



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

PEDAGOGINEN TUKI PÄIVÄKOTIEN RYHMIEN ARJESSA

Pedagogisen tuen prosessin kuvaaminen varhaiskasvatuksen näkökulmasta

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelma YAMK
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen
Opinnäytetyö
Kevät 2015
Karoliina Rauttu

Lahti University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social and Health Care Services

RAUTTU, KAROLIINA: Pedagogical support day care center
group's every day life
Description of pedagogical support pro-
cess from early childhood education
point of view

Master's Thesis in Social Services, Securing Child and Youth Welfare, 86 pages,
4 pages of appendices

Spring 2015

ABSTRACT

The idea of this research development project was to increase the day care educators' ways to observe and learn to recognize the need for pedagogical support. Furthermore the idea was to increase the awareness of the use of pedagogical support in day care center groups and to help day care educators to understand the process of pedagogical support from an early childhood education point of view. The aim of the study was to represent a model of process with pedagogical support in day care centers in the day to day life, together with the day care educators.

The development project was carried out as an action research. The methods chosen for the project were a questionnaire and developmental meetings. The present state and the need for development of pedagogical support and its working methods were clarified in the questionnaire. In the developmental meetings, pedagogical support, its operators and its development, were dealt in greater detail. In addition the pedagogical supports process was described from early childhood education point of view.

In the developmental work it was noticed that as a term pedagogical support is still unfamiliar and undefined for day care educators though it has been in use already for a few years in the growth and learning support area. The defining of pedagogical support was experienced as challenging though it was used continuously in day to day life. Dealing with pedagogical support and its broadening to the level of day to day life was thought important from the children's and the day care educators' point of view. In the developmental work, the relation between children and day care educators was seen as meaningful.

The concrete result of this developmental project is a model for the pedagogical support process. In that model a child's pedagogical support process is represented as precisely and thoroughly as possible from an early childhood education point of view. The starting point for this model is observing the child and noticing the need for support, the use of good working methods and co-operation methods. In this model the basis is the continuous observation of the child and his need for support. The model of the pedagogical support process is formed as general and

the process of pedagogical support can vary according to the child and his need for support.

Key words: early childhood education, pedagogical support, three step model of support, early childhood education, educational staff's know-how, process of pedagogical support

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1	Opinnäytetyön tausta, tarkoitus ja tavoite	4
2.2	Kohdeorganisaatio: Espoon kaupungin suomenkielinen varhaiskasvatus	4
3	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISEN TUEN PROSESSI PÄIVÄHOIDOSSA	7
3.1	Varhaiskasvatus päivähoidossa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma	7
3.2	Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja kolmiportaisen tuen malli	10
3.3	Varhaiskasvatushenkilöstön osaaminen päivähoidossa	16
3.4	Prosessien kuvaaminen	19
4	KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS	22
4.1	Lähtökohtana toimintatutkimuksellinen prosessi	22
4.2	Osallistava kommunikatiivinen toimintatutkimus	25
5	KEHITTÄMISHANKKEEN ETENEMINEN	28
5.1	Ensimmäinen toimintaosa: Kyselyn toteutus	28
5.2	Kyselyn aineiston analyysi: Pedagogiset tukitoimet ryhmien arjessa	28
5.2.1	Lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena	31
5.2.2	Lasten kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena	33
5.2.3	Toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena	35
5.2.4	Pedagogisen tuen kirjaaminen ja tarpeellisuus kasvattajien silmin	37
5.3	Toinen toimintaosa: Kehittämistapaamiset	39
5.3.1	Pedagoginen tuki ja tukitoimet arjen työssä	41
5.3.2	Lapsen ja kasvattajan välinen pedagoginen suhde	46
5.3.3	Pedagogisen tuen prosessin toimijat	49
5.3.4	Pedagogisen tuen ja sen prosessin kehittäminen	51
6	KEHITTÄMISHANKKEEN TULOSTEN ESITTELY	55
6.1	Pedagogisen tuen prosessin malli	55

7	KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI	59
7.1	Kehittämishankkeen kehittämistapaamisiin osallistuneiden odotuksia ja prosessin arviointia	59
7.2	Kehittämishankkeen toteutuksen arviointi validoinnin periaatteiden mukaisesti	60
7.3	Kehittämishankkeen luotettavuus, hyödynnettävyys ja eettisyys	65
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
8.1	Keskeiset tulokset pohdinnan valossa	69
8.2	Kehittämishankkeen jatkokehittämissuhteet	73
8.3	Lopuksi	75
	LÄHTEET	77
	LIITEET	87

