinta on ollut lähes kaikkien vanhempien kohdalla yksilöllinen. Vammaisten lasten päivähoitopaikan valinta on ollut erilainen kuin muiden lasten hoitopaikan valinta. Valitessaan päivähoitoa vanhemmat ovat miettineet päiväkodin sijaan myös perhepäivähoitoa. Varsinaiseksi vaihtoehdoksi se ei kuitenkaan noussut kenenkään kohdalla. Päiväkoti on tuntunut itsestään selvältä tai ainakin paremmalta vaihtoehdolta kuin perhepäivähoito, koska ryhmän merkitys korostuu päiväkodissa. Myös toiminta on valvotumpaa ja ohjatumpaa sekä tilat sopivammat kuin perhepäivähoidossa.

Vammaisten lasten päivähoitopaikan valinta

Integroidussa erityisryhmässä olevien erityistä hoitoa tarvitsevien lasten vanhemmat eivät välttämättä ole saaneet lapselleen hoitopaikkaa lähimmästä päiväkodista, vaan matkaa saattaa kertyä enemmän. Lasten vanhemmat ovat myös joutuneet miettimään hoitopaikkaa pidemmällä tähtäimellä, koska vaihtoehtoja ei ole juurikaan ollut tarjolla. Kyseisen päivähoitopaikan valinta on saattanut olla ainoa vaihtoehto. Vaikka asuinpaikan lähellä olisi päiväkoti, ei se välttämättä pysty tarjoamaan hoitopaikkaa lapselle.

> *No oikeestaanha se on tällä alueella ainut valinta ku on lapsi pyörätuolissa. Ei siinä sitte muita valintoja, mahollisuuksia ollutkaan. (Äiti 1, 1)*

> *Meillähä on tuo keskimmäinen lapsi jälkeenjääny, ni sehä oli ainoa valinta, mahollisuus (Äiti 5, 1).*

Lasten vanhemmat olivat saaneet miettiä erilaisia ratkaisuja, mutta kokivat, että heille olisi tarjottu integroitua erityisryhmää, jos he olisivat yrittäneet saada lapselleen hoitopaikan tavallisesta ryhmästä. Vanhemmat olivat miettineet myös yksilöintegraatiota tavalliseen päiväkotiryhmään, mutta vain hetkellisesti. Integroitu erityisryhmä tuntui hyvältä, koska siellä pystytään huomioimaan paremmin lapsen yksilölliset tarpeet. Myös käytännön syyt, kuten lasten kuljettaminen eri päiväkoteihin on vaikuttanut valintaan, samoin ryhmän henkilökunnan määrä ja lopulta integroitu erityisryhmä on tuntunut parhaimmalta vaihtoehdolta. Lasten vanhemmat olivat saaneet tietoa päivähoitopaikasta usein formaalisti.

> *Tai ne (sairaalassa) puhu ensimmäisenä ihan vaa tota, tosta ... et siellä ois yks paikka. Et kyl mä siihen sit heti tartuin heti, mut aikasemmi mitä oli, et jos mä kotoo pois lähen, et mitä mää sitten tekisin tään kanssa. Ei siinä vaiheessa ollu ku hirveesti vaihtoehtoja, että mä annoin ajan sitte mennä vaan, sit tuli tää ehotus. (Äiti 3, 10)*

Vammattomien lasten päivähoitopaikan valinta

Vammattomien lasten vanhemmilla on ollut enemmän vaihtoehtoja päiväkodin valinnan suhteen. Valintaan on saatettu paneutua erittäin huolellisesti ja vierailla

alueen eri päiväkodeissa keskustelemassa henkilökunnan kanssa päiväkodin toiminnasta. Päiväkodin vaihto on saattanut tulla eteen luonnollisten syiden, kuten muuton takia. Toisaalta vanhemmat ovat ajatelleet integroidun erityisryhmän tarjoavan sellaisia palveluita, kuten puheopetusta, joista on hyötyä lapselle.

Vammattomien lasten vanhemmat olivat saaneet tietoa päiväkodista informaalilla tavalla, esimerkiksi toiset olivat suositelleet tai joku oli kertonut. Lisäksi ryhmän valinta on tuntunut hyvältä, koska perheen muiden lasten kohdalla on saatu myönteisiä kokemuksia kyseisestä ryhmästä. Vanhempien mukaan ryhmävalinta on aina perhekohtainen, mutta tietoa eri päiväkodeista ja ryhmistä olisi hyvä olla paremmin tarjolla. Vanhemmat miettivät myös sitä, miksi kyseiseen päiväkotiin ei ole tungosta. Vaikka perheiden tarpeet ovat yksilölliset ja jokainen valitsee perheelleen sopivan päiväkodin, kaikki eivät kuitenkaan tiedä, että kyseiseen päiväkotiin voi hakea muutkin kuin eritystä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset.

> *Ehkä se nykypäivänä pitäs heijä vähä mainostaa enemmän itseesä, mutta kyllä musta heidä työsä jälki ni mainostakoon ite itteesä. Ja se tyytyväinen lapsikatras, joka sieltä on joka vuosi sitte lähtee kouluu. (Äiti 4, 32-33)*

3.2 Ryhmä ja vuorovaikutus päiväkodissa

Ryhmä

Vanhempien mukaan lapset pitävät ryhmää omanaan. Se että siellä on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia sekä muita lapsia samassa ryhmässä, ei vaikuta lasten olemiseen mitenkään erityisesti. Integroidussa erityisryhmässä lapset toimivat samalla tavalla kuin lapset yleensä: välillä tapellaan, sitten sovitaan ja taas tapellaan. Vanhempien mielestä lapset kokevat ryhmän kokonaiseksi, omaksi ryhmäkseen, jossa on omat ystävät. Lapset eivät erottele toisiaan sillä perusteella, kuka on vammainen ja kuka vammaton, vaan lapset puhuvat toisista samoin kuin muistakin lapsista tai kavereista.

Ryhmässä lapset oppivat odottamaan omaa vuoroaan, vaikka kotona se ei aina onnistuisikaan. Lapset oppivat myös huomioimaan toisiaan ja ymmärtämään, että kaikkea ei voi tehdä aina siten kuin itse haluaisi. Oman itsensä löytämisessä ryhmällä

on suuri merkitys vanhempien mukaan siinä mielessä, että ryhmässä lapsi löytää oman paikkansa ja hahmottaa sitä kautta itseään. Lapsi oppii mitä hän osaa ja missä hän tarvitsee vielä toisten apua. Ryhmässä lapsista tulee sosiaalisempia kun vuorovaikutusta toisten lasten ja aikuisten kanssa tulee päivän mittaan paljon. Lapset leikkivät eri tavalla silloin, kun eivät ole tottuneet leikkimään ryhmässä ja siksi vanhemmista on hyvä, että lapset saavat kokemuksia ryhmässä olemisesta ja vuorovaikutuksesta erilaisten ihmisten kanssa.

> *...sanotaan, että tämmösessä jokapäiväsessä elämässä mitä tapahtuu nii siellä, siellä, ni kyllähän sillä varmaa on tossa iässä on aika kova tai kova, iso merkitys. Että sieltä kumminki varmaan ne elämän suunnat ammennetaan sitte ja lähtövahvuudet ja tämmöset asiat. (Isä 4, 9-10)*

Vanhempien mukaan pieni päiväkoti ja pieni ryhmä ovat kokonaisuudessaan rauhallisempia kuin iso ryhmä ja iso päiväkoti. Pienen ryhmän takia jotkut lapset kuitenkin kaipaavat enemmän itsensä ikäisiä leikkikavereita. Pienessä päiväkodissa lapset tuntevat toisensa ja henkilökunnan, mikä luo turvallisuuden tuntua molemmin puolin. Henkilökunta pystyy tutustumaan lapsiin huolellisemmin ja ottamaan paremmin ryhmää ja lasta koskevia toiveita huomioon.

> *Ihan tommosessa normaaliryhmässä, missä on toistakymmentä pitkälle kakskymmentä lasta ja kak, kolme hoitajaa, niin ei se ois läheskää saanu sitä samaa huomioo ja välttämättä ei lapsetkaa ois ymmärtäny sitä. (Äiti 3, 10)*

Aikuisten ja lasten vuorovaikutus

Vanhemmista henkilökunnan rauhallisuus luo levollisen ja hyvän ilmapiirin päiväkotiin, jolloin lastenkin on hyvä olla. Vaikka lapset tulevat kaikkien aikuisten kanssa toimeen, vanhemmat ovat huomanneet lasten valinnen henkilökunnasta sellaisen aikuisen, johon ovat solmineet läheisemmät suhteet. Henkilökunnan rikkauksista vanhemmat nostavat esille jokaisen työntekijän persoonallisuuden. Työntekijöissä on eri tavalla lahjakkaita yksilöitä ja heidän luovuuttaan osataan käyttää hyväksi lasten kanssa työskennellessä. Piirtäminen ja maalaaminen sujuu joltakin, toinen on hyvä kädentaidoissa ja joku osaa näytellä. Kaikkia taitoja tarvitaan ja lapsilla on mahdollisuus monipuoliseen toimintaan aikuisten erilaisen osaamisen

vuoksi. Myös lapset ovat huomanneet henkilökunnan lahjat ja osaavat käyttää niitä hyväkseen.

> *Ja sitten just tämmönen piirtämine ja päiväkodissaha on hirveesti semmosii tai kaks semmosta hoitajaa, jotka itekki harrastaa kaikkee maalausta, meijä Heidi rakastaa sitä, että et sillon ku se haluu ite, itteesä niinku hemmotella nii se pyytää hoitajaa eriksee, et se pääsee maalaamaa. (Äiti 1,13)*

Päiväkodissa käytetään paljon huumoria, mutta hyvän maun rajoissa. Huumorista on vanhempien mukaan apua vaikeiden asioiden käsittelyssä, mutta se myös valmentaa lasta maailmaan. Lapset oppivat ymmärtämään mikä on totta ja mikä ei. Huumori valmentaa lasta suhtautumaan kriittisesti kuulemiinsa asioihin, lapsen oma harkintakyky kehittyy ja sietokyky paranee, jolloin lapsi oppii paremmin nauramaan itselleenkin.

> *Siellä huumoria viljellään hirmusesti, et se on semmone tärkee ja niinku lapsia ... valmennetaan tähän maailmaan, että täytyy miettiä että mikä on totta ja mikä on epätotta. (Äiti 4, 45)*

3.3 Yhteistyö

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Vanhempien mukaan yhteistyötä henkilökunnan kanssa on riittävästi. Syksyisin ja keväisin pidetään pidempiä perhekohtaisia keskusteluhetkiä lapsen kehityksestä ja tavoitteista sekä vanhempien toiveista. Syksyn keskusteluissa käydään läpi myös päiväkodin yleistä käytäntöä. Keväällä keskustellaan enemmän tavoitteiden toteutumisesta ja arvioidaan päivähoitoa kokonaisuudessaan. Vanhemmista on hyvä, että ryhmässä käydään melko tarkkaan läpi erilaisia lapsen päivähoitoon liittyviä asioita ja mietitään yhdessä vanhempien kanssa perheen tarpeita ja toiveita. Keskusteluista ei kuitenkaan tehdä liian suurta asiaa, vaan se kuuluu osana päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välistä luonnollista yhteistyötä.

> *Niist on puhuttu ja mietitty, että onko näin hyvä, onko noin hyvä ja, että en mä tiiä oisko siinä sitte, tiiä ainaki mä oon ite kokenu sen hirveen helppona ja semmosena, et ei siit oo ollu mitää niinku semmosta numeroo, eikä semmosta että näi ois, et ois hirveesti pitäny näitä miettii ja rätnätä. (Äiti 4, 18)*

Keskustelun pohjalla on vanhempien etukäteen täyttämä päivähoidon ja vanhempien yhteistyölomake. Vanhemmat ovat sitä mieltä, että lomakkeen pohjalta keskustelemalla voidaan ottaa esille ne asiat, jotka vaativat enemmän huomiota. Varsinkin isät kokevat vapaamuotoisemman keskustelun tarpeeksi kattavana, eikä yleistä lomaketta heidän mielestään tarvitse noudattaa orjallisesti. Tavoitteiden asettamista vanhemmat pitävät tärkeänä silloin, jos lapsi tarvitsee erityisiä tavoitteita, muuten ne usein unohtuvat vanhemmilta, vaikka niitä tarkkaillaankin säännöllisesti päiväkodissa.

Henkilökunnan kanssa käytävissä yhteistyökeskusteluissa vanhemmat saavat esittää omia toiveitaan päiväkodin toiminnan ja lapsensa kasvatuksen suhteen. Toiveet kirjataan ja niitä huomioidaan toiminnassa mahdollisimman paljon. Joskus vanhemmat eivät kuitenkaan löydä mitään lisättävää päiväkodin toimintaperiaatteisiin, koska siinä asiat on mietitty valmiiksi ja periaatteet tuntuvat sopivan omiin tarpeisiin. Palautetta annetaan molemmin puolin ja keskustelleen lapsen edistymisestä ja mahdollisesti tarvittavista tukitoimenpiteistä. Lisäpalavereita pidetään tarpeen tullen ja keskustellaan lapseen liittyvistä asioista tarkemmin.

Keskusteluajat pyritään järjestämään siten, että ne sopivat joustavasti päiväkodin ja vanhempien arkipäivään. Erityisesti on kyselty milloin miehille sopisi, jotta saataisiin myös isien näkemyksiä asioista. Keskustelut voidaan järjestää aamulla lapsen tuomisen yhteydessä tai iltapäivällä lasta pois haettaessa, jolloin joku päiväkodissa huolehtii lapsesta, eivätkä vanhemmat joudu tekemään useita eri reissuja päiväkodille.

Vammaisten lasten vanhemmat osallistuvat lisäksi lapsen yksilöllisen kuntoutussuunnitelman tekemiseen. Kiinnostus sitä kohtaan on kuitenkin vaihtelevaa. Lapsen tavoitteiden miettiminen on vanhemmista hyvä asia, mutta kotona ne saattavat joskus unohtua. Henkilökohtainen suunnitelma ei ollut tullut kaikille tullut, vaikka lapsen tavoitteita ja niiden toteutumista olikin mietitty yhdessä. Vammaisten lasten vanhemmat kokevat yhteistyön osana päivähoidon arkea, koska saman tyyppistä keskustelua käydään kaikkien lasten kohdalla.

> *Kyllä mä luulen, et ei sen enempää ku varmaa muillakaa, että kyllä se normaali vaa. Niin että sillon tällön pietää näitä pikku palaverei heijä kanssa. Keskustellaa miten on menty eteenpäi ja palautetta. (Äiti 3, 8)*

Erilaisia päiväkodin ja perheiden yhteisiä tapahtumia, esimerkiksi kevätjuhla ja äitien hemmotteluilta, joihin lapset ja / tai vanhemmat osallistuvat, on sopivan usein, mutta ei kuitenkaan liikaa. Päiväkodissa on vanhempien mukaan ymmärretty, ettei yhteistyötä tarvitse tehdä tekemisen vuoksi, vaan siinä on säilytetty kohtuus. Päiväkodissa on huomioitu, ettei vanhemmilla välttämättä ole mahdollista osallistua kaikkiin tapahtumiin ja siksi tapahtumia järjestetään harkitusti.

Kuukausi- ja viikkosuunnitelmat päiväkodin seinällä takaavat perheen ajan tasalla pysymisen ja vanhemmat seuraavat kuka aktiivisemmin kuka vähemmän aktiivisesti suunnitelmia. Vaikka vanhemmat seuraavat viikkosuunnitelmaa, ei siitä aina jää mieleen kaikki tapahtumat. Lapset kuitenkin kertovat mitä ovat tehneet ja joskus muistavat mainita myös mitä seuraavana päivänä tehdään. Toisaalta vanhemmat eivät edes kaipaa liian tarkkoja ja yksityiskohtaisia suunnitelmia, koska heidän mukaan päiväkodista ei sentään minuuttiaikataulua tarvitse antaa. Toiminnan yleisten linjojen tietäminen riittää mainiosti.

> *Joka päivä tai joka viikko, viikko-ohjelma on seinässä ollu. Tai no ensiksi kausisuunnitelma on tullu heti aluksi, että mitä eri kuukausina tehdään ja, ja sitä tämmösii pääasioita ja sitten on viikko-ohjelma siellä seinällä ja, jos on jotain erikoista, poikkeavaa retkeä jonnekin tai muuta, nii niistä tulee tiedotteita ja ja niistä ain jutellaan. (Äiti 2, 12-13)*

Silloin kun lapset eivät ole kaikkina päivinä päiväkodissa, vanhemmat pyrkivät tarkkailemaan huolellisemmin viikkosuunnitelmaa. Samalla voi valita minä päivänä lapset vie päiväkotiin, jotta he eivät jää paitsi mukavista hetkistä vaan saavat osallistua mahdollisuuksien mukaan vaihteleviin toimintoihin. Retkistä ja muista päivittäisestä rutiinista poikkeavista tapahtumista tulee aina erillinen kysely ja tiedote, mitä vanhemmat pitävät hyvänä asiana. Päivittäin keskustellaan myös lapsen päivästä ja muista kuulumisista lapsen tuomisen ja hakemisen yhteydessä. Vienti- ja hakutilanteet ovat usein kuitenkin nopeita ja vanhemmat toivovat, että henkilökunnan kanssa tulisi keskusteltua muulloinkin kuin sovituissa tapaamisissa. Toisaalta vanhemmat ovat itse järjestäneet aikaa lapsen viemisen ja hakemisen

yhteyteen, jolloin aikaa jää myös tarpeen tullen keskustelulle päivän kulusta ja lapsesta enemmänkin kuin rutiininomaisesti.

Vanhempien mukaan yhteistyössä tulee esille se, että päiväkodin henkilökunta tukee ja ymmärtää vanhempia. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa eteen tulevissa asioissa ei vanhempien tarvitse tuntea itseään yksinäiseksi, koska henkilökunta tietää ja ymmärtää missä mennään. Vanhemmat arvostavat sitä, että henkilökunnalla on omia lapsia ja kokemusta sitä kautta. He ovat myös valmiita tukemaan vanhempia, mikä helpottaa vanhempina olemista.

> *Siellä oltiin, siellä tosi hyvin otettiin vastaan meijät, ja kaikki todella sillai, et mä sain sieltä sen tarvitsemani tuen ja siellä ymärrettiin tilanne ja kaikki tällai näi ja et mä rupesinki luottamaan heihi, he tietää kaikki. Niinku sillai et voivat kuvitella miltä musta tuntus. (Äiti 5, 22)*

Vaikka vanhemmat ovat kokeneet yhteistyön erittäin hyvänä, myös huonoja kokemuksia on päässyt syntymään. Yhteistyö ei ole toiminut aina vanhempien mielestä toivotulla tavalla, vaan erimielisyyksiä on tullut vanhempien kuulemisen suhteen. Vanhempien mielestä heitä ei ole kuultu tai uskottu riittävästi lapsen ja perheen asioita mietittäessä. Erimielisyyksiä ei selvittelyistä huolimatta ole saatu kuntoon ja palautekeskustelu on jäänyt tekemättä. Myös muu yhteistyö on saattanut vähentyä vanhempien haluttomuuden myötä.

Moniammatillinen yhteistyö

Vanhempien mukaan päiväkoti tekee yhteistyötä vanhempien lisäksi paljon koulun, oppilaitosten, yliopiston ja terveyskeskuksen kanssa. Ryhmä toimii demonstraatioryhmänä eri alojen opiskelijoille, jolloin harjoittelijoita tulee oppilaitoksista ja yliopistosta. Lähikouluilla käydään tutustumassa esikouluikäisten lasten kanssa tulevaan kouluun ja opettajaan, terveyskeskuksen kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä lasta koskevien asioiden suhteen ja tarvittaessa yhteistyötä tehdään muidenkin tahojen kuten sosiaaliviranomaisten kanssa.

Päiväkodin ja koulun yhteistyö on jäänyt erityisesti vanhempien mieleen. Lähellä ovat erityiskoulu ja normaalikoulu. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen on helppo siirtyä päiväkodista erityiskoulun puolelle, koska vain ovi erottaa paikat

toisistaan. Koska päiväkoti ja erityiskoulu ovat fyysisesti niin lähekkäin, on lapsi tutustunut tulevaan kouluun jo päiväkotiaikana, eikä rakennuskaan tunnu vieraalta. Myös iltapäivähoito samassa, tutussa rakennuksessa helpottaa tilannetta koulun alkaessa.

> *Oon ja onhan se kato päiväkoti ku ajattelee tota päiväkotia nyt, ku tuntee noita liikuntavammaste niinku ympäri Suomee, nii eihä missää muualla Suomes oo tällasta mahollisuutta, et ku avaa oven päiväkodista niin koulu on siinä vieressä. Sehän on aivan uskomatonta. Eli ku Mervillä loppuu koulupäivä, jos mää olisin töissä koko päivät nii se avais oven ja siirtyis päiväkotiin, sieltä iltapäivähoitoon, että sehä on aivan uskomaton systeemi. (Äiti 1, 3)*

Yhteistyö päiväkodin ja normaalin koulun puolella toimii myös hyvin. Tutustumista on puolin ja toisin, vaikka luokanopettajan on vaikea irrottautua tutustumiskäynnille. Päiväkoti pitää osaltaan huolen siitä, että tutustuminen uuteen kouluun tapahtuu ennen koulun alkua. Koulun jo alettua päiväkodista käydään vierailemassa koulussa ja katsomassa miten oppilailla menee. Päiväkodin ja koulun yhteistyö ei ole vanhemmista itsestäänselvyys, vaan sen eteen joudutaan tekemään töitä ja käyttämään aikaa. Kaikki koulut eivät ole valmiita tekemään yhteistyötä päiväkotien kanssa ja siksi vanhemmista on mukava, että yhteistyö alueella toimii ja jonkun verran pystytään tekemään myös yhteisiä suunnitelmia. Yhteistyötä tehdään lisäksi lähialueen muihin kohteisiin ja tarpeen tullen kauemmaksi. Ryhmä on käynyt tutustumassa esimerkiksi hautausmaalla ja psykiatrisella osastolla.

> *Mun mielestä ne vanhemmat niinku haluaa opettajat niinku laajentaa näitte just niinku tämmöstä elämänkenttää tällä tällä just, että käyvään kattelemassa tämmösiäkin asioita. No en mä ainakaan koe sitä mitenkään pahana, että semmosia asioita on. (Isä 4, 36)*

Henkilökunnan sisäinen yhteistyö

Päiväkodin henkilökunnan keskinäisistä suhteista vanhemmilla on vaihtelevia näkemyksiä. Vanhemmat pitävät henkilökunnan keskinäisiä suhteita hyvinä, ajan mittaan muokkautuneina, mikä vaikuttaa myös yhteistyön toimivuuteen. Hyvät välit auttavat työssä jaksamiseen ja lapset huomaavat keskenään toimeentulevat aikuiset ja puhuvat siitä kotona. Koska vanhemmat kokevat päiväkodin mallin antajana, on vanhemmista hyvä, että päiväkodissa on hyvät ihmissuhteet.

Toisaalta liian kauan samojen ihmisten kanssa työskenteleminen voi tuntua raskaalta ja heijastua siksi henkilökunnan keskinäisiin suhteisiin, tuoden siihen kitkaa. Henkilökunnaan erimielisyydet saattavat vanhempien mukaan johtua koulutuksesta; lähinnä siitä, ettei erityislastentarhanopettaja ja lastenhoitaja ole samalla tasolla päättämässä asioista. Päätöksenteossa tulisi huomioida molempien mielipiteet ja yhdistää teoria käytäntöön joustavasti.

Ryhmien välillä tapahtuva yhteistyö on jäänyt vanhemmille mieleen. Mitään tarkkaa rajaa siitä kenen ryhmään lapsi kuuluu ei ole, vaan aikuiset joustavat ja ottavat huomioon vaihtelevat olosuhteet. Päiväkodissa aikuisia liikkuu ryhmästä toiseen silloin, kun siihen on tarvis ja ulkona aikuiset huolehtivat kaikista lapsista. Lapset tietävät, että kuka tahansa aikuinen auttaa, jos apua sattuu tarvitsemaan, eikä aina tarvitse etsiä oman ryhmän aikuista. Päiväkodin sisäinen yhteistyö näkyy vanhempien mukaan myös siinä, että asioista voidaan sopia ja asioita voidaan järjestellä lapsen kannalta parhaiten sopivalla tavalla. Esimerkiksi lapsen liikkuminen päiväkodissa voidaan tehdä juostavaksi siten, että lapsi voi tarpeen tullen vaihtaa ryhmästä toiseen päiväkodin sisällä, mikä onkin vanhempien mukaan varsinaista integroitumista.

Henkilökunnan sisäinen yhteistyö ja joustavuus ovat vanhempien mielestä erittäin hyvä lasten kannalta. Ryhmäjaot eivät ole esteenä, jos esimerkiksi retkelle tarvitaan lisää nostajia tai kantajia, vaan toisen ryhmän voimavaroja on mahdollista käyttää hyväksi ja saada apua. Lastenkaan ei tarvitse olla aina samojen ihmisten kanssa vaan vaihtelua tuo aikuisten joustava liikkuminen sinne, missä apua kaivataan. Erityisen hyväksi vanhemmat kokevat yhteistyön toisen ryhmän miesopettajien suhteen. Koska omassa ryhmässä ei ole miesopettajia, joustavalla henkilökunnan liikkumisella myös miesmalli tulee tutuksi.

> *No siinä iha seinän toisella puolella on miehiä sitte pari kappaletta, ne aika paljo kans on näitte, että aamusi varsinkin, ku aamulla viet ni sit ne on miehet siellä näitä ensimmäisiä lapsia kahtomassa. (Äiti 3, 13)*

3.4 Henkilökunnan määrä ja asiantuntemus

Henkilökunnan määrä

Henkilökunnan määrästä vanhemmilla on ristiriitaisia käsityksiä. Vanhemmat kokevat, että henkilökuntaa on paljon, mutta toisaalta työkin on raskasta. Koska ryhmässä on enemmän henkilökuntaa kuin tavallisessa päiväkotiryhmässä, vanhemmat uskovat, että päiväkodissa pystytään huomioimaan kaikkia lapsia paremmin ja yksilöllisemmin. Työn raskauden takia vanhemmat toivovat kuitenkin, että henkilökuntaa olisi riittävästi, koska erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia on paljon. Lasten nosteleminen tekee työstä fyysisesti raskasta ja yksilöllinen hoidon tarve työllistää henkilökuntaa hyvin paljon. Henkilökunta on erittäin aktiivinen tekemään uusia asioita ja kokeilemaan erilaisia toimintoja, mutta väsymys tulee kuitenkin esille usein keväällä ja siksi vanhemmat toivovat, että henkilökuntaa olisi enemmän.

> *Et ainut asia mitä mä voisin ehkä toivoo justiin et päiväkoti niinku, että ne niin ni, niitä hoitajia olis enemmän, koska tuoki ryhmä on aika raskas ryhmä. Siinä on kolme sellasta jota joutuu nostelee ja auttaa ja käyttää veskissä ja kahta syöttämää ja, ja kahta imuroimaa kehuko nää ... et kyl musta ehkä lisää henkilökuntaa ois, et kyl näi loppukeväästä huomaa, että väsymys painaa kaikilla. (Äiti 1, 15)*

Vaikka henkilökunta on jaksanut tähän asti, vanhemmat ovat huolissaan jaksamisesta pidemmällä aikavälillä. Vanhempien mukaan lapset eivät ole ainoita tuen tarvitsijoita, vaan henkilökunnan tulee jaksaa tukea myös vanhempia. Vammaisten lasten vanhemmat saattavat tarvita tukea lapsen kanssa elämiseen, jolloin henkilökunnan tuki tuntuu erityisen hyvältä ja muutenkin perheen elämäntilanne saattaa vaatia huomiota ja kannustusta henkilökunnalta. Arvaamattomat asiat voivat vaikuttaa jokaisen perheen tilanteeseen, jolloin vanhemmat tukeutuvat päiväkodin henkilökuntaan entistä enemmän. Siksi vanhemmat pitävät tärkeänä, että henkilökunnalle järjestetään työnohjausta tai muuta tukea, jotta he jaksaisivat työssään auttaa sekä lasta että koko perhettä.

Harjoittelijoihin ja opiskelijoihin vanhemmat suhtautuvat varauksellisemmin. Vanhempien mukaan harjoittelijoista ja opiskelijoista on paljon apua. Toisaalta

harjoittelijoiden ja opiskelijoiden vaihtuvuus on liian tiheää. Vanhemmista on hyvä, että aikuisia on tarpeeksi, koska työ on raskasta ja vaatii paljon. Koska harjoittelijat ja opiskelijat toimivat innokkaasti lasten kanssa, he mahdollistavat osaltaan lasten yksilöllisen huomioimisen. Vanhemmat kertovat, että lapsille on selitetty tarkkaan ketkä henkilökunnasta ovat pysyviä ja että välillä tulee uusia aikuisia, jotka ovat päiväkodissa vähemmän aikaa. Lapset ovat kuitenkin persoonallisuudeltaan erilaisia ja suhtautuvat siksi eri tavalla vaihtuviin aikuisiin. Toiset lapset kokevat rikkautena uudet aikuiset ja heidän kanssaan tehdyt asiat, toiset haluavat pitää enemmän etäisyyttä vaihtuviin aikuisiin.

Miesharjoittelijat tuovat ryhmään rempseää liikkuvuutta ja pelaavat poikien kanssa palloa. Vanhemmista on tärkeää, että päiväkodissa miesmalli tulee esille ja siksi miesharjoittelijat koetaan erityisenä rikkautena. He ovat varsinkin sellaisten vanhempien mieleen, joilla itsellään on poika kyseisessä ryhmässä. Harjoittelijat ja opiskelijat ovat jääneet myös lasten mieliin ja lapset kertovat kotona siitä, mitä kaikkea ovat päivän aikana tehneet ja kenen kanssa.

> *Mut mus tuntuu ainakin, et Juha on paljo puhunu, et sille on merkannu niinku miesharjottelijat, jotka on hänen kanssaan pelannu ja silleen puuhannu, nin, niistä se on puhunu, ne on ollu tärkeitä. (Äiti 2, 4)*

Henkilökunnan asiantuntemus

Vanhemmat kokevat henkilökunnan pääasiassa asiantuntijoiksi, joilla on koulutus työhön. Vanhemmat luottavat henkilökunnan osaavan asiansa ja huolehtivan lapsista asiantuntevasti. Henkilökunta pyrkii ottamaan huomioon myös vanhempien mielipiteet kuuntelemalla heidän toiveita esimerkiksi kasvatuksen suhteen ja keskustelemalla asioista, mikä vanhempien mukaan osoittaa asiantuntemusta. Erityisen tyytyväisiä vanhemmat ovat keskusteluissa saatuihin tietoihin oman lapsen kehityksestä ja oppimisesta, koska ryhmän lapset ovat eri ikäisiä ja integroidussa erityisryhmässä lasten kehitys vaihtelee yksilöllisesti. Myös henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehitettävien alueiden huomaamisessa vanhemmat ovat saaneet päiväkodilta apua, koska henkilökunta tuntee lapsen kehityksen ja osaa kiinnittää vanhempien huomion oleellisiin asioihin.

Henkilökunnan asiantuntijuus tulee esille lapsiin suhtautumisessa siten, että ketään lasta ei pidetä liian vaikeana tai leimautuneena tapauksena, vaan mahdolliset ongelmalliset tilanteet ratkaistaan oman ammattitaidon avulla. Vanhempien mukaan henkilökunta luottaakin omaan ammattitaitoonsa ja on valmis tekemään töitä vaikeiden asioiden ratkaisemiseksi. Asiantuntijuutta osoittaa myös se, että henkilökunta osaa huomioida jokaisen lapsen persoonallisuuden ja kannustaa lasta yksilöllisten valmiuksien pohjalta sekä huomioida lasta henkilökohtaisesti.

> *Koska sitte pystytään niinku huomioimaan kaikkia et kyllä siihe, et ei sit nyt tietenkää saa niinku kärsiä myöskään niinku terveet tavallaan siitä, että huomio on vaan siinä, et huomio on vaan niis vammasis tai muuten, että se on sitten sitä ammattitaitoo, myös kanssa. (Äiti 2, 159)*

Vanhemmat pitävätkin henkilökuntaa koulutettuina asiantuntijoina, jolta voi kysyä tarvittaessa neuvoa ja joihin voi luottaa. Luottamus tulee esille toiminnassa, hoidossa ja kasvatuksessa. Vanhemmat luottavat siihen, että henkilökunta kantaa vastuun lapsista ja toiminnasta päiväkodissa. Vanhemmat uskaltavatkin antaa henkilökunnalle vapauden päättää toiminnasta ja hoidon aikana lapsiin liittyvistä asioista. Kaikesta ei tarvitse erikseen soittaa ja kysyä vanhemmilta vaan vanhemmat antavat henkilökunnan päättää päivittäin esimerkiksi lapsen pukeutumiseen liittyvistä asioista.

Koska luottamus on hyvä vanhemmat uskaltavat jättää kasvatusvastuuta myös henkilökunnalle tai uskoutuvat omissa tärkeissä asioissa työntekijöille. Luottamusta kuvastaa vanhempien mukaan myös lasten jättäminen turvallisin mielin päiväkotiin. Koskaan ei tarvitse pelätä mitä päiväkodissa tapahtuu ja mitä siellä tehdään, koska vanhemmat luottavat henkilökunnan hoitavan päiväkodissa esille tulevat asiat hyvin ja ammattitaitoisesti.

Päiväkodissa panostetaan vanhempien ja henkilökunnan yhteistyöhön, mutta joskus henkilökunnan asiantuntemus korostuu vanhempien mukaan liikaa lasta koskevissa asioissa. Vanhemmat eivät koe pystyvänsä vaikuttamaan riittävästi lasta koskeviin asioihin ja toivovat enemmän perheen mukaanottamista kaikkeen päätöksentekoon siten, että vanhempia kuullaan lasta koskevissa asioissa ja uskotaan siihen, että vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita.

> *Ei, tää on ihan semmone mun ajatus, et tämmönen on ollu, mut mua ei uskota. Enkä mä oo siitä sen kummemmin puhunukaan mittään kenellekään, mut se, että mitenkä niinku päiväkoti, päiväkodin mielipide on tärkeämpi kun vanhemman mielipide. (Äiti 5, 3)*

Vaikka vanhemmat pitävät henkilökuntaa asiantuntijoina ja työhön koulutettuina, vanhemmilla oli myös toiveita asiantuntijuuden parantamiseksi. Vanhempien mukaan päiväkodissa tulisi olla enemmän tietoa änkytyksestä, jolloin henkilökunta voisi auttaa änkyttävää lasta päivittäisissä tilanteissa. Vaikka aiheesta ei erityisesti ole tietoa, vanhempien mukaan lyhytkin koulutus aiheesta vois auttaa henkilökuntaa tukemaan lapsen puhetta. Myös tervejärkinen suhtautuminen allergioihin olisi hyvä, koska varsinkin vammaisilla lapsilla saattaa olla tarvetta useisiin lääkkeisiin ja toisaalta allergiat ovat yleisiä kaikilla lapsilla. Lisätietoa tältäkin alueelta voisi antaa koulutuksen kautta.

3.5 Toiminta päiväkodissa

Päiväkodin tilat ja monipuolinen toiminta

Kokonaisuudessaan vanhemmat kokevat päiväkodin fyysisen toimintaympäristön hyväksi sokkeloineen ja koloineen. Vanhemmat kehuvatkin päiväkotia erittäin hyväksi ja rauhalliseksi pienen koon ja sijainnin vuoksi. Sokkelot ja käytävät päiväkodin sisällä mahdollistavat lasten leikkimisen pienissä ja rauhallisissa paikoissa, mutta rajoittavat toisaalta vähän esimerkiksi pyörätuolilla liikkujaa. Päiväkodin sijoittuminen rauhalliselle alueelle, jossa on luontoa ympärillä, luo turvallisuutta. Lähellä oleva metsä on vanhempien mukaan kuin osa päiväkotia ja sitä käytetään aktiivisesti hyväksi ulkoillessa ja tutustuttaessa luontoon. Muutamat parannusehdotukset koskevat liikuntarajoitteisen henkilön liikkumisen helpottamista esimerkiksi sisääntulon kohdalta ja liikkumisen parantamista kapeilla käytävillä.

Toiminnassa kiinnitetään huomiota lasten halukkuuteen oppia uusia asioita. Monipuolisuus ja laaja-alaisuus korostuvat eli päiväkodissa pyritään keksimään sellaista toimintaa, mikä tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Luonnosta nauttiminen ja luonnossa liikkuminen kuuluvat oleellisena osana päiväkodin toimintaan ja siitä vanhemmat ovat tyytyväisiä. Päiväkodin toiminta pyritään

vanhempien mukaan toteuttamaan siten, että kaikki lapset voivat osallistua siihen yhdessä.

> *Et kyllä siellä aina kaikki tasapuolisesti, ja jos niillä joku retki on tai jotai tällästä nii niillä on aina, ne pystyy aina pyytää lisää niinku avustajia koulun puolelta tai, tai sitten tulee opiskelijoita, jotka ne on tuttuja niille, nii sen retken ajaks vaa. (Äiti 1, 19)*

Toisaalta toiminnassa huomioidaan vammaiset lapset ja järjestetään heille omia toimintoja, esimerkiksi pyöräretkiä, josta he eivät välttämättä muuten voi saada kokemuksia. Jos pyöräretkelle otetaan samaan aikaan kaikki lapset, vanhempien mukaan henkilökunnan resurssit eivät riitä ja syntyy vaaratilanteita, koska osa lapsista etenee nopeammin. Yhteinen toiminta osataan kuitenkin eriyttää yksilöllisten valmiuksien mukaan ja tekeminen pyritään useimmiten järjestämään kaikille sopivaksi. Vanhemmat ovat tyytyväisiä, että henkilökunta on kovasta työstä huolimatta jaksanut järjestää ja tehdä erilaisia asioita esimerkiksi hemmotella lapsia lämpimällä kylvyllä ja rasvaamisella.

Vanhemmat pitävät hyvänä sitä, että henkilökunta jaksaa liikkua lasten kanssa vaikka koko ryhmän liikuttaminen vie runsaasti aikaa. Ja vaikka liikkuminen ei ole aina helppoa, ryhmä ei tyydy olemaan pelkästään päiväkodin pihassa. Lähimaastot ovat olleet runsaassa käytössä ja polkuja pitkin on menty pyörätuoleilla. Järjestettyä liikuntaa voisi olla kuitenkin enemmän, mutta toisaalta lapsi liikkuu lisäksi kotona, jolloin kokonaisuudessaan liikkumista tulee vanhempien mukaan riittävästi. Myös miesopettajat ja –harjoittelijat tuovat lisää liikunnallisuutta ryhmän toimintaan. Luonnossa liikkuminen on vanhempien mielestä seikkailu, josta lapset pitävät. Retkikohde ei tarvitse olla kummoinen, mutta siitä jää lapselle hyvä mieli: makkaranpaistoa ja hiihtämistä muistellaan usein jälkikäteen ja uimahallireissuista puhuminen saa lapset hyvälle mielelle.

Vanhemmat korostavat leikin merkitystä yhtenä toimintamuotona. Päiväkodissa on ollut sekä ohjattua että ohjaamatonta leikkiä. Vanhemmista on hyvä, että päiväkodissa leikitään, koska kaikki lapset eivät enää nykypäivänä osaa leikkiä. Leikin kautta lapsi oppii uusia asioita ja leikin varjolla on turvallista käydä uusia asioita läpi. Vanhemmat ovat tyytyväisiä siitä, että henkilökunta tukee leikkiä monipuolisesti ja auttaa lapsia rakentavaan leikkiin. Tietokoneen käytössä lapsia on

myös neuvottu ja lapset ovat olleet innostuneita tekemään tehtäviä tietokoneella. Majojen rakentaminen on ollut erityisesti poikien suosiossa ja siitä kerrotaan usein kotona. Myös käytännön taitojen opettelu päiväkodissa on jäänyt vanhempien ja lasten mieleen. Lapset ovat tykänneet tehdä "oikeita" asioita kuten huoltaa autoa sekä osallistua päivittäisiin askareisiin.

> *Ne menee, pessee, saattavat pestä autoo siinä pihassa ja vaihtavat renkaita, kaikkee tämmöstä, tämmöstäki he hoksaa ottaa mukaan lapset ja siihenki ja iha vahhaavat autoo ja se on upeaa. Aina ne yrittää keksiä jotaki. Just tommoset tavallisimmat hommat on hyviä, siinä vähän hyötyy itekki. (Äiti 5, 33-34)*

Vanhemmat ovat saaneet esittää toiveitaan päiväkodin toiminnan suhteen, mutta kenelläkään ei ole ollut mitään erityisiä toiveita. Yllättävien tilanteiden ilmaantuessa päiväkodissa on pystytty huomioimaan vanhempien toiveet tai ajankohtaiset asiat käsittelemällä niitä ryhmässä, mikä on tuntunut vanhemmista hyvältä.

> *Ja sit semmonen oli kyllä erikoisuus, et mikä kans oli must hirveen kiva, ku meillä syksyllä Pasin äiti kuoli, niin siitä oli, sit ne pysty niinku tosi paljon puhuun kuolemasta, ja ne kävi hautausmaallaki laste kanssa ja niinku tarttu sitte siihen asiaan hirveen hyvin. Että Juhakin pysty kyllä käsittelemää sitä kuolemaa hienosti niinku päiväkodissaki. (Äiti 2, 11-12)*

3.6 Lasten viihtyminen ja vanhempien tyytyväisyys

Lasten viihtyminen päiväkodissa

Lapset ovat tykänneet olla päiväkodissa ja siksi vanhemmat uskovat lasten viihtyvän hyvin. Kun lapsilla on kavereita päiväkodissa he menevät mielellään sinne. Lapset ovat tyytyväisiä myös ajan mittaan tutuksi tulleeseen henkilökuntaan ja pitävätkin hoitajista hyvin paljon. Viihtyminen ilmenee vanhempien mukaan esimerkiksi siten, eivät lapset haluaisi lähteä päiväkodista pois tai menisivät päiväkotiin viikonloppuna tai silloin, kun vanhemmilla on vapaapäivä. Vanhemmat eivät ihmettele miksi lapset toimivat ja tuntevat näin, koska kokevat päiväkodin rauhalliseksi ja turvalliseksi paikaksi, jossa on mukava henkilökunta. Myös ohjattu toiminta on mielenkiintoista ja mukaansatempaavaa. Aamupiirit ovat jääneet niin vanhempien kuin lastenkin

mieliin ja lapset osallistuvat mielellään toimintaan, mikä auttaa osaltaan tyytyväisyyteen ja positiivisen ilmapiirin syntymiseen.

> *... todella niinku erikoinen ilmapiiri, et siellä on ainaki minä olen sattunu aina siihe aikaa liikkumaa, että ihmiset on kyllä tosissaan niin, niin työhönsä orientoituneen olosia ja ja näyttää opettajat ja lapset viihtyvän. Et kyllähän sen nyt tietysti huomaa ja näkee, että millon asiat ei oo sillä mallilla. Ja senkin tuntuu, että ei oo montaa kertaa voinu sanoo, että lapset on sanonu, että ei lähettäs päiväkotiin, siitäkin jo voi päätellä jotakin. (Isä 4, 3)*

Lasten viihtyvyyttä voi kuitenkin vähentää kavereiden puute. Silloin kun lapsella ei ole riittävästi kavereita päiväkotiryhmässä, lapsi haluaisi vaihtaa sellaiseen ryhmään missä on enemmän itsensä ikäisiä kavereita. Myös lasten fyysinen erilaisuus saattaa hämmentää, jolloin lapsi joutuu pohtimaan ja miettimään liikaa ja ahdistuu erilaisuudesta.

> *Mä oon ite joutunu kiskomaan Pekkaa väkiste tonne ... päiväkotiin, ku hän ei tykänny yhtää siitä, että kesäloma loppui ja hän joutu taas tonne takasi. Ja se ei kyllä ollu mikään hetken oikku kyllä, se oli jotenki reippaampi tuolla normaalipäiväkodissa tuo Pekka semmone, iha niinku se, hän jotenki ois niinku sekasi kumminki, ku ne lapset on erilaisia. (Äiti 5, 2)*

Vanhempien tyytyväisyys

Kaikki vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä päiväkotivalintaansa. Päiväkodin joustavuus on tullut esille monien kohdalla esimerkiksi hoitoajan ja erityishoidon kohdalla. Vanhemmat ovat olleet erityisen tyytyväisiä pieneen ryhmäkokoon ja lasten yksilölliseen huomioimiseen. Koska mitään erityisiä toiveita vanhemmilla ei alun alkaen ollut, he ovat olleet tyytyväisiä kaikkeen päiväkodin toimintaan.

Vanhemmat kokevat integroidun erityisryhmän myönteisesti. Toiminta ryhmässä on monipuolista eikä rajoitu pelkkiin päiväkodin tiloihin. Henkilökunta jaksaa kuunnella vanhempia ja pitää huolta lapsista, vaikka työ on raskasta. Tavoitteet on asetettu lapsille ja niitä seurataan huolellisesti ja vanhemmat arvostavatkin päivähoidon korkeaa tasoa. Vanhemmat epäilevät, ettei Suomesta löytyisi parempaa päiväkotia. Päiväkodissa ei olla turhan byrokraattisia vaan tilanteissa joustetaan erittäin paljon esimerkiksi lasten hoitoajan suhteen.

> *Kyllä jollekin päiväkodille jos pitäs jotaki jotakin tuota niin. valitaan ... joku päiväkoti aina vuoden päiväkodiks tai jotain tämmöstä, niin ihan lämpimästi suosittelisin tuota, tuota päiväkotia, että tai tietysti ku ei ole kokemusta muista niin tällä näkemyksellä mitä tästä on. Mutta siitä on kokemusta, että ... mite ite tuntee tän asian, ainaki sillä perusteella voi sanoo, vois lämpimästi suositella. (Isä 4, 36)*

Vanhemmat ihmettelevät myös omaa tyytyväisyyttään. Se voi johtua omasta elämäntilanteesta; lapset ovat seesteisessä vaiheessa ja muutenkin perheen on hyvä olla. Kun lapset eivät kaipaa mitään lisää ja vanhemmat suhtautuvat itse myönteisesti ryhmään ja luottavat henkilökuntaan, on perheen kokonaisuudessakin hyvä olla. Lapset voi jättää hyvillä mielin päiväkotiin, koska lapset viihtyvät siellä, eikä tarvitse kantaa huolta lapsista päivän aikana. Vanhemmat miettivät myös sitä, että ehkä he ovat vähään tyytyväisiä, eivätkä siksi odota päiväkodilta mitään erityistä.

> *Ja tota noi ni määhän tykkäsin tosta päiväkodista heti ja tästä henkilökunnasta ja. Ei ollu mittään semmosia ihme odotuksia, mää vaan heijän kanssaan juttelin ja he ovat nii valmiita sillai ja kuuntelivat ja oli palavereita ja kaikkee muuta. Ei mulla mitään semmosia odotuksia oo koskaan. Kyllä ne on hyvin hoitanu ja sillai, että mää tiesi, että ne hyvin hoitaa ja riittävä hyvi. Siellä just tehää sitä, et mää saan niinku kotona oikeestaa ni olla rauhassa, et mun ei tarvinnu hätäillä askartelun tarpeista eikä näistä, mä tiesin, että hoijossa hoijetaan ne. (Äiti 5, 37)*

Vanhemmat ovat tyytyväisiä myös siksi, että he ovat voineet halutessaan vaikutta ryhmän toimintaan. Lasten ja vanhempien toiveet huomioidaan sekä pyritään toteuttamaan niitä mahdollisuuksien mukaan. Lasten toiveita kuunnellaan ja otetaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun. Yleisesti ottaen vanhemmilla ei ollut mitään erityisiä toiveita tai ehdotuksia päivähoidon henkilökunnalle. Keskustelun lomassa tuli kuitenkin ilmi muutamia seikkoja, joihin vanhemmat olisivat halunneet kiinnitettävän enemmän huomiota. Toiveet liittyivät lähinnä oman lapsen huomioimiseen: että lasta kuunneltaisiin ja otettaisiin hänen puheensa vakavasti, että henkilökunta perehtyisi tai, että henkilökunta saisi koulutusta johonkin tiettyyn asiaan. Myös iltapäivätoimintaan voisi vanhempien mielestä panostaa enemmän tarjoamalla ohjattua toimintaa. Ja muualta maailmalta kuultu malli päiväkodin tarjoamasta mahdollisuudesta ostaa lähtiessä ruoka tai pesettää pyykkinsä tuntui rankan työpäivän jälkeen hyvältä ratkaisulta.

3.7 Integraatio päiväkodissa

Vanhemmat suhtautuvat integroituun erityisryhmään erittäin myönteisesti. Heistä on hyvä, että ryhmässä lapset oppivat suhtautumaan erilaisuuteen luonnollisella tavalla jo pienestä pitäen. Integroitu erityisryhmä, jossa on sekä vammaisia että vammattomia lapsia, antaa vanhempien mukaan lapselle selkeän kuvan ihmisten erilaisuudesta. Lapset ymmärtävät, että ihmiset ovat eri näköisiä, liikkuvat eri tavalla ja ovat persoonallisuudeltaan erilaisia. Erilaisuudesta tulee osa elämää ja kaupassa lapset ihmettelevät pikemmin hyvän näköistä pyörätuolia, kuin ihonväriltään tummempaa ihmistä. Vammaisten lasten vanhemmat eivät ole kokeneet lapsen vammaa esteeksi päiväkodissa. Lapset on huomioitu yksilöinä, eikä vammaa ole korostettu. Ryhmässä erilaisuus tulee esille luonnollisesti, muun toiminnan ohessa. Erilaisuudesta ei kuitenkaan tehdä liian suurta asiaa, eikä myönnetä erityisvapauksia, vaan kaikkia lapsia huomioidaan yksilöinä ja tasavertaisina.

> *Että siellä on sekä että, ettei sitte ihan täysin kuva vääristykään lapsella, että kaikenlaisia on. (Äiti 3, 11)*

Ryhmän aloittaessa vanhempien toiveena oli usein lapsen luonnollinen suhtautuminen vammaisiin. Integroidun erityisryhmän vahvana puolena nähdään juuri erilaisuuden hyväksyminen käytännössä. Lapset voivat olla toisiaan kohtaan ystävällisiä tai jopa julmia, eivätkä kaikki ymmärrä sitä, ettei toinen lapsi pysty kaikessa pitämään puoliaan. Vanhemmat ovat tyytyväisiä siitä, että ryhmän kaikki lapset ovat oppineet suhtautumaan luonnollisesti erilaisuuteen, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että ryhmän lapset tulevat puhumaan uusille lapsille, eivätkä karta vammaisia. Vanhempien mukaan lapset ovat oppineet, että olemme kaikki erilaisia yksilöitä ja lasten suhtautumisesta voisi ottaa aikuisetkin mallia. Kaikesta ei tarvitse loukkaantua, vaan kysymysten pohjalla on ihmettely ja tiedonjano.

> *Niin kävelytuet niin tuota, se on jännä, jännä ku Sini aina menee, aamulla sattuu aika usein olemaa, ku mä vien nuo aina tytöt tonne ni, siinä vastaaottamassa niitä ... Sini sanoo, että moi. Käyvät halailemassa siinä ja kerran sattu niin, ku sillähä ei oo pitkää nyt ollu ne sillä tavalla näkyvissä ainakaa mitä nyt viimeksiki. Ni Sini katteli pitkää niitä, niitä metalliosia ja sano että, "no että osaaksä noilla kävellä?" "Joo, kyllä minä osaan." Jännää se keskustelu ... vanhemmatki pitäs ottaa oppia tommosista asioista, että ei ne suuttus heti siitä, että, että joku tommone, tommonen tota huomautus. Että jos jolleki vanhemmille sanotaa: "osaatsä noilla kävella?" Se vois ottaa vaikka herneet nenään siitä että. (Isä 4, 12)*

Vanhemmat uskovat, että ryhmässä toiset lapset pitävät heidän lapsestaan, mikä ilmenee siten, että lapset ovat kavereita keskenään ja leikkivät toistensa kanssa. Vaikka lapset leikkivät keskenään, vammattomien lasten vanhemmat epäilivät, että heidän lapsensa valitsevat useammin leikkikaverikseen vammattoman lapsen, mutta solmivat suhteita myös muihin lapsiin. Leikkikavereiden valintaan liittyen vammattomien lasten vanhemmat arvelivat, että leikki vammaisten lasten kanssa voi olla hankalampaa esimerkiksi liikkumisen ja kommunikaation vuoksi, mikä saattaa vaikuttaa kavereiden valintaan. Samalla vanhemmat kuitenkin korostivat päiväkodin yhteistä toimintaa, jossa kaikki lapset toimivat yhdessä, jolloin syntyy vuorovaikutusta ja leikkiä kaikkien lasten kesken.

> *Mutta ... jos ajattelis, ei varmaa Juha ois sillä tavalla läheisiä suhteita solminu niinku niihi vammasii lapsiin. Että sillä on sitte kaks tyttöö, jotka oli vähemmä, läheisempiä oikee. Sini, jota se on oikee rakastanukki tässä ja sitte on tää Pekka, ja nää, nää ei oo niinku vammasia lapsia. Et ei se oo koskaa et sillä tavalla niinku puhunu, et mil tavalla se ois leikkiny näiden vammasten kanssa. (Äiti 2, 7)*

Vammaisten lasten vanhemmat kertovat, että heidän lapsillaan on kavereita päiväkodissa. Tämä näkyy esimerkiksi päiväkotiin mentäessä, kun toiset lapset tulevat heti kyselemään kuulumisia ja houkuttelevat leikkeihin. Jos jotain vaikeuksia tai kiusaamista esiintyy, vanhemmat uskovat henkilökunnan puuttuvan asiaan ja selvittävän lasten kanssa mistä on kyse. Ketään lapsista ei kohdella eri tavalla, vaan tilannekohtaisesti tarkastellaan mitä tapahtui ja mietitään lasten kanssa yhdessä miten tulisi toimia.

Vanhemmat ovat tyytyväisiä siitä, että integroidussa erityisryhmässä lapset oppivat ymmärtämään omia ja toisten rajoja. Kaikki eivät tee asioita samalla tavalla, mutta katsomalla muilta esimerkkiä voi oppia jotakin. Silloin myös omat rajat alkavat hahmottua ja itsetuntemus lisääntyy. Samalla kun lapset oppivat tuntemaan itseään ja omia rajojaan he oppivat hyväksymään itsensä sellaisina kuin ovat. Lapset oppivat myös milloin voi pyytää toista auttamaan, ja milloin voi itse tarjota toiselle apua. Toisten ymmärtäminen ja huomioonottamien ovatkin vanhempien mukaan toteutuneet ryhmässä hyvin. Lapset osaavat huomioida toisten erilaiset tarpeet ja ymmärtävät, että toiminta on tehtävä sellaiseksi, että kaikki voivat siihen osallistua.

Osa vanhemmista oli ihmetellyt, miksi lapset käyvät pyyhkimässä toisen lapsen suuta tai auttavat lapaset naulakosta. Mutta hetken toimintaa seurattuaan vanhemmat huomasivat, että lapset ottavat mallia aikuisista ja tekevät samoja asioita. Aikuisia mallittamalla lapset oppivat näkemään missä toinen lapsi tarvitsee apua ja missä hän suoriutuu itsenäisesti.

> *Ja, muutenki ehkä et noilla niin sanotuilla terveillä lapsilla oli sit niinku kunnia-asia, et ne sai auttaa jotai, antaa vammasten jotai välineitä ja, ja olla mukana hyvi niinku siinä hommassa. (Äiti 2, 2)*

Sen lisäksi, että lapset auttavat toisiaan, toimivat he vanhempien mukaan mallina toisilleen. Kun vammaiset lapset näkevät vilkkaasti liikkuvan kaverin, he yrittävät pysyä menossa mukana. Vanhemmat ovatkin tyytyväisiä siitä, että heidän lapsensa on voinut olla mallina toisille. Vilkkaasti liikkuvat lapset kannustavat vammaisia lapsia liikkumaan ja auttavat tarpeen tullen esimerkiksi työntämällä pyörätuolia.

> *Ja sit noi haluaa aina välillä päästellä niillä pyörätuoleilla sun muita päästellä meneen, et se on varmaa vammasista ihan kiva nähdä, että ne on kiinnostuneita niiden apuvälineistä myös sillä tavalla että, et niit ei niinku mollata. (Isä 2, 16)*

Vaikka kaikki lapset eivät ole kohdanneet erilaisuutta päiväkodin ulkopuolella vanhemmat kuitenkin uskovat, että integroidulla ryhmällä on ollut vaikutusta lapsen suhtautumisessa erilaisuuteen. Asiaa voi ajatella myös kauaskantoisemmin, koska ryhmän vaikutusta on vaikea huomata nyt. Vanhemmat uskovat lapsen suhtautuvan luonnollisemmin erityistä tukea tarvitseviin henkilöihin silloin, kun sellainen tilanne tulee eteen.

> *Mut onha Pekka paljon nähny, että tommonen ihan tavallinen ihminen, ni ku hän menee esimerkiks tonne ... päiväkotiin ni hänhä järkyttyy, jos hän ei oo koskaan kokenu eikä nähny mitään tommosta, kyllä ihan varmasti. (Äiti 5, 18)*

Integroitu erityisryhmä voi aiheuttaa vanhempien mukaan myös hämmennystä ja ahdistusta. Lapsi voi suhtautua erilaisuuteen varauksellisesti, vaikka kokemuksia vammaisista lapsista olisikin. Ahdistus voi johtua vamman aiheuttamista näkyvistä asioista, kuten erilaisesta liikkumisesta tai letkuista. Siksi vanhemmat toivovat, että henkilökunta keskustelisi lasten kanssa enemmän ja selittäisi lapselle asioita niin, että tämä ymmärtää mistä vammassa on kyse.

Tasavertaisuus

Vanhemmat kokevat, että kaikki lapset huomioidaan tasavertaisesti ryhmässä. Erilaisuutta ei korosteta vaan kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Vammaiset lapset eivät vähennä vanhempien mukaan muiden lasten saamaa huomiota. Lapset osaavat ottaa oman aikansa henkilökunnalta ja toisaalta henkilökunta on ammattitaitoinen ja osaa antaa lapsille yksilöllistä huomiota silloin, kun lapset eivät sitä itse osaa pyytää.

> *En mä ainakaan oo nähny mitään, mitään ongelmia siinä, että ..., Juha esimerkiksi ois jäänyt niinku vähemmälle huomiolle tai muulla tapaa, että siinä on kuitenkin niitä opettajia sen verran paljon, että ne pystyy mun käsittääkseni hoitaan niinku ihan kaikki, niin terveet ku vammasetki. (Isä 2, 3)*

Henkilökunta pystyy myös huomioimaan lasten yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Lasta kannustetaan niillä alueilla mitkä ovat lapselle tärkeitä ja annetaan myönteistä palautetta. Jokaisesta lapsesta etsitään hyviä puolia ja pyritään kannustamaan niiden suhteen. Toisaalta lapsia kannustetaan myös sellaisissa asioissa, joissa he tarvitsevat vielä harjoitusta.

Ryhmän koostumus

Vanhemmat ovat miettineet integroidun erityisryhmän kokoa sekä vammaisten ja vammattomien lasten määrää. Minkälainen kokoonpano on hyvä lapsen kehityksen, yksilöllisen huomioimisen ja kokonaisuuden kannalta. Vanhemmat pitävät hyvänä, että ryhmässä on sekä vammaisia että vammattomia lapsia. Vanhempien mukaan

ryhmässä onkin sopivasti molempia lapsia. Jos erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi on yksilöintegroituna tavalliseen ryhmään, tarvitsee lapsi erittäin vahvaa itseluottamusta pärjätäkseen. Integroidussa erityisryhmässä erilaisuus hyväksytään helpommin ja ryhmästä löytyy paremmin samaistumiskohteita.

Kavereiden merkitys on erittäin suuri ja vanhemmat olivat sitä mieltä, että ryhmässä tulisi olla ainakin yksi suunnilleen oman lapsen kanssa saman ikäinen lapsi, jonka kanssa leikki sujuisi.

> *Tota mä oon miettiny, et minkä verran, et mä oon ihan periaatteessa tykkään, et on tommonen integroitu ryhmä kun on hyvä. Et minkä verran sitten näitä normaalia tukilapsia siinä ja sitte näitä toisia ni tota must tuntuu, että toi on varmaa iha hyvä toi jako, että siinä, jos on ainoona poikkeevana joukossa ni se vaatii itsetunnolta paljon enemmän. Mutta siinä on niin ku sitte muitaki näitä vertaisia ja samanlaisia, että se suhde nyt varmaan tossa ihan semmone luonnolline. Tai sitte olla tämmösessä ryhmässä niiku mallilapsena, jos ei siinä taas oo itelle semmosta kaveria. Niinku Sini nyt mainitsee tuon Johannan. Ni sekin taas ois raskasta. (Äiti 4, 44)*

Ryhmän vaihtaminen saattaakin tulla vanhemmille mieleen silloin, kun lapsella ei ole riittävästi kavereita integroidussa erityisryhmässä. Kun lapsi siirtyy tavalliseen ryhmään hänellä on enemmän saman ikäisiä kavereita ja lapsen on mahdollista harjoitella niitä vuorovaikutustaitoja saman ikäisten lasten kanssa, joita hän esimerkiksi kouluun mennessään tarvitsee. Saman ikäiset kaverit antavat vanhempien mukaan myös ikätasoa vastaavia haasteita, eikä lapsen tarvitse miettiä vammaisuutta koko aikaa.

4 LÖYTÖJEN TARKASTELU PÄIVÄHOIDON LAADUN NÄKÖKULMASTA

Olen jäsentänyt vanhempien kokemuksia integroidusta toimintaympäristöstä Hujalan ym. (1999) laadunarviointimallin kautta. Laatutekijät voidaan jakaa päivähoidon laatua sääteleviin puitetekijöihin, jotka luovat reunaehdot päivähoidon laadukkaalle toteutumiselle, toiminnallisesti laatua sääteleviin välillisiin tekijöihin, itse kasvatusprosessiin liittyviin tekijöihin sekä vaikutuksellisiin tekijöihin, jolloin kutakin laatutekijää voidaan tarkastella erikseen. (Hujala ym. 1999, 79-80.)

Palvelutason kautta määritellään palveluiden saatavuutta ja riittävyyttä. Puitetekijöissä arvioidaan ryhmän koostumusta, ihmissuhteiden pysyvyyttä ja fyysistä ympäristöä. Välillisesti ohjaavat tekijät liittyvät henkilökunnan ja vanhempien yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön, henkilökunnan keskinäiseen hyvinvointiin ja yhteistyöhön, henkilökunnan koulutukseen ja ammatilliseen kasvuun sekä johtajuuteen. Prosessitekijät koostuvat perushoidosta, aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta, lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, lapsilähtöisestä toiminnasta sekä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Vaikuttavuustekijöiden kautta pohditaan lapsen myönteisiä kokemuksia, kasvua, kehitystä ja oppimista sekä vanhempien tyytyväisyyttä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (Hujala ym. 1999, 80.)

4.2 Palvelutaso

Varhaiskasvatuksessa saatavuuden ja riittävyyden sijaan voidaan puhua palvelutasosta, jolloin sillä viitataan laadullisiin ja määrällisiin kysymyksiin. Tällöin palvelutaso merkitsee sitä, että perheet voivat valita heille sopivan päivähoitomuodon, ja että tämä palvelu on laadultaan riittävän hyvää. (Hujala ym. 1999, 85.)

Päiväkotivalinta on ollut hyvin perhekohtainen. Vammaisten lasten päivähoitopaikan valinta on ollut hiukan erilainen, kuin muiden lasten hoitopaikan valinta. Vammaisten lasten vanhemmilla ei ollut juurikaan vaihtoehtoja päivähoitopaikan valinnassa ja integroitu erityisryhmä tuntui ainoalta vaihtoehdolta. Vanhemmat saivat miettiä muitakin ratkaisuja, mutta kokivat, että heille olisi suositeltu kyseistä ryhmää, jos he olisivat yrittäneet saada lapsensa tavalliseen ryhmään. Toisaalta vammaisten lasten vanhemmat tulivat siihen tulokseen, että integroidussa erityisryhmässä lapsen yksilölliset tarpeet pystytään ottamaan paremmin huomioon kuin tavallisessa ryhmässä. Erityispäivähoidon työryhmän (1978) mukaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla tulee olla oikeus käyttää samoja yhteiskunnan tarjoamia palveluita kuin muillakin lapsilla, mutta lapsen vammasta riippuen voidaan lapsi sijoittaa integroituun erityisryhmään, mikäli erityispalvelut vastaavat paremmin lapsen tarpeita (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 55).

Koska vammaisten lasten vanhemmat kokivat valintamahdollisuutensa heikoiksi, ei Tauriaisen (1998, 87) mukaan päivähoitopaikan valinnassa ole päästy laadukkaaseen

perhekeskeisyyteen, jolloin oleellisinta on kartoittaa perheenjäsenten todelliset, yksilölliset tuentarpeet ja voimavarat, kuuntelemalla perheen tulkintaa tilanteesta ja tavoitteista. Moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan perheiden yksilölliset tilanteet huomioida paremmin ja suunnitella yhdessä perheen kanssa tilanteeseen sopivaa ratkaisua, jolloin perhe on mukana aktiivisesti vaikuttamassa omiin asioihinsa. Samalla perheet huomioidaan tasavertaisina kasvattajina päivähoidon kanssa sekä oman lapsensa ja perheensä asiantuntijoina (Tauriainen 1998, 87).

Vanhempien kokemukset vammaisen lapsen koulun valinnasta poikkesivat myös Puron (1994) tutkimuksessa hyvin paljon toisistaan. Toisille vanhemmille koulumuodon valinta oli vaikeaa toisille helppoa. Valinnasta vaikean teki se, ettei vanhemmilla ollut riittävästi tietoa eri vaihtoehdoista. (Puro 1994, 54-55.) Wesleyn ym. (1997) tutkimuksessa vammaisten lasten vanhemmat olivat saaneet tietää tarjolla olevista palveluista joko formaalisti tai informaalisti. Formaali tieto käsitti esitteet ja muun painetun materiaalin, seulontaohjelmat, lastenlääkärit, terveyskeskukset ja erityispalveluita tarjoavat tahot. Informaalisti tieto oli kulkenut toisten vanhempien, ystävien, perheenjäsenten, naapureiden tai työtovereiden kautta. Informaali tapa olikin useille vanhemmille tärkeä, koska he olivat sitä kautta saaneet lapselle hoitoa. (Wesley ym. 1997, 442-444.) Tutkimuksessani tuli samantyyppisiä tuloksia vammattomien lasten vanhempien kohdalla. He olivat saaneet tietoa päiväkodista enemmän informaalilla tavalla, esimerkiksi toiset olivat kertoneet. Vammaisten lasten vanhemmat olivat kuitenkin saaneet tietoa useimmin formaalisti esimerkiksi sairaalan kautta.

Vammattomien lasten vanhemmat ovat voineet miettiä enemmän erilaisia päivähoitovaihtoehtoja. Valinta on tehty vasta, kun eri vaihtoehtoihin on tutustuttu ja keskusteltu henkilökunnan kanssa päiväkodin toiminnasta. Valinta on voinut olla myös luonnollinen sijaintinsa vuoksi tai valintaan on voinut vaikuttaa muiden suositukset. Kaikki vammattomien lasten vanhemmista kokivat saaneensa päättää päivähoitopaikan valinnasta itse.

4.3 Puitetekijät

Päivähoidon laatua säätelevät puitetekijät asettavat reunaehtoja laadukkaan päivähoidon toteuttamiselle. Puitetekijöiden merkitystä laadun määrittelyssä onkin

tutkittu runsaasti viime vuosina. Päivähoidon perusrakenteiden toimimattomuus Yhdysvalloissa on nostanut prosessia sääteleväät puitetekijät keskeiseksi laadun määrittäjäksi. (Hujala ym. 1999, 79, 88.)

4.3.1 Henkilökunnan määrä, ryhmän rakenne ja ryhmäkoko

Melhuis (1993, 22), Phillips ja Howe (1987, 2) sekä Scarr, Phillips ja McCartney (1990, 30-31) tuovat tutkimuskoonnissaan esille ryhmäkoon ja aikuisten välisen suhteen merkityksen laadukkaaseen päivähoitoon; mitä vähemmän lapsia on sitä enemmän aikuiset pystyvät olemaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Myös Yhdysvaltalainen NICHD (1996, 269) tutkijaryhmä, joka selvitti varhaiskasvatuksen laatua totesi, että ryhmäkoko, aikuisten ja lasten määrän välinen suhdeluku sekä aikuisten kasvatusnäkemys vaikuttavat hoidon laatuun.

Henkilökunnan määrä laittaa vanhemmat miettimään. Vanhemmat kokevat, että henkilökuntaa on paljon suhteessa tavalliseen ryhmään. Suomen päivähoidon aikuinen-lapsi-suhdeluku 1:7 näyttää myös kansainvälisesti vertailtuna hyvältä, mutta käytännössä henkilökuntaa on paikalla päivän mittaan vaihtelevasti ja usein päivähoitoryhmät toimivat resurssiensa äärirajoilla (Hujala ym. 1998, 189; Hujala ym. 1999, 91; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 30). Vanhemmat ovat kuitenkin huolissaan henkilökunnan jaksamisesta, koska työ on fyysisesti raskasta. Vammaisia lapsia joudutaan usein nostelemaan, ja lapset vaativat paljon myös yksilöllistä huomiota, siksi henkilökuntaa toivotaan olevan enemmän.

Vanhemmat ovat tyytyväisiä pieneen ryhmäkokoon, jolloin kaikki lapset ja heidän tarpeensa huomioidaan paremmin kuin isossa ryhmässä. Tauriaisen (2000, 98) tutkimuksen mukaan ryhmäkoko on vanhemmille valintatilanteessa tärkeä tekijä, joka luo edellytykset lasten yksilölliselle huomioimiselle. Vanhempien mukaan integroidussa erityisryhmässä aikuisia on enemmän kuin tavallisessa ryhmässä ja siksi heiltä riittää huomiota kaikille lapsille, niin vammaisille kuin vammattomillekin. Ryhmäkoon ja aikuinen-lapsi –suhdeluvun vaikutus onkin ymmärrettävää, sillä aikuisella on pienen lapsiryhmän kanssa parempi mahdollisuus viettää aikaa yksittäisten lasten kanssa ja oppia tuntemaan hänen kiinnostuksenkohteitaan ja oppimisvalmiuksiaan (Frede 1995).

4.3.2 Ihmissuhteiden pysyvyys

Vanhemmista on hyvä, että ryhmän henkilökunta on ollut pitkään sama, mikä on vaikuttanut positiivisesti myös lapsiin. Ryhmässä aikuiset ja lapset tuntevat toisensa, mikä helpottaa kanssakäymistä. Hoitosuhteen pysyvyyttä pidetään yhtenä laadukkuuden tärkeimmistä tekijöistä, koska pysyvä hoitosuhde auttaa aikuisia ymmärtämään paremmin lasten kommunikaatiota ja samalla aikuiset oppivat reagoimaan herkemmin lapsen ilmaisemiin tarpeisiin (Hujala ym. 1999, 96; Melhuis 1993, 22-23).

Harjoittelijoita ja opiskelijoita on päiväkodissa paljon ja heistä on apua esimerkiksi lasten yksilöllisessä huomioimisessa, mistä vanhemmat ovat tyytyväisiä. Lapset suhtautuvat kuitenkin eri tavalla vaihtuviin aikuisiin. Toiset lapset ovat innoissaan uusista aikuisista, mutta toiset eivät vanhempien mukaan viitsi lähestyä uusia aikuisia, koska pelkäävät heidän lähtevän pois. Vaihtuvat aikuiset ovat myös päivähoidon tavoitteiden kanssa ristiriidassa, koska päivähoidon tavoitteena on tarjota lapsille jatkuvat ja turvalliset ihmissuhteet (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 30).

4.3.3 Fyysinen ympäristö

Fyysinen ympäristö käsittää päivähoitoyksikön sisä- ja ulkotilat sekä välineet ja materiaalit (Hujala ym. 1999, 98). Suomalaisessa vanhempien laatukäsityksiä kartoittaneessa tutkimuksessa (Leinonen ym. 1998, 104) turvallinen hoitoympäristö ja hoitotilat olivat vanhempien mielestä merkittävä tekijä laadukkaassa päivähoidossa.

Vanhemmat kokevat päiväkodin fyysisen toimintaympäristön hyväksi, koska sieltä löytyy sokkeloita ja koloja, joihin lapset voivat rakentaa leikkejään. Vammaisten lasten vanhemmat ovat tyytyväisiä päiväkodissa oleviin välineisiin, joilla autetaan esimerkiksi liikuntavammaista lasta pyöräilemään. Joitakin parannusehdotuksia fyysisen ympäristön parantamiseksi kuitenkin oli esimerkiksi sisääntulon kohdalla, mutta kokonaisuudessaan päiväkoti koettiin erittäin hyväksi, rauhalliseksi ja turvalliseksi pienen kokonsa ja sijaintinsa vuoksi.

Lähiympäristön metsät tuntuivat turvallisilta ja hyviltä paikoilta ohjatulle liikkumiselle. Vanhemmat kehuivat päivähoidon henkilökunnan tarjoavan paljon uusia ja erilaisia kokemuksia lapsille. Esimerkkeinä vanhemmat mainitsivat tutustumisen psykiatriseen sairaalaan ja vanhainkotiin sekä autonpesun, majojen rakentamisen ja lähimetsissä samoilun. Lasten vanhemmat pitävätkin fyysistä ympäristöä turvallisena, jossa henkilökunta kantaa vastuunsa toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Vaarallisessa toimintaympäristössä hoitajat puolestaan keskittyvät Melhuisin (1993) mukaan vaarojen kontrollointiin, eivätkä täten pysty tarjoamaan lapsille rikkaita uusia kokemuksia. Samalla hoitajat estävät lasten tutkivan käyttäytymisen, joka auttaisi uuden oppimisessa. (Melhuis 1993, 23-24.)

4.4 Välillisesti ohjaavat tekijät

Yhteistyötä, henkilökunnan koulutusta ja ammatillista kasvua sekä johtajuutta käsittelevät, välillisesti ohjaavat tekijät, säätelevät toiminnallisesti päivähoidon laatua. (Hujala ym. 1999, 79-80.)

4.4.1 Henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö

Vanhemmat keskustelevat joka syksy ja kevät henkilökunnan kanssa lapsen kehitystä koskevista tavoitteista, vanhempien toiveista sekä päiväkodin toimintaperiaatteista. Ryhmässä käydään melko tarkkaan läpi erilaisia lapsen päivähoitoon liittyviä asioita ja vanhempien asettamia tavoitteita. Samalla vanhemmat määrittelevät ne arvot ja periaatteet, joiden pohjalta heidän lastaan tulisi hoitaa ja opettaa (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 38).

Pari kertaa vuodessa tapahtuvien keskusteluiden ja yhteisten tapahtumien lisäksi henkilökunnan kanssa voi sopia keskusteluaikoja muihinkin aikoihin tarpeen mukaan. Kuulumisia vaihdetaan myös lasten tuomisen ja hakemisen yhteydessä. Yhteistyö vanhempien ja päivähoidon välillä onkin varhaiskasvatustyöryhmän (1999, 25) mukaan parhaimmillaan luontevaa arkista kanssakäymistä, jonka pohjalla on luottamus. Vanhemmat luottavat, että lapsista pidetään hyvää huolta ja, että päiväkodissa harjoitetaan kaikkia lapsen kehityksen osa-alueita tasavertaisesti hyvän opetuksen ja leikin kautta. Kotona ei sellaisista asioista tarvitse enää huolehtia.

Vammattomien lasten vanhemmat kokevat yhteistyön toimivana ja heidät huomioonottavana, jolloin he ovat saaneet kertoa mielipiteitään rehellisesti ja vaikuttaa siten lasta koskeviin asioihin. Erityisesti isien näkemyksiä asioista on kyselty, jotta toimintaa on voitu suunnitella ja parantaa miesnäkökulman kautta. Vanhemmat ovatkin tyytyväisiä hyvään yhteistyöhön, missä heidät on huomioitu tasavertaisina vaikuttajina päivähoitoon liittyvissä asioissa. Hyvän vanhempien ja ammattilaisten yhteistyön perusteella luodaan myönteiset kasvuolosuhteet lapselle (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 5). Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö vaikuttaa myös positiivisesti päivähoidon laatuun (Ghazvini & Readdick 1994, 207, 214-215).

Tutkimukseni vammaisten lasten perheet sijoittuvat Dunstin ym. (1991, 118-119) mallissa perheeseen kohdistuvan ja perhekeskeisen mallin piiriin. Perheet kokivat, että heidät oli päiväkodissa huomioitu erittäin hyvin, ja että yhteistyötä eri tahojen kanssa oli tehty perheen tarpeiden mukaan. Perheeseen kohdistuvan mallin tyyppistä käsittelyä oli ilmennyt lähinnä ammatti-ihmisten suhtautumisessa, jolloin perheen osallistumista lapsen asioiden päättämiseen oli rajoitettu. Henkilökunnan ja vanhempien yhteistyön perustalla oleva tasavertainen vaikuttaminen (Gargiulo 1985, 4-5; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 38) ei siksi ollut aina toteutunut.

Vanhempien mielipiteet ja havainnot lapsesta eivät välttämättä ole merkinneet yhtä paljon kuin ammattilaisten mielipiteet. Tämä on aiheuttanut yhteistyön vähentymistä ja vanhempien vetäytymistä. Vanhempien kuuleminen on Gargiulon (1985, 4-5) mukaan siinä mielessä tärkeää, että vanhemmat ovat tiukasti sidoksissa lapsiinsa sekä emotionaalisesti että ajallisesti, ja vanhemmilla on paljon kokemusta lapsestaan, minkä vuoksi he tuntevat lapsensa parhaiten.

Silloin kun vanhemmat ovat tyytymättömiä henkilökunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön, he kokevat ettei heitä vanhempina ole arvostettu tarpeeksi, eikä tilanteessa ole otettu huomioon perheen yksilöllisiä tarpeita, joiden kautta tilannetta olisi lähdetty viemään eteenpäin. Vanhemmat toivovatkin, että heidän mielipiteitään uskotaan ja että he voivat osallistua lasta ja perhettä koskevaan päätöksentekoon.

Jotta perheiden kanssa päästään laadukkaaseen perhekeskeisyyteen tulee tietää perheen todelliset, yksilölliset tuentarpeet ja voimavarat. Tiedot saadaan

kuuntelemalla vanhempien tulkintaa tilanteesta ja tavoitteista. Perheille tarjotaan erilaisia tukimuotoja, mutta vanhempien annetaan täysivaltaisesti päättää omista asioistaan ja valitaan yhdessä heille parhaiten sopivat palvelut. (Gartner ym. 1990, 83; Mattus 1994, 95; Tauriainen 1998, 87.) Palveluiden määrittely perheiden tarpeiden kautta vaikuttaa perheen selviytymisen lisäksi myös lapsen myönteiseen kehitykseen (Määttä 1996, 506).

4.4.2 Yhteistyö muiden tahojen kanssa

Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta lapsi on osa yhteiskunnallista todellisuutta ja vaikuttaa siihen omalla elämällään. Yhteiskunnallinen ympäristö vaikuttaa lapseen ja kasvatukseen suorasti ja välillisesti muun muassa vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan elämänpiirin muodostamien vuorovaikutussuhteiden kautta. Siksi laadukkaassa varhaiskasvatuksessa edellytetään laaja-alaista yhteistyötä lapsen eri kasvuympäristöjen välille. (Hujala ym. 1999, 108.)

Vanhempien mukaan päiväkoti tekee yhteistyötä vanhempien lisäksi paljon koulun, oppilaitosten, yliopiston ja terveyskeskuksen kanssa. Opiskelijoille tarjotaan mahdollisuutta osallistua ryhmän toimintaan ja terveyskeskuksen henkilökunnan kanssa pidetään tarvittaessa yhteisiä neuvotteluja. Tällöin voidaan puhua moniammatillisesta verkostoitumisesta, jolloin yhteistyötä tehdään päivähoidon, sosiaalihuollon, terveydenhuollon, opetustoimen ja kulttuuritoimen moniammatillisten tiimien kesken ja samalla varhaiskasvatuksen toiminnallinen painopiste siirtyy yhden lapsen ja perheen kohtaamisen ohella yhteyksien rakentamiseen yhteisöjen välille (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 15, 21).

Vanhemmat ovat sitä mieltä, että päiväkoti hoitaa hyvin suhteita muualle, mikä puolestaan helpottaa vanhempien työmäärää. Päiväkodista käydään tutustumassa kouluun, jotta siirtyminen olisi lapsille helpompaa. Myös joitakin yhteisiä suunnitelmia on tehty alkuopetuksen kanssa. Koulun alettua päiväkodin henkilökunta käy koulun puolella kuuntelemassa miten lasten kouluunlähtö on sujunut. Myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen on helppo siirtyä päiväkodista erityiskoulun puolelle, koska tilat ovat fyysisesti lähekkäin ja tutustumista on ollut puolin ja toisin.

Kun ihmisillä on sama vastuu, samat haasteet ja ratkaisut, ovat lopputulokset parempia. Siksi moniammatillinen yhteistyö tulisikin nähdä mahdollisuutena, joka vaatii vuorovaikutusta ja läheistä työskentelyä toisten kanssa (Roffey 1999, 2-3, 31, 50). Kokonaisuudessaan vanhemmat kertovat hyvin vähän moniammatillisesta yhteistyöstä, jossa olisivat olleet mukana. Vanhemmat mainitsivat muutamasta suuremmasta palaverista, joissa oli myös eri alojen ammattilaisia mukana. Muuten vanhemmat keskittyivät puheissaan koulun ja terveyskeskuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön.

4.4.3 Henkilökunnan keskinäinen yhteistyö ja hyvinvointi

Vanhemmat arvostavat henkilökunnan keskinäisistä suhteita. Myös Palmerusin ja Hägglundin (1991) tutkimus korostaa henkilökunnan keskinäisen yhteistyön merkitystä laatutekijänä. Tutkimuksen mukaan lapsilähtöiset toiminnat ja lasten keskinäinen vuorovaikutus lisääntyivät aikuinen-lapsi-suhdelukuun vaikuttamalla vain silloin, kun henkilökunta oli yksimielinen työnsä tavoitteista ja menetelmistä (Palmerus & Hägglund 1991, 29, 37). Tärkeäksi laatutekijäksi noussut henkilöstön keskinäinen yhteistyö korostuu myös kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta (Hujala ym. 1999, 113).

Päiväkodin työntekijät ovat työskennelleet pitkään yhdessä, mikä on muokannut heidän keskinäisiä suhteita. Henkilökunnan sisäinen ja ryhmien välinen yhteistyö heijastuu vanhempien mukaan hyvissä ihmissuhteissa, jolloin hyvät välit auttavat työssä jaksamiseen ja lapsetkin huomaavat hyvin keskenään toimeentulevat aikuiset. Åhlbergin (1997) mukaan laadukkaaseen kommunikaatioon päästään vain yhdessä elämällä, jolloin yhteinen ymmärrys ja yhteiset käsitykset ovat rakentuneet ja rakentuvat pikkuhiljaa. Laadukas kommunikaatio eli toimiva työyhteisön yhteistyö edellyttää sitä, että puhutaan samoista asioista, ei vain käytetä samoja sanoja. (Åhlberg 1997, 84.) Toisaalta vanhemmat mainitsivat henkilökunnan koulutuksen erilaisuuden aiheuttavan hiukan mielipide-eroja. Samaan viittaa Hujalan ja Puroilan (1998, 305) tekemä tutkimus, jossa todettiin ammattiryhmien työnjaon aiheuttavan joskus kitkaa, mikä heijastuu paineina ihmissuhteissa.

4.4.4 Henkilökunnan koulutus ja ammatillinen kasvu

Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävässä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillinen kelpoisuus enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Jos päiväkodissa on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, on heidät huomioitava hoito- ja kasvatustehtäviin osallistuvien henkilöiden lukumäärässä. (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 1992/806.) Vanhemmat kokevatkin henkilökunnan pääasiassa asiantuntijoiksi, joilla on koulutus työhön. Koska henkilökunta tuntee lapsen kehityksen, päiväkodissa osataan huomioida lasten yksilölliset erot ja tukea lasten kasvua. Cassidyn, Buellin, Pugh-Housen ja Russelin (1995, 182) mukaan kasvattajien yleinen koulutustaso ja varhaiskasvatuksellinen koulutus ovat keskeisiä hoidon laatuun vaikuttavia tekijöitä.

Henkilökunnan asiantuntijuus tulee esille muun muassa lapsiin suhtautumisessa, jolloin kaikkia pidetään tasavertaisena. Vanhempien mukaan henkilökunta luottaa omaan ammattitaitoonsa ja on valmis tekemään töitä vaikeiden asioiden ratkaisemiseksi. Asiantuntijuutta osoittaa myös se, että henkilökunta osaa huomioida jokaisen, niin vammaisen kuin vammattomankin lapsen yksilöllisyyden ja antaa lapselle henkilökohtaista aikaa.

4.5 Prosessitekijät

Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellessa tulisi keskittyä kasvatusprosessiin, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että prosessin laadulla on enemmän vaikuttavuutta kuin laadun rakenteellisilla tekijöillä (Howes, Phillips & Whitebook, 1992, 458-459; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckar 1994, 146-149). Puite ja vällisesti ohjaavat tekijät muodostavat reunaehdot itse kasvatusprosessille ja lapsen omalle kokemukselle päivähoidosta (Hujala ym. 1999, 130). Melhuisin (1993) tutkimuskooste osoittaa, että varhaiskasvatuksen prosessitekijöiden toimivuus ja laadukkuus lisäävät todennäköisesti lasten onnellisuutta ja tyytyväisyyttä.

4.5.1 Perushoito

Vanhemmilla oli erilaisia mielipiteitä perushoidosta. Vanhemmat kokivat, että päiväkodissa ollaan huolehdittu hyvin lasten kaikesta perushoidosta:

erityisruokavalioista, allergioista ja liikunnan riittävästä määrästä sekä muusta fyysisestä hyvinvoinnista. Toisaalta lapsi ei kuitenkaan saa liikkua riittävästi päiväkodissa, tai että lapsi on haettu pois päiväkodista useamman kerran pissat housussa. Myös kukkien ja hajuvesien aiheuttamaa allergiaa ei päiväkodissa ole huomioitu riittävästi.

4.5.2 Aikuinen-lapsi vuorovaikutus

Vanhemmat ovat sitä mieltä, että ryhmässä jokaisella lapsella on sellainen aikuinen, jonka kanssa lapsi on läheisempi. Mitä paremmin opettaja tuntee lapsen, sitä helpompi hänen on havainnoida lasta ja muodostaa omia päätelmiä (Hujala ym. 1999, 136). Vanhempien mukaan lapset ovat itse valinneet aikuisen, jonka kanssa tulevat hyvin toimeen, ja jonka kanssa ovat mielellään, vaikka ovat tekemisissä muidenkin aikuisten kanssa. Howesin, Mathesonin ja Hamiltonin (1994) mukaan aikuinen – lapsi vuorovaikutus vaikuttaa myös keskeisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lapsella, jolla on hyvät suhteet aikuisiin, on parempi kyky solmia sosiaalisia suhteita myös muihin lapsiin. (Howes ym. 1994, 268.)

Melhuisin (1993, 22) tutkimuskoonnin mukaan aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus määrittää pitkälti lapsen arkipäivän psyykkistä ja toiminnallista pohjaa, jolloin keskeiseksi nousee se, miten aikuiset toimivat lasten kanssa, miten he suhtautuvat lapseen, mitä asioita he kasvatuksessaan pitävät tärkeinä ja millaisia kasvatusmenettelyjä he lasta ohjatessaan käyttävät. Vanhempien mielestä eräs henkilökunnan rikkauksista on jokaisen työntekijän persoonallisuus. Henkilökunta luo omalla olollaan levollisen ja hyvän ilmapiirin. Henkilökunnassa on eri tavalla lahjakkaita yksilöitä ja heidän luovuuttaan osataan käyttää hyväksi lasten kanssa työskennellessä. Myös huumorin käyttö on vanhemmista hyvä asia, koska hyvin käytettynä huumori valmentaa lasta suhtautumaan kriittisesti kuulemiinsa asioihin. Lapsen oma harkintakyky kehittyy ja sietokyky paranee, jolloin lapsi oppii paremmin nauramaan itselleenkin.

4.5.3 Lasten keskinäinen vuorovaikutus

Vanhemmat arvostavat päivähoidossa sitä, että lapset saavat olla ryhmässä. Usein lasten vanhemmat ja lastentarhanopettajat pitävätkin vertaisryhmää tärkeimpänä

asiana, jonka varhaiskasvatus voi lapselle tarjota (Hujala 1996, 495). Vanhempien mukaan ryhmässä lapset saavat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja samalla he opettelevat huomioimaan toisia. Lapset oppivat myös, että heidän on noudatettava tiettyjä sääntöjä, jotta yhdessä toimiminen onnistuu. Ryhmä tarjoaa oivan tilaisuuden oppia uusia asioita itsestään ja toisista ihmisistä, mitä vanhemmat pitävät hyvänä asiana. Lapsuuden vertaisryhmä onkin merkittävänä tekijänä lapsen sosiaaliselle kasvulle ja persoonallisuuden kehittymiselle (Hujala 1996, 495). Ryhmä opettaa lapsia kommunikoiman, ajattelemaan ja puhumaan ja ryhmässä lapsi huomaa, että olemme kaikki erilaisia (Pihlaja 1996b, 199).

Vanhemmat uskovat, että lapset pitävät ryhmää omanaan, kokonaisena ryhmänä, jossa on omat kaverit. Se että ryhmässä on vammaisia ja vammattomia lapsia ei vanhempien mielestä muuta ryhmän merkitystä lapselle. Vammaisten ja vammattomien lasten suhde kun toimii samalla tavalla kuin vammattomien keskinäinenkin suhde. Välillä tapellaan, sitten sovitaan ja taas tapellaan. Lapselle itselleen merkittäviä tekijöitä päivähoidossa ovatkin usein toiset lapset ja lapsiryhmä (Strandell 1995, 31), jotka tarjoavat keskeisen oppimisen perustan (Hujala 1996, 495). Ystävyyssuhteilla on myös suuri merkitys päivähoidon laatuun (Hujala ym. 1999, 140).

Vanhemmista on hyvä, että ryhmässä on erilaisia lapsi, koska sitä kautta lapsi löytää oman paikkansa ja hahmottaa sitä kautta itseään. Vertaamalla itseään muihin ja löytämällä omat rajat, lapsi oppii vanhempien mukaan hyväksymään myös itsensä. Lapsen kannalta olisikin tärkeää, että hän oppisi hyväksymään itsensä, sellaisena kuin on (Pihlaja 1996a, 140). Strandelin (1995) mukaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapset ratkovat juuri olemassaolon ja identiteetin kannalta keskeisiä kysymyksiä. Lapsiryhmässä lapsi voi samaistua toisiin ihmisiin. Vertailujen, matkimisen ja toistamisen avulla lapset luovat ja ylläpitävät yhteenkuuluvuuttaan. Ryhmässä vaihdetaan myös kokemuksia ja luodaan yhteisiä normeja. (Strandell 1995, 182-183.)

Vanhempien mukaan lapset saavat selvitellä ryhmässä asioita myös itse, mikä kehittää lasten vuorovaikutussuhteita. Aina ei ole henkilökunta vieressä ratkaisemassa ongelmia, vaan lapsille jätetään tilaa hoitaa asioita. Toisaalta henkilökunta seuraa tapahtumia ja on valmiina tarjoamaan apuaan tilanteen

selvittämiseksi. Lapsen itsetunnon kehittymisen edellytyksenä pidetään toisten lasten tukea ja ryhmätilanteita, joissa lapset joutuvat kasvattaviin ja kehittäviin vuorovaikutussuhteisiin (Lummelahti 1995, 17). Vanhemmat kokevatkin ryhmän sosiaalistavan lapsia, koska vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa on paljon. Laddin, Kochenderferin ja Colemanin (1996, 1114) mukaan lasten keskinäinen vuorovaikutus vaikuttaa lasten sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaaliseen kehitykseen.

Vanhemmat kertovat lasten toimivan mallina toisilleen. Kun vammaiset lapset näkevät vilkkaasti liikkuvan kaverin, he yrittävät pysyä menossa mukana. Tällöin oppiminen tapahtuu sosiaalisesti eli oppiminen tapahtuu yhdessä toimimisen sivutuotteena, mikä tarkoittaa, että kaikki vuorovaikutustilanteet ovat samalla oppimistilanteita (Strandell 1995, 182). Vanhempien mukaan lapset ovat ottaneet mallia myös aikuisilta ja auttavat toisiaan, jos toinen sattuu apua tarvitsemaan. Lapset esimerkiksi työntävät pyörätuolia, auttavat naulakosta vaatteita tai käyvät pyyhkimässä toisen lapsen suun. Fullwoodin (1990) mukaan lapsen auttaessaan vammaista lasta, hän tulee tietoiseksi siitä, miten autetaan ja miten ei auteta. Samalla vammainen lapsi oppii huomaamaan tilanteet, missä hänen tulisi hyväksyä apua ja missä toimia itsenäisesti. (Fullwood 1990, 13-14.) Vanhemmista on hyvä, että lapset ovat oppineet huomioimaan toisiaan yksilöllisesti: kaikki eivät tarvitse apua samoissa asioissa, mutta jokainen tarvitsee apua jossakin. Woleryn ja Willbersin (1994, 11) mukaan integroidussa ryhmässä vammattomilla lapsilla on mahdollisuus oppia realistisemmin yksilöllisyydestä ja erilaisuudesta sekä kehittää positiivisia asenteita erilaisia ihmisiä kohtaan.

Vaikka lapset vanhempien mukaan hyväksyvät toisensa, jotkut vammattomien lasten vanhemmista epäilivät kuitenkin, että heidän lapsellaan oli päiväkodissa enemmän vammattomia lapsia kavereinaan. Pöyhösen (1997, 64) mukaan vammattomat lapset suhtautuvat erityisoppilaisiin hyväksyvästi, mutta eri tavalla kuin toisiinsa. Myös Diamond (1993, 196) viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa vammattomien lasten on todettu valitsevan harvoin vammaisia lapsia leikkitovereikseen. (ks. myös Crocker & Orr 1996, 457).

Joidenkin vammattomien lasten vanhemmat olivat hiukan huolestuneita siitä, onko ryhmässä lapselle riittävästi kavereita. Vammaisten lasten vanhemmat eivät olleet huolestuneita lastensa kaverimäärästä, eivätkä vanhemmat myöskään pelänneet

lapsensa joutuvan toisten hyljeksimäksi tai karttamaksi. Vammaisten lasten vanhemmat uskoivatkin lapsillaan olevan riittävästi kavereita ryhmässä. Palmerin ym. (1998, 279) mukaan vammaisten lasten vanhemmat olivat hiukan huolissaan lapsen mahdollisesta yksinäisyydestä yleisopetuksessa ja siitä, että toiset oppilaat kohtelevat vammaista oppilasta väärin. Myös Gularnickin ym. (1995) mukaan äidit olivat huolissaan vertaisten mahdollisesta hyljeksimisestä, vaikka kokivat integroidun ryhmän tarjoavan vammaiselle lapselle mahdollisuuden saada ystäviä. Toisaalta vammaisten lasten vanhemmat uskoivat integraation edistävän lapsen ystävyyssuhteita, koska päteviä aikuisia on paikalla ja useimmat äidit uskoivat lapsensa leikkivän sekä vammaisten että vammattomien lasten kanssa. (Gularnick ym. 1995, 465-467.)

4.5.4 Lapsilähtöinen toiminta

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 12-15) ja varhaiskasvatuksen teoreettisessa perusteissa (Hujala 1996, 193) korostetaan lapsilähtöisyyttä kasvatuksen ja toiminnan perustana. Tällöin painopiste on lapsen omassa toiminnassa ja kokemuksissa ja sieltä lähtevien oppimis- ja opettamisprosessien korostamisessa (Hujala ym. 1998, 56-58, 193; Tauriainen 1998, 88).

Vanhempien mielestä lapset saavat päiväkodissa riittävästi yksilöllistä huomiota ja lasta kannustetaan niillä alueilla, mitkä lapselle ovat tärkeitä. Lasten vahvuuksia etsitään ja rohkaistaan lasta niiden suhteen. Kaikkia lapsia ei yritetä laittaa samaan muotiin vaan toiminnassa ja kasvatuksessa huomioidaan myös vanhempien esittämät toiveet ja tavoitteet sekä lapsen mielenkiinnon kohteet. Tällöin toiminta on rakentunut käsityksestä kyseisen lapsen ominaisuuksista ja mielenkiinnon kohteista, mikä onkin lapsilähtöisyyden perustana (Hujala ym. 1998, 56-58, 193; Hujala ym. 1999, 145; Tauriainen 1998, 88).

Gularnickin (1994,176) tutkimuksessa vammattomien lasten äideistä muutamat olivat kuitenkin huolissaan siitä, ettei henkilökunta huolehdi riittävästi vammattomista lapsista. Vastaavaa ei ilmennyt tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien kohdalla, vaan vanhemmat kokevat, että kaikki lapset huomioidaan tasavertaisesti ryhmässä. Vammaiset lapset eivät vähennä vanhempien mukaan muiden lasten saamaa huomiota, vaan lapsia pystytään huomioimaan yksilöllisesti.

Kun pedagogiikka on yksilöllisesti suunniteltua ja lapselle kehityksellisesti sopivaa, pystytään jokainen lapsi huomioimaan yksilöllisesti (Hujala ym. 1999, 147).

Päiväkodissa on ollut sekä ohjattua että ohjaamatonta leikkiä, mikä on vanhempien mukaan hyvä asia, koska kaikki lapset eivät enää nykypäivänä osaa leikkiä ja leikin kautta lapsi oppii uusia asioita. Henkilökunta osaa tukea leikkiä monipuolisesti ja auttaa lapsia rakentavaan leikkiin, mistä vanhemmat ovat tyytyväisiä. Varhaiskasvatustyöryhmän (1999) mukaan leikin tulisi säilyä kaikessa toiminnassa keskeisellä sijalla, koska leikki kuuluu ihmisen varhaislapsuuteen ja leikissä lapsi toimii yhdessä toisten kanssa. Tunteet, tieto ja toiminta muodostavat kokonaisuuden leikissä, jossa voidaan luoda myös uutta, etsiä vastauksia kysymyksiin ja liittää uutta aiemmin opittuun. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 21, 23.)

Käytännön taitojen opettelu päiväkodissa on vanhempien ja lasten mieleen. Lapset ovat tykänneet tehdä oikeita asioita, kuten pestä ja vahata autoa, vaihtaa renkaita sekä osallistua päivittäisiin askareisiin. Majojen rakentaminen on jäänyt poikien mieleen ja siitä kerrotaan usein kotona. Tietokoneilla puuhasteleminen on myös lapsista hauskaa. Vanhempien mukaan toiminnassa korostuukin monipuolisuus ja laaja-alaisuus, eli päiväkodissa pyritään keksimään sellaista toimintaa, mikä tukee lapsen eri osa-alueiden kokonaisvaltaista kehitystä. Monipuolisten toimintamahdollisuuksi-en tarjoamisella autetaan lasta sellaisten perusvalmiuksien kehittämisessä, joita hän tulevaisuudessa tarvitsee, ja joiden avulla hän voi vaikuttaa yhteiskunnassa (Brotherus ym. 1994, 32-33).

4.5.5 Toiminnan suunnittelu ja arviointi

Päiväkodissa on nähtävillä viikko- ja kausisuunnitelmat, joista vanhemmat voivat tarkistaa, mitä lapset päiväkodissa tekevät. Myös kotiin annetut tiedotteet toiminnasta tai retkistä pitävät vanhemmat ajan tasalla. Vanhemmat voivat halutessaan osallistua toiminnan suunnitteluun esittämällä omia toiveitaan toiminnan suhteen. Mitään erityisiä toiveita vanhemmilla ei ole ollut, mutta tilanteen mukaan pieniä toiveita on otettu huomioon.

Ryhmän toiminta suunnitellaan vanhempien mukaan siten, että kaikki lapset voivat osallistua siihen omalla tavallaan. Lapset voivat tehdä asioita eri tavalla, mutta pääasia on, että jokainen voi osallistua yhteiseen toimintaan. Päivähoitolaki

velvoittaa laatimaan lisäksi erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapselle yksilöllisen kuntoutussuunnitelman (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1985/1119). Vammaisten lasten vanhemmat eivät välttämättä olleet erityisen kiinnostuneita lapsensa yksilöllisestä kuntoutussuunnitelmasta. Kuntoutussuunnitelma nimenä kuulosti myös vieraalta, vaikka lapsen tavoitteita ja kuntoutusta olikin mietitty yhdessä henkilökunnan kanssa. Vanhemmat eivät korosta kuntoutussuunnitelman tekemistä, koska kaikkien lasten kohdalla mietitään tavoitteita ja seurataan lapsen kehittymistä.

Toisaalta vammaisten lasten tavoitteiden miettiminen, kehityksen seuraaminen ja arvioiminen on kuulunut vanhempien, päiväkodin henkilökunnan ja tarvittaessa muiden osapuolten, kuten fysioterapeuttien yhteistyöhön heti alusta alkaen, joten suunnitelman ja arvioinnin tekeminen tuntuu jo luonnolliselta. Myös muiden lasten vanhemmat arvioivat omien ja päivähoidon tavoitteiden toteutumista erityisesti keväällä käytävissä keskusteluissa. Vanhemmat kertoivat antavansa palautetta tarvittaessa muulloinkin, jotta henkilökunta tietää vanhempien näkökulman asiaan. Arvioinnin tarkoituksena onkin kannustaa yksilöä ja yhteisöä entistä parempiin suorituksiin kehittämistä kaipaavilla alueilla (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 55).

4.6 Vaikutukselliset tekijät

Vaikuttavuustekijöillä tarkoitetaan niitä asioita, mitä päivähoito saa aikaan joko palvelun käyttäjissä tai toimintaympäristössään. Vaikuttavuutta arvioidaan lasten, vanhempien ja yhteiskunnan näkökulmista. Vaikuttavuustekijöiden oletetaan ilmentävän laatuvaatimusten ja –tavoitteiden toteutumista eli mitä paremmin vaatimukset ja tavoitteet on saavutettu sitä myönteisempiä päivähoidon vaikutusten oletetaan olevan. Siten päivähoidon vaikuttavuuden arviointi sisältää puite-, välillisiä- ja prosessitekijöitä, jolloin vaikuttavuutta arvioitaessa arvioidaan kaikkia niitä tekijöitä, joista laadukas päivähoito muodostuu. (Hujala ym. 1999, 157-158.)

4.6.1 Lapsen myönteiset kokemukset

Vanhemmat uskovat lapsensa viihtyvän päiväkodissa hyvin. Viihtyminen ilmenee esimerkiksi siten, että lapset menevät mielellään päiväkotiin, eivätkä haluaisi lähteä

sieltä pois tai menisivät päiväkotiin silloinkin kun vanhemmilla on vapaapäivä. Retket ja liikkuminen lähimaastoissa ovat jääneet lasten mieliin ja niistä puhutaan kotona usein. Vanhempien mukaan lapset pitävät myös henkilökunnasta ja päivähoidossa olevista kavereista. Lapset kokevatkin päivähoidossa tärkeiksi kaverit ja kasvattajat sekä leikkimisen (Huttunen & Tamminen 1991, 25; Laattala & Raitala 1998, 108). Myös Melhuisin (1993, 24) tutkimusanalyysin mukaan laadukkaat ja toimivat varhaiskasvatuksen prosessitekijät (mm. lasten vuorovaikutus) ovat edellytyksenä lasten tyytyväisyydelle.

Toisaalta vanhemmista tuntui, että kavereiden puute voi vähentää lapsen viihtyvyyttä päivähoidossa. Huttusen (1988, 88) mukaan samanikäiset kaverit ovat tärkeitä toimivien leikkien syntymiseen, mikä puolestaan vaikuttaa ratkaisevasti lapsen viihtymiseen päivähoidossa. Koska lasten päivähoitokokemuksilla on vaikutuksia lasten päivähoidossa viihtymiseen (Melhuis 1993, 24), ei ole ihme, että lapsi haluaa vaihtaa ryhmää, jotta saisi enemmän kavereita.

4.6.2 Vanhempien tyytyväisyys

Tutkimukseni kaikki vanhemmat ovat tyytyväisiä päiväkotivalintaansa, mikä voi Dahlbergin ym. (1999, 95) mukaan viitata laadukkaaseen päivähoitoon. Päiväkodin joustavuus, joka tulee esille esimerkiksi hoitoajan ja erityishoidon kohdalla, saa vanhemmilta kehuja. Leinosen ym. (1998, 104) tutkimuksen mukaan vanhemmat pitivät juuri päivähoidon joustavuutta yhtenä laadukkuuden merkittävänä tekijänä. Myös pieni ryhmäkoko ja lasten yksilöllinen huomioiminen sekä päiväkodin monipuolinen toiminta ja henkilökunnan aktiivisuus ovat vanhemmista tärkeitä asioita. Koska vanhemmilla ei alun alkaen ollut erityisiä toiveita päiväkodin suhteen, he ovat olleet tyytyväisiä kaikkeen päiväkodin toimintaan. Vanhempien tyytyväisyyttä voi tarkastella myös sitä kautta, että jos vanhemmilla ei ole tietoa tai kokemuksia laadukkaammasta päivähoidosta, he eivät myöskään osaa vaatia parempaa (Hujala ym. 1999, 165; Hujala ym. 1998, 184). Toisaalta vanhemmat olivat tietoisia siitä, että voivat halutessaan vaikuttaa päivähoitoon, mutta tähän asti kaikki oli tuntunut lapsen ja perheen tarpeisiin sopivalta.

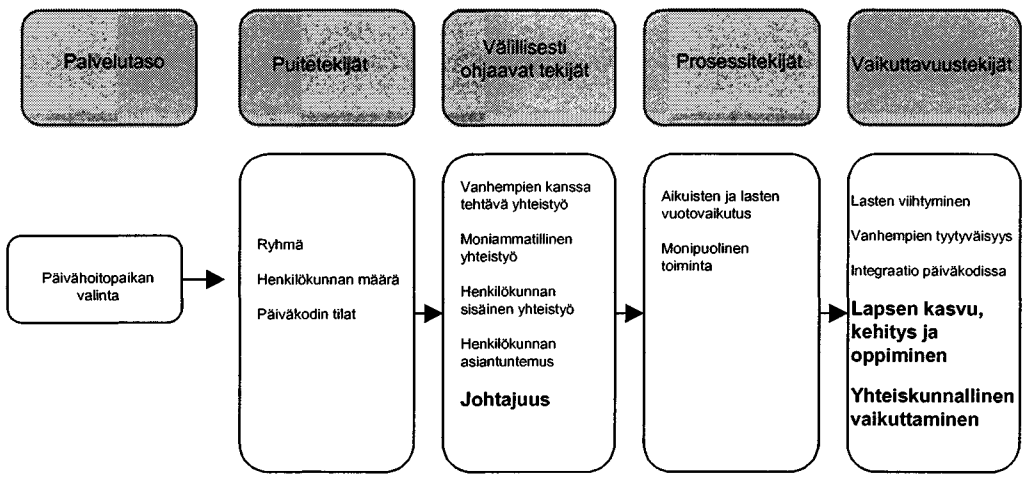
Vanhempien mukaan toiminta päiväkodissa on monipuolista eikä rajoitu pelkkiin päiväkodin tiloihin. Henkilökunta jaksaa kuunnella vanhempia ja pitää huolta

lapsista. Tavoitteet on asetettu lapsille ja niitä seurataan huolellisesti. Päivähoidon korkeaa tasoa arvostetaan ja useat vanhemmat epäilevät, ettei Suomesta löytyisi parempaa päiväkotia. Vanhemmille keskeinen laatutekijä voi olla myös lasten viihtyminen (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 54), johon myös tutkimukseni vanhemmat usein viittasivat.

Vanhemmat ihmettelevät myös omaa tyytyväisyyttään. Se voi johtua omasta elämäntilanteesta; lapset ovat seesteisessä vaiheessa ja muutenkin perheen on hyvä olla. Vanhemmat pohtivat myös sitä, että ehkä he ovat vähään tyytyväisiä, eivätkä siksi odota päiväkodilta mitään erityistä. Tyytyväisyys voi selittyä myös sillä, että vanhemmat tarkastelevat lastensa tarpeita ja päivähoidon laatua suhteessa koko perheen tarpeisiin ja kokemuksiin (Folque, Ulrich & Siraj-Blatchford 1996, 46). Kun perheellä ei ole erityistä toiveita, he ovat kaikkeen tyytyväisiä.

4.7 Päivähoidon laadunarviointimallin toteutuminen

Vanhempien näkemyksiä tarkasteltaessa Hujalan ym. (1999, 80) laadunarviointimallin kautta, käy selvästi ilmi ne asiat, joista vanhemmat puhuvat enemmän ja mistä vähemmän tai eivät ollenkaan. Kuvioon 2 on sijoitettu vanhempien arvioinnit päivähoidon laadusta ja ne alueet on kuvattu tummemmalla tekstillä, joista vanhemmat eivät juurikaan puhuneet.



KUVIO 2. Vanhempien näkemykset laadunarviointimallin kautta tarkasteltuina

Vanhempien puhetta voi melko hyvin tarkastella Hujalan ym. (1999, 80) laadunarviointimallin kautta, vaikka haastattelujen pohjalla ei ollutkaan laadunarviointimalli. Vanhemmat puhuivat päivähoitopaikan valinnasta eli palveluiden saatavuudesta ja riittävyydestä. Puitetekijöistä tuli esille ryhmän merkitys ja henkilökunnan määrä sekä päiväkodin tilat. Välillisesti ohjaavat tekijät olivat melko samoja kuin laadunarviointimallissa, joskin johtajuus jäi lähes kokonaan käsittelemättä. Prosessitekijöiksi vanhempien puheesta voidaan sijoittaa aikuisten ja lasten vuorovaikutus sekä lapsilähtöinen toiminta. Vaikuttavuustekijöiksi nousivat lasten viihtyminen ja vanhempien tyytyväisyys. Tähän ryhmään sijoitin myös integraation toteutumisen, koska vanhemmat viittasivat integraation yhteydessä usein sen pidempiaikaisiin vaikutuksiin. Integraation yhteydessä vanhemmat puhuivat myös yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, vaikka muuten alue jäikin lähes käsittelemättä.

Varhaiskasvatuksessa johtajuus on päivähoidon toimijoiden sitouttamista varhaiskasvatustyön tavoitteelliseen kehittämiseen sekä vastuunottamista varhaiskasvatuksen laadunhallintatyön toteuttamisesta (Huttunen ym. 1999, 120). Välillisesti ohjaavista tekijöistä vanhemmat eivät mainitse puheissaan suoraan johtajuuteen liittyviä tekijöitä. Vanhemmat puhuvat kuitenkin päiväkodissa toteutettavan uusia ideoita, mikä viittaa suunniteltuun ja tavoitteellisen toiminnan kehittämiseen. Vanhemmat mainitsivat myös päiväkodin olevan melko pieni yksikkö, jolloin päiväkodinjohtajalla on mahdollisuus osallistua ryhmän toimintaan ja säilyttää näkymä käytännön työhön.

Lasten kasvu, kehitys ja oppiminen tulevat vanhempien puheessa esille hyvin vähän ja haastatteluissa esiintyvät asiat liittyvät pitkälle muihin konteksteihin. Siitä voisi päätellä lasten kotien ja päiväkotiympäristön olevan suunnilleen yhtä laadukkaita. Koska jos päivähoito ja koti ovat lapselle laadultaan saman tasoisia kasvuympäristöjä, ei päivähoidolla ole tutkimusten mukaan myönteisiä eikä kielteisiä vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen (Melhuis 1993, 28-29). Toisaalta vanhemmat puhuvat paljon ryhmän merkityksestä lapsen kehityksen vaikuttavana tekijänä sekä henkilökunnan osaamisesta varsinkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten opetuksessa, mitkä puolestaan viittaavat päivähoidon pystyvän huomioimaan kyseiset asiat paremmin.

Päivähoidossa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen laatutavoitteisiin kuuluvat yksilöllinen tuki, positiiviset oppimiskokemukset, sosiaalisten suhteiden edistäminen ja myönteiset päivähoitokokemukset (Hujala ym. 1999, 163). Näiden kautta tarkasteltuna vanhemmat uskovat lasten yksilöllisen huomioimisen ja kehityksen tukemisen onnistuneen päiväkodissa hyvin. Vanhempien mukaan lapset saavat päiväkodissa vuorovaikutuskokemuksia toisten lasten ja aikuisten kanssa, heitä kannustetaan kokeilemaan asioita, ja heitä palkitaan onnistumisista, jolloin laatutavoitteet toteutuvat näiden osalta. Myös lasten päiväkotikokemukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä, mikä tukee osaltaan laatutavoitteiden saavuttamista.

Yhteiskunnallinen vaikuttaminen tarkoittaa päivähoidon tuottamia pitkän aikavälin vaikutuksia yhteiskunnassa (Hujala ym. 1999, 169). Vanhemmat eivät käsittele päivähoidon yhteiskunnallista vaikuttamista muuten kuin sitä kautta, että se mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun. Vaikutusten toteaminen ei olekaan helppoa lyhyellä aikavälillä (Hujala ym. 1999, 169). Vanhemmat uskovat integroidun toimintaympäristön vaikuttavan kuitenkin lasten luonnolliseen suhtautumiseen erilaisuutta kohtaan, mikä toteutuessaan auttaa siihen, että erilaiset ihmiset hyväksytään paremmin yhteiskunnassa. Tällöin integraation vaikutukset ovatkin todennettavissa useiden vuosien tai vuosikymmenten kuluttua.

4.8 Normaali toimintaympäristö

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen alueella keskeisenä teemoina voidaan laadun määrittelyssä pitää perhekeskeisyyttä, lapsilähtöisyyttä, palveluiden koordinointia sekä normaalia toimintaympäristöä (Bailey & McWilliam 1993 11-16; Tauriainen 1998, 86). Lapsilähtöisyys, perhekeskeisyys ja palveluiden koordinointi tulivat esille varhaiskasvatuksen laadunarviointimallissa, mutta normaali toimintaympäristö jäi siellä vähemmälle huomiolle, joten keskityn siihen tässä.

Normaali toimintaympäristö liittyy integraatioidelogiaan, jolloin tarkoituksena on taata kaikille hyvät palvelut normaalissa toimintaympäristössä (Tauriainen 1998, 90). Tutkimukseni vanhemmat suhtautuivat myönteisesti integraatioon, mikä Buyssen ym. (1998, 181) mukaan tukee integraatiota ja luo täten erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille normaalimman toimintaympäristön.

Vanhemmat olivat huomanneet, että kun ryhmässä on vammaisia ja vammattomia lapsia, lapset oppivat suhtautumaan erilaisuuteen luonnollisella tavalla. Lasten luonnollisesta suhtautumisesta vammaisuutta kohtaan voisivat ottaa mallia myös aikuiset. Lapsilla ei vanhempien mukaa ole vielä ennakkoasenteita vammaisia lapsia kohtaan, mikä helpottaa lasten välistä kanssakäymistä. Myös Tauriainen (2000, 80) on todennut nuoremmilla lapsilla olevan vähemmän ennakkoasenteita, ja siksi nuoremmat hyväksyvät helpommin ihmisten moninaisuuden.

Erilaisuus auttaa vanhempien mukaan lapsia ymmärtämään omia ja toisten rajoja. Kaikki eivät tee asioita samalla tavalla, mutta katsomalla muilta esimerkkiä voi oppia jotakin. Woleryn ja Willbersin (1998, 11) sekä Bennetin ym. (1997, 124) mukaan integraatiosta on hyötyä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille siinä mielessä, että heillä on mahdollisuus oppia mallista. Vanhemmat ovat tyytyväisiä myös siitä, että integroidun erityisryhmä kautta lapset ovat ymmärtäneet, että ihmiset ovat eri näköisiä, liikkuvat eri tavalla ja ovat persoonallisuudeltaan erilaisia, siten erilaisuudesta on tullut osa elämää. Lapsena tapahtuva vuorovaikutus vammaisten kanssa voi lisätä myöhemmässä vaiheessa vammaisten hyväksymistä ja kun lapsi jo varhain sijoitetaan ”todelliseen maailmaan” luodaan kuva siitä, että integraatiota tulee noudattaa ja varmistaa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen menestyminen tavallisessa ympäristössä (Buysse & Bailey 1993, 435).

Vammaisten lasten vanhemmat pitivät yhtenä mahdollisuutena lapsen integrointia normaaliin luokkaan, mutta mitään päätöksiä asiasta ei oltu tehty. Asiaa mietitään tarkemmin, sitten kun se on ajankohtaista. Esikoulusijoituksen on osoitettu ennustavan myös myöhempää koulusijoitusta (Buysse ym. 1994, 420) tai halukkuutta osallistua integroituun ympäristöön myöhemminkin (Lowenbraun ym. 1990, 39). Muiden lasten vanhemmista kukaan ei maininnut myöhemmästä integroidusta sijoituksesta, mutta toisaalta vanhemmat uskoivat lapsensa suhtautuvan myöhemminkin positiivisesti erilaisuuteen. Vanhemmat uskoivat myös oman positiivisen suhtautumisensa vaikuttavan lasten suhtautumiseen.

Vammattomien lasten vanhemmilla oli jo ryhmää valitessa kokemuksia vammaisuudesta, ja siksi he pitivät integroitua toimintaympäristöä hyvänä vaihtoehtona ihmisten erilaisuuden hyväksymisen kannalta. Integroidussa toimintaympäristössä vanhemmilla on Woleryn ja Willbersin (1994) mukaan

mahdollisuus opettaa lapsilleen, että ihmisten kesken on yksilöllisiä eroavaisuuksia ja erilaiset ihmiset tulee hyväksyä. Samalla vanhemmat voivat itse siirtää tietoa ja vammaisuuden hyväksyntää ympäröivään yhteiskuntaan. (Wolery & Willbers 1994, 11.)

Vaikka kaikki lapset eivät ole kohdanneet erilaisuutta päiväkodin ulkopuolella vanhemmat kuitenkin uskovat, että integroidulla ryhmällä on ollut vaikutusta lapsen suhtautumiseen erilaisuuteen. Vanhemmat uskovat lasten suhtautuvan luonnollisemmin erityistä hoitoa tarvitseviin henkilöihin silloin, kun sellainen tilanne tulee eteen. Myös Gularnickin (1994, 168, 175) tutkimuksen mukaan äidit olivat sitä mieltä, että mainstreamingista on apua vammaisten lasten hyväksymiselle yhteiskunnassa.

Vanhemmat puhuivat integraatiosta hyvin positiivisesti. Vammaisten lasten vanhemmat kokivat saaneensa kaiken tarvitsemansa palvelun päiväkodista, eikä heillä siksi ollut mitään toiveita integraation suhteen. Myös muiden lasten vanhemmat kokivat integroidun toimintaympäristön hyvänä ratkaisuna. Vanhemmat toivoivat, että vammaisuutta käsiteltäisiin riittävästi päiväkodissa, jotta lapset ymmärtäisivät mistä on kyse. Inkluusion onnistumisen ja kehittämisen kannalta onkin tärkeää kerätä tietoa niistä ongelmista, haasteista ja esteistä, joita inkluusio aiheuttaa henkilökunnalle, vanhemmille ja lapsille (Bricker 2000, 18).

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata vanhempien kokemuksia päiväkodin integroidusta toimintaympäristöstä, johon ekologinen lähestymistapa antaa hyvän mahdollisuuden (ks. Määttä 1999, 112-113). Vanhempien kuuleminen nousee siinä mielessä tärkeäksi, että ekologisen mallin mukaan yhteistyö vanhempien ja päivähoidon välillä vaikuttaa lapsen optimaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Vanhempien mielipiteiden selvittäminen on myös tärkeää päivähoidon laadun kehittämisen kannalta.

Aineistoa kerätessäni keskityin vanhempien kokemuksiin päivähoitopaikan valinnasta, päivähoitoryhmästä, henkilökunnasta, yhteistyöstä ja tulevaisuudesta sekä siitä, mitä vanhemmat pitävät tärkeänä integroidussa toimintaympäristössä. Olen

tarkastellut aineistossani esille tulevien näkökulmien vaihtelua suhteessa muihin tutkimuksiin ja pyrkinyt esittämään teorioita, joiden pohjalta on mahdollista pyrkiä selittämään vanhempien kokemuksia integroidusta toimintaympäristöstä. Löydöksiä tarkastellessani liitin vanhempien kokemukset osaksi päivähoidon laadun tarkastelua, koska päivähoidon arviointi on keskeinen osa laadun hallintaa (Hujala ym. 1999, 65).

Aineistoni kuvaa mielestäni hyvin sitä kohderyhmää ja sitä toimintaympäristöä, jota sen on tarkoituskin kuvata, mutta laajoja yleistyksiä löytöjen pohjalta kannattaa välttää. Vanhemmat saivat itse päättää osallistumisestaan, jolloin tutkimukseen osallistuneet ovat tietyllä tavalla valikoituneet. Olisiko kyseisen ryhmän tutkimukseen osallistumattomien lasten vanhemmat olleet tyytyväisempiä vai tyytymättömämpiä, on vaikea tietää.

Tutkimuksessani yritin ensin tarkastella myös lasten päivähoitokokemuksia vanhempien kertoman kautta. Tämä oli kuitenkin erittäin vaikeaa, koska vanhemmat kertoivat asioista oman tulkintansa eivätkä suoranaisia lasten kokemuksia. Siksi en ole erotellut lasten kokemuksia erilleen, vaan tarkastelen niitä vanhempien näkökulman kautta. Lasten toiminnan tulkitseminen onkin aikuiselle ongelmallista, koska aikuiset tarkastelevat asiaa omista lähtökohdistaan (Tauriainen 2000, 65).

Vanhemmat eivät suoranaisesti keskustelleet päivähoidon laadusta vaan integroidusta toimintaympäristöstä. Siksi osa Hujalan ym. (1999, 80) laadunarviointimallin osioista jäi käsittelemättä. Larnerin ja Phillipsin (1994, 52) mukaan vanhemmat pitävät päivähoidon laatua itsestään selvänä niin kauan, kuin heidän lapsensa ovat tyytyväisiä, kehittyvät hyvin ja hoitopaikka vaikuttaa turvalliselta. Tämä tukee havaintojani vanhempien tyytyväisyydestä ja laadukkaasta päivähoidosta, koska vanhemmat olivat tyytyväisiä päivähoitoon ja lapsensa kehitykseen. Vammaisten ja vammattomien lasten vanhempien kokemukset integroidusta toimintaympäristöstä olivat hyvin samanlaisia.

Tutkimukseni löydökset (mm. positiivinen integraatioon suhtautuminen) ovat samansuuntaisia kuin Yhdysvalloissa tehdyissä integraatiotutkimuksissa (esim. Bennett ym. 1997, 124, 126; Guralnick 1994, 168; Hyvärinen-Harju 1997, 78-79; Lowenbraun ym. 1990, 37-38; Miller ym. 1992, 239, 243; Mc William ym. 1995, 47-49, 52-53; Mäki 1993, 70; Palmer ym. 1998, 271, 278; Stoiber ym. 1998, 107, 117).

Vanhempien mukaan integraation fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen puoli tulevat esille hyvin päivähoidossa. Lapset leikkivät yhdessä ja ovat fyysisesti tekemisissä toistensa kanssa. Toiminnallinen integraatio näkyy puolestaan siinä, että toiminta pyritään suunnittelemaan siten, että kaikki lapset voivat osallistua siihen yhdessä. Sosiaalista integraatiota tulee päivän mittaan lasten spontaanissa vuorovaikutuksessa, leikeissä ja peleissä. Yhteiskunnallinen integraatio jäi vanhempien puheista lähes kokonaan pois, mutta vanhemmat pohtivat integraation vaikutuksia pidemmällä tähtäimellä. Vanhemmat uskovat lapsensa suhtautuvan myönteisemmin vammaisuuteen, vaikka tähän mennessä kokemuksia vammaisista päiväkodin ulkopuolella ei juurikaan ole.

Vanhemmat miettivät integroidun erityisryhmän kokoa sekä vammattomien ja vammaisten lasten määrää. Minkälainen kokoonpano on hyvä lapsen kehityksen, yksilöllisen huomioimisen ja kokonaisuuden kannalta. Jos on ainoana erilaisena joukossa, tarvitaan vahvaa itseluottamusta, että pärjää. Kavereiden merkitys on suuri ja siksi ryhmässä olisi hyvä olla muutama suunnilleen saman ikäinen lapsi, jonka kanssa leikki sujuisi. Kokonaisuudessaan vanhemmat ovat tyytyväisiä ryhmän koostumukseen, jossa on *sopivasti* molempia lapsia. Vanhemmat eivät kuitenkaan määritelleet mikä sopiva määrä lapsia on.

Vaikka erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella on oikeus käyttää samoja yhteiskunnan tarjoamia palveluita kuin muillakin lapsilla (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 54), ei sitä käytännössä pystytä aina toteuttamaan. Päivähoitopaikkaa valitessa vammaisten lasten vanhemmat joutuivat miettimään valintaa usein enemmän kuin muiden lasten vanhemmat, koska kokivat vaihtoehdot vähäisiksi tai ettei niitä ollut ollenkaan. Tämä antaa viitteitä siitä, ettei integraatiota yhteiskunnassa pystytä vielä toteuttamaan ja vammaisten lasten päivähoitopaikan palvelutason saatavuuteen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, jotta vanhemmilla olisi todellisia vaihtoehtoja hoitopaikkaa valitessa. Päivähoitomuodon valinnassa tulisi kiinnittää huomiota lapsen vanhempien mielipiteisiin ja toiveisiin (Erityistä hoitoa ja kasvatusta... 1978, 56), mikä toteutui paremmin vammattomien lasten päivähoitopaikan valinnassa. Vaikka vammaisten ja vammattomien lasten vanhemmilla oli erilaiset lähtökohdat valintaa johtaneista syistä, olivat kaikki vanhemmat tyytyväisiä valintaansa ja päivähoitopaikkaansa.

Ihmissuhteiden pysyvyys ja henkilökunnan määrä mietityttivät vanhempia. Päivähoidon aikuinen-lapsi-suhdeluku näyttääkin hyvältä, mutta usein päivähoitoryhmät toimivat resurssiensa äärirajoilla (Hujala ym. 1998, 189; Hujala ym. 1999, 91). Samaa mieltä olivat vanhemmat, jotka kokivat, että henkilökuntaa on paljon, mutta työ integroidussa erityisryhmässä on raskasta. Siksi henkilökuntaa tulisi olla enemmän, jotta he jaksaisivat työssä pidempään ja pystyisivät tukemaan vanhempia riittävästi. Myös lisäkoulutus ja työnohjaus voisivat auttaa henkilökuntaa jaksamaan. Vanhemmat kokivat henkilökunnan tarjoavan pysyviä ihmissuhteita lapsille, mutta opiskelijoiden ja harjoittelijoiden nopeaan vaihtuvuuteen vanhemmat suhtautuivat varauksellisemmin. Koulutusohjelmissa olisikin hyvä miettiä opiskelijoiden harjoitteluaikaa myös päivähoidon näkökulmasta.

Päivähoitokasvatusta tällä hetkellä pitkälti ohjaava kontekstuaalisen kasvun teoria sekä kulttuurinen ajattelu painottaa yhteistyötä perheiden kanssa (Hujala ym. 1999, 105). Vanhemmat kokevatkin henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön joustavana ja vanhempia tukevana. Laadukkaassa perhekeskeisyydessä huomioidaan perheitä yksilöllisesti, kuunnellaan vanhempien tulkintaa tilanteesta ja tavoitteista sekä täysivaltaistetaan vanhemmat päättämään omista asioistaan (Tauriainen 1998, 87.) Vanhemmat uskovat olevansa tasavertaisia päivähoidon henkilökunnan kanssa ja pystyvänsä vaikuttamaan ja päättämään asioista.

Toisaalta silloin kun perhe kokee jäävänsä syrjään lasta ja perhettä koskevissa asioissa, varhaiskasvatus ei perustu tavoitteidensa mukaan vanhempien ja hoito- ja kasvatushenkilöstön tasavertaiselle vuoropuhelulle eikä laadukas perhekeskeisyys toteudu. Syrjäänjäämisen myötä vanhemmat ovat myös haluttomampia tekemään yhteistyötä. Tämä on yleistä silloin, kun vanhempien arviointeja lapsen ja perheen tilanteesta ja tarpeista ei ole otettu huomioon (Määttä 1996, 507). Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulisi jaksaa päivähoidossa panostaa enemmän, koska se vaikuttaa Ghazvinin ja Readdickin (1994, 207, 214-215) mukaan positiivisesti päivähoidon laatuun. Huomioimalla vanhempien mielipiteet ja yksilölliset toiveet päästäisiin vielä laadukkaampaan ja perhelähtöisempään päivähoitoon kaikkien perheiden osalta.

Päivähoidon laadukkuuteen viittaa se, että vanhemmat arvostivat päivähoidon keskinäistä yhteistyötä sekä yhteistyötä muiden tahojen kanssa. Vanhemmat pitivät

henkilökuntaa koulutettuina ja uskoivat sitä kautta laadun toteutuvan lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Henkilökunnalle voisi kuitenkin järjestää lisäkoulutusta lasten ja perheiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Samoin perushoidon osalta perhekohtaiset toiveet huomioimalla päästäisiin laadukkaampaan päivähoitoon. Kaiken kaikkiaan vanhempien yleinen tyytyväisyys sekä lasten myönteiset kokemukset tukivat päivähoidon hyvää laatua.

Vanhempien tyytyväisyys voi osittain selittyä sillä, ettei heillä ei ole tietoa tai kokemuksia laadukkaammasta päivähoidosta, eivätkä he siksi osaa vaatia parempaa (Hujala ym. 1999, 165; Hujala ym. 1998, 184). Toisaalta vanhemmilla oli kokemuksia myös toisista päiväkodeista tai vanhemmat olivat keskustelleet muiden kokemuksista ja tulleet siihen tulokseen, että he ovat saaneet laadukasta päivähoitoa. Erilaiset perheet ja lapset odottavat myös päivähoitokasvatukselta eri asioita ja kokevat laadukkuuden siksi omista lähtökohdistaan (Larner & Phillips 1994, 47; Melhuis 1993, 21-22).

Varhaiskasvatuksen laadusta keskusteltaessa on muistettava, että varhaiskasvatuksen laatu rakentuu vivahteiltaan eri tavalla jokaiselle yksilölle, hänen omien näkemystensä ja kriteeriensä pohjalta hyvästä ja huonosta laadusta (Hujala ym. 1999, 56-57). Vaikka tutkimustietoa alueella tulee jatkuvasti, ei voida osoittaa, että vain yhdenlainen toiminta on parasta ja laadukasta, vaan on yksilöllisesti huomioitava jokainen lapsi ja perhe ja rakennettava toimintamallit sieltä käsin (Tauriainen 1998, 93). Tällöin korostuu perheen mukaanottaminen täysivaltaisena kaikkeen lasta ja perhettä koskevaan päätöksentekoon sekä vanhempien mielipiteiden kunnioittaminen.

Tutkimukseni suurin merkitys on tuoda julki vanhempien näkemyksiä integroidusta toimintaympäristöstä. Vanhempien osuutta päivähoidossa korostetaan ja vanhempien mukaanottamisesta puhutaan, mutta puhuminen ei riitä vaan yhteistyöhön on kiinnitettävä enemmän huomiota, jotta lopputulos on kaikkien perheiden kannalta hyvä. Vanhempien näkemys integroidusta toimintaympäristöstä tarjoaa kuvaa sitä, miten vanhemmat ovat kokeneet asiat. Koska tutkimukseni liittyy Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella tehtävään päivähoitoon liittyvään tutkimukseen, jossa selvitetään lisäksi päivähoidon toimintaympäristöjä, lapsiryhmän toimintaa sekä henkilökunnan käsityksiä ryhmän toiminnasta, on mielenkiintoista

seurata millaisia löydöksiä tutkimukset tuovat kyseisistä näkökulmista. Myös henkilökunnan näkemyksiä yksilöintegraatiosta (Viitala 2000) on tutkittu, samoin lapsia, jotka ovat erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa samassa ryhmässä on haastateltu (ks. Sinervo & Talkkari 1993; Uotinen 1995). Koska perhepäivähoidon osalta ei vastaavia tutkimuksia ole tehty, jatkotutkimusaiheet liittyvät siihen, miten integraatio toteutuu perhepäivähoidossa lasten, vanhempien ja hoitajien näkökulmasta? Sekä minkälaisia käsityksiä perhepäivähoitajilla on integraatiosta?

LÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 1992/806.

Bailey, D. B. Jr. & McWilliam, P. J. 1993. The search for quality indicators. Teoksessa P. J. McWilliam & D. B. Jr. Bailey (toim.) Working together with children and families. Case studies in early intervention. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 3-20.

Bennett, T., Deluca, D. & Burns, D. 1997. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. Exceptional Children 64 (1), 115-131.

Biklen, D. 1985. Getting started. Teoksessa D. Biklen, R. Bogdan, D. L. Ferguson & S. J. Taylor (toim.) Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming. New York: Teachers College Press, 1-30.

Bricker, D. 1995. The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention 19 (3), 179-194.

Bricker, D. 2000. Inclusion: How the scene has changed. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 14-19.

Bronfenbrenner, U. 1980. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. 3. painos. Cambridge: Harvard University Press.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. WSOY: Juva.

Bryant, D. M., Maxwell, K. L., & Burchinal, M. 1999. Effects of a community initiative on the quality of child care. Early Childhood Research Quarterly 14 (4), 449-464.

Buysse, V. & Bailey, D. B. Jr. 1993. Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. The Journal of Special Education 26 (4), 434-461.

Buysse, V., Bailey, D. B. Jr., Smith, T. H. & Simeonsson, R. J. 1994. The relationship between child characteries and placement in specialized versus

inclusive early childhood programs. Topics in Early Childhood Special Education 14 (4), 419-435.

Buysse, V., Wesley, P. W. & Keyes, L. 1998. Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. Early Childhood Research Quarterly 13 (1), 169-184.

Cassidy, D. J., Buell, M. J., Pugh-Hous, S. & Russel, S. 1995. The effects of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. Early Childhood Research Quarterly 10 (2), 171-183.

Crocker, A. D & Orr, R. R. 1996. Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. Exceptional Children 52 (5), 451-462.

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. 1999. Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. Early Childhood Research Quarterly 14 (3), 339-361.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Falmer Press.

Diamond, K. E. 1993. Factors in preschool children's social problem-solving strategies for peers with and without disabilities. Early Childhood Research Quarterly 9 (2), 195-205.

Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? Exceptional Children 58 (2), 115-126.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. 1978. Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Helsinki: Sosiaalihallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

Ferguson, D. L. & Ferguson, P. M. 1994. Constructive engagement: Improving family-professional collaboration. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in Focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 108, 27-43.

Folque, A., Ulrich, M. & Siraj-Blatchford, I. 1996. Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. International Journal of Early Childhood 28 (2), 37-48.

Frede, E. 1995. The role of program quality in producing early childhood program benefits. Long-term outcomes of early childhood programs. The Future of Children 5 (3) / http://www.futureofchildren.org/lto/06_lto.htm. 10.5.2000.

Fullwood, D. 1990. Changes and choices: Making integration work. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gargiulo, R. M. 1985. Working with parents of exceptional children. A guide for professionals. Boston: Houghton Mifflin Company.

Garrick Duhaney, L. M. & Salend. S. J. 2000. Parental perceptions of inclusive educational placements. Remedial and Special Education 21 (2), 121-128.

Gartner, A., Lipsky, D. K. & Turnbull, A. P. 1990. Supporting families with a child with a disability. An international outlook. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Ghazvini, A. S. & Readdick, C. A. 1994. Parent-caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. Early Childhood Research Quarterly 9 (2), 207-222.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2. painos 1985. Juva: WSOY.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 105-117.

Guralnick, M. J. 1994. Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. Journal of Early Intervention 18 (2), 168-183.

Guralnick, M. J., Connor, R. & Hammond, M. 1995. Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. American Journal on Mental Retardation 99 (5), 457-476.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K.1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Hobbs, N. 1976. The Futures of children. Categories, labels and their consequences. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. 1994. Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. Child Development 65 (1), 264-273.

Howes, C., Phillips, D. A. & Whitebook, M. 1992. Threshold of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. Child Development 63 (2), 449-460.

Huhtamäki, S. 1997. Omana itsenä toisten joukossa. Vanhempien kokemuksia vammaisen lapsen koulunkäynnistä yleisopetuksen luokassa. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 61.

Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen 1. Kasvatus 27 (5), 489-500.

Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen.

Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. 1998. Laadun arviointi päivähoidossa projektin esittely. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 97-103.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa –ja mihin suuntaan? Kasvatus 29 (3), 297-309.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytymien ja kasvuympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.

Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. III osa: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.

Hyvärinen–Harju K. 1997. Poikkeava oppilas peruskoulun yleisopetuksessa Lapin läänissä: Fyysinen yksilöintegraatio vanhempien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.

Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunta selosteita. Erityiskasvatus 57.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427-435.

Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 108-112.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child Development 67 (3), 1103-1118.

Lahikainen, A-R. 1984. Koti ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 325-343.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta1983/304.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1985/1119.

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1990/451.

Larner, M. & Phillips, D. 1994. Defining and valuing quality as a parent. Teoksessa P. Moss & A. Pence (toim.) Valuing quality in early childhood services. London: Paul Chapman, 43-60.

Leinonen, T., Lumme, S. & Salonen, K. 1998. Vanhemmat päivähoidon laadun arvioitsijoina. Teoksessa. E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 104-107.

Lewis, A. 1995. Children's understanding of disability. New York: Routledge.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.

Lowenbraun, S., Madge, S. & Affleck, J. 1990. Parental satisfaction with integrated class placements of special education and general education students. Remedial and Special Education 11 (4), 37-40.

Lummelahti, L. 1982. Alle kouluikäisten erityisopetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy, 89-102.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Mattus, M-R. 1994. Interview as intervention: Strategies to empower families of children with disabilities. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in Focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 108, 87-108.

Mc William, R. A., Lang, L., Vandivier, P., Angell, R., Collins, L. & Underdown, G. 1995. Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. Journal of Early Intervention 19 (1), 43-60.

Melhuish, E. C. 1993. Preschool care and education: Lessons from the 20th for the 21st century. International Journal of Early Years Education 1 (2), 19-32.

Merrim, S. B.1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J. & Wu, A. 1992. Parental attitudes toward integration. Topics In Early Childhood Special Education 12 (2), 230-246.

Moberg, S. 1995. Integraatiota – uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3.-5.8. 1994. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 91-111.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus 2. Helsinki: Yliopistopaino, 121-136.

Moberg, S. 1998a. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Juva: ATENA Kustannus, 136-161.

Moberg, S. 1998b. ERI 205. Oppiminen ja sen ohjaaminen erityispedagogiikassa I. Integroitu erityisopetus ja yksilöllisyys. Luentomuistiinpanot. Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42-61.

Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research reports 42.

Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus 2. Helsinki: Yliopistopaino, 501-511.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. Jyväskylä: ATENA Kustannus.

Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen

tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus 2. Helsinki: Yliopistopaino, 95-117.

NICHD Early Child Care Research Network. 1996. Charasteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. Early Childhood Research Quarterly 11 (3), 269-306.

Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa. (toim.) Arjessa tapahtuu! Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23-42.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. 1998. Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. Exceptional Children 64 (2), 271-282.

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.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.

Pence, A. & Moss, P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. Teoksessa P. Moss & A. Pence. Valuing quality in early childhood services. London: Paul Chapman, 172-179.

Philipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. 1997. The prediction of process quality from structural features of child care. Early Childhood Research Quarterly 12 (3), 281-303.

Phillips, D. A & Howe, C. 1987. Indicators of quality child care: Review of research. Teoksessa D. A. Phillips (toim.) Quality in child care: What does research tell us? Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children, 1, Washington, DC: NAEYC, 1-19.

Pihlaja, P. 1996a. Erilaisuuden kohtaaminen ja kokeminen. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 134-143.

Pihlaja, P. 1996b. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 176-203.

Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7. Helsinki.

Prochner, L. 1996. Quality of care in historical perspective. Early Childhood Research Quarterly 11 (1), 5-17.

Puro, H. 1994. Vanhempien kokemuksia vammaisen lapsen koulun aloittamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.

Pöyhönen, S. 1997. Saako vammainen lapsi ystäviä tavallisella luokalla? University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 65.

Roffey, S. 1999. Special needs in the early years. Collaboration, communication and coordination. London: David Fulton Publishers.

Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckar, K. 1994. Measurement of quality in child care centers. Early Childhood Research Quarterly 9 (2), 131-151.

Scarr, S., Phillips, D. & McCartney, K. 1990. Facts, fantasies and the future of child care in United States. Psychological Science. A Journal of the American Psychological Society 1 (1), 26-35.

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction. 2 uudistettu painos 1994. London: SAGE Publications Ltd.

Sinervo, L. & Talkkari, M. 1993. Monivammaisen lapsen sosiaalinen asema päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Stainback, S. & Stainback, W. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Curriculum considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Paul. H. Brookes, 3-17.

Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. 1998. Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. Early Childhood Research Quarterly 13 (1), 107-124.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-paino Oy.

Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analysointitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 23 (3), 276-280.

Svärd, P-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 88-99.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.

Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 82-95.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. & Wetzel, G. 1996. Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. Early Childhood Research Quarterly 11 (4), 447-475.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Uotinen, S. 1995. Vaikeasti vammainen lapsi leikkikaverina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriö. Työryhmämuistioita 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaislapsuuden ja -kasvatuksen tutkimustoimikunnan mietintö. 1989. Komiteanmietintö 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.

Wesley, P. W., Buysse, V. & Tyndall, S. 1997. Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups. Topics in Early Childhood Special Education 17 (4), 435-456.

Will, M. C. 1986. Educating children with learning problems: A shared responsibility. Exceptional Children 52 (5), 411-415.

Wolery, M. & Willbers, J. S. 1994. Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. Teoksessa M. Wolery & J. S Willbers (toim.) Including children with special needs in early childhood programs. Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children, 6, Washington, DC; NAEYC, 1-22.

Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Eheyttävä jatkuva laadun kehittämien (CQI, joka sisältää mm. TQM, TQC yms.) korkealaatuisena oppimisena ja sen edellytysten huolehtimisena. Teoreettinen perusta ja alustavia empiirisiä tapaustutkimuksia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 68.

Liite 1: Kirje vanhemmille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOS

25.5.1999

Hyvät vanhemmat

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella on käynnistymässä uusi lasten päivähoitoon liittyvä tutkimus, jossa selvitetään erilaisten päivähoitoratkaisujen toimivuutta. Tutkimuksen toteutuksesta vastaa erityispedagogiikan opiskelijaryhmä professori Paula Määtän ja lehtori Riitta Viitalan ohjauksessa. Tutkimusalueena ovat päivähoidon toimintaympäristöt, lapsiryhmän toiminta sekä henkilökunnan ja vanhempien käsitykset ryhmän toiminnasta.

Oman tutkimukseni tarkoituksena on selvittää millaisia käsityksiä teillä vanhemmilla on lapsenne päiväkotisijoituksen onnistumisesta. Siksi olisikin erittäin tärkeää, että kertoisitte oman mielipiteenne. Tarkoituksenani on keskustella koko ryhmän lasten vanhempien kanssa.

Pyrin toteuttamaan haastattelut kesäkuussa. Tutkimus on ehdottomasti luottamuksellinen. Halutessanne voitte milloin tahansa peruttaa suostumuksenne. Vastaan mielelläni tiedusteluihin.

Voitteko ystävällisesti palauttaa vastauksenne oheisessa kirjekuoressa toukokuun aikana. Otan teihin puhelimitse yhteyttä mahdollisimman pian sopiakseni keskusteluajasta.

Yhteistyötä toivoen

Sanna Salmensaari

Sanna Salmensaari
Sähköposti: sasalmen@st.jyu.fi
Puhelin: 014-211 707 (koti)

jatkuu

jatkuu

❑ Haluan osallistua. Mikä seuraavista vaihtoehdoista sopii teille parhaiten

arkipäivisin ❑

arki-iltaisin ❑

viikonloppuisin ❑

myöhemmin kesällä, milloin ?_____

Nimi _____

Puhelinnumero _____

Olen tavoitettavissa tästä puhelinnumerosta klo_____

❑ En halua osallistua.