1 JOHDANTO

Varhaislapsuus on vaihe, jolloin kasvatus vaikuttaa eniten lapsen kehitykseen. Euroopan unioni haluaisi, että kaikilla lapsilla olisi oikeus ja mahdollisuus päästä ja hyötyä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Euroopassa ainoastaan kahdeksan maata takaa lapsen oikeuden varhaiskasvatukseen heti vanhempainvapaan jälkeen, Suomi yhtenä näistä maista. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen havainnointi ja arviointi on kasvatushenkilökunnan tärkeä tehtävä varhaiskasvatuksessa ja niitä ohjaavat usein Euroopassa kasvatuksen ohjeistukset, kuten Suomessa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Tavoitteena on arvioida oppimisen ja opettamisen vaikutuksia ja tunnistaa lapsen tarpeita ja mahdollisia vaikeuksia. (Key data on early childhood education and care in Europe 2014, 11 – 12, 15 – 16.)

Suomen varhaiskasvatuksessa eletään muutoksen aikaa. Varhaiskasvatuksen hallinto ja ohjaus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta alkaen. Tällä hetkellä valmistellaan myös uutta varhaiskasvatustalakeia, joka korvaa jo vanhan päivähoitolain ja asetuksen vuodelta 1973. Uudessa varhaiskasvatustalaisa ja laissa lapsen päivähoitosta tavoitteet säilyvät hyvin samankaltaisina, vaikka uusi varhaiskasvatustalaki painottaakin lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen lisäksi huomattavasti enemmän pedagogiikan, tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden näkökulmia. Tämän lisäksi painotuksena on lapsen yksilöllisten tarpeiden ja tuen huomioiminen osana varhaiskasvatusta. Uuden varhaiskasvatustalain myötä esimerkiksi kasvun ja oppimisen tuki määriteltäisiin käsitteiden puitteissa samanlaisena kuin perusopetustalaisa, vaikka sisällöllisesti tuen portaat eroaisivat toisistaan toiminnan tavoitteiden ja sisällön perusteella. Lapsen tukemisen malli siirtyisi uuden lain myötä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen jouhevasti. (Kohti varhaiskasvatustalakeia 2014, 19 - 20; Laki lapsen päivähoitosta 36/1973; Perusopetustalakei 1998:628)

Espoo muodostuu viidestä kaupunkikeskuksesta, joissa kaupungin asukkaat saavat kattavat palvelut. Espoossa nopea väestönkasvu, ikärakenteen vanheneminen ja samanaikainen lasten määrän sekä vieraskielisen väestön kasvu lisäävät palvelutarpeita ja haastavat palvelutuotannon. (Espoon kaupunki 2013a.) Espoossa suomenkielisen varhaiskasvatustuksen päiväkotien palvelut kuuluvat sivistystoimen tuosalueeseen. Varhaiskasvatustuksessa toteutetaan Espoon strategisia päämääriä ja ne

on kirjattu varhaiskasvatuksen osalta Espoon varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lasten ja vanhempien tarpeet ohjaavat Espoossa varhaiskasvatus- ja palveluverkostoiden kehittämistä. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen jatkumoa kehitetään Espoossa varhaiskasvatuksesta kohti perusopetusta, näin ollen moniammatilliset toimintamallit toimisivat niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. (Espoon kaupunki 2012.)

Varhaiskasvatusta haastavat Espoossa lasten määrän lisääntyminen sekä vieraskielisen väestön kasvu. Nämä lisäävät lähes automaattisesti varhaiskasvatuksessa haasteita lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen ja sen myötä myös pedagogisen tuen tarpeeseen. Pedagoginen tuki on yksi tuen muoto tuen kolmiportaisen mallin yleisen tuen portaalla. Tuki määritellään kolmiportaisesti; yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 26.) Tässä kehittämishankkeessa keskitytään ainoastaan yleiseen tukeen varhaiskasvatuksessa.

Yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessa ja perusopetuksessakin. Yleinen tuki on pedagogista, kasvatuksellista ja hoidollista tukea ilman kokoaikaisia rakenteellisia tukitoimia. Jokaisella lapsella on oikeus saada tukea ja ohjausta eli pedagogista tukea kasvuunsa ja oppimiseensa jokaisena päiväkotipäivänä. Lapsen tuki toteutuu aina lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 25 – 26; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20.) Tukea tulee antaa lapselle laadultaan ja määrältään hänen tarpeidensa mukaan. Pedagogisina tukitoimina voidaan mainita esimerkiksi varhaiskasvatuksen eriyttäminen, varhaiskasvatusympäristön muokkaaminen ja pienryhmätoiminta (Kohti varhaiskasvatustilaa 2014, 43 – 44.)

Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään varhaiskasvatusta päivähoidossa ja varhaiskasvatussuunnitelmaa, pedagogista tukea varhaiskasvatuksessa ja tuen kolmiportaista mallia, varhaiskasvatushenkilöstön osaamista päivähoidossa sekä prosessien kuvaamista. Nämä käsitteet ovat myös keskeisiä käsitteitä koko työssä ja niitä on käsitelty läpi tämän hankkeen. Opinnäytetyön kehittämishankkeen tarkoituksena on lisätä kasvattajien keinoja havainnoida ja oppia tunnistamaan pedagogisen tuen tarvetta. Lisäksi tarkoi-

tuksena on viedä eteenpäin pedagogisen tuen toimintamallien käyttöä ryhmien arjessa ja auttaa kasvattajia hahmottamaan pedagogisen tuen prosessia. Tavoitteena on kuvata pedagogisen tuen prosessi päiväkotien arjesta yhdessä kasvattajien kanssa.

Tämä tutkimuksellinen kehittämisprosessi etenee toimintatutkimuksellisten syklien mukaisesti, jolloin suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi vuorottelevat keskenään (Toikko & Rantanen 2009, 66; Linturi 2003). Toimintatutkimuksen ajatuksena on saada aikaan muutoksia sosiaalisessa todellisuudessa ja samalla tutkia niitä (Toikko & Rantanen 2009, 29 – 30). Toimintatutkimuksessa pureudutaan käytännön ongelmiin, parannetaan sosiaalista käytäntöä ja ymmärretään niitä paremmin. Olennaista on tutkittavien osallistuminen toimintatutkimukselliseen prosessiin. (Kuula 1999, 10; Metsämuuronen, 29.) Hankkeen vetäjä ja opinnäytetyön tekijä osallistuu hankkeeseen toimija-tutkijana kehittäen omaa työtään yhdessä muiden kasvattajien kanssa.

Tämä kehittämisprosessi koostuu kahdesta toimintatutkimuksellisesta syklistä. Ensimmäisen syklin aikana toteutuu kysely varhaiskasvattajille pedagogisesta tuesta päiväkotien arjessa ja toisessa syklissä kehittämistapaamiset, joiden aikana paneudutaan syvemmin pedagogiseen tukeen, sen toimijoihin ja parantamiseen. Kehittämistapaamisten aikana tehdään myös pedagogisen tuen prosessin kuvaus mahdollisimman yksityiskohtaisena varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Opinnäytetyön tausta, tarkoitus ja tavoite

Idean pedagogisesta tuesta ja sen prosessista opinnäytetyön aiheena antoivat Espoon kaupungin Leppävaaran alueen kiertävät erityislastentarhanopettajat eräässä palaverissa syksyllä 2012. Heidän mielestään Espoossa oli hyvä selvittää, mitä pedagoginen tuki on päivähoidon arjessa. Esimieheni kanssa keskustelimme lisäksi, siitä kuinka tärkeää oli pohtia pedagogisia tukitoimia konkreettisesti arjen työssä ja tehdä näkyväksi pedagogisen tuen prosessia nimenomaan varhaiskasvatuksen yksiköiden näkökulmasta. Kehittämishankkeessa oli tarkoitus myös pohtia kehittämiskohteita pedagogiselle tuelle ja sen prosessille varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön aihe valikoitui osittain oman mielenkiintoni perusteella. Kerroin esimiehelleni, olevani kiinnostunut tukea tarvitsevista lapsista ja ylipäänsä erityisyydestä päivähoidossa. Kuitenkin halusin opinnäytetyöni olevan tavalla tai toisella työntekijän näkökulmaa käsittelevä. Opinnäytetyön aihe ja kehittämishanke valikoituiivat siis sekä tarpeen, että oman mielenkiintoni mukaan. Myös uusi varhaiskasvatuslaki toimii perusteluna opinnäytetyölle. Siinä määritellään varhaiskasvatuksen osalta kasvun ja oppimisen tukea tarkemmin ja pedagogisen tuen merkityksellisyys nostetaan esille.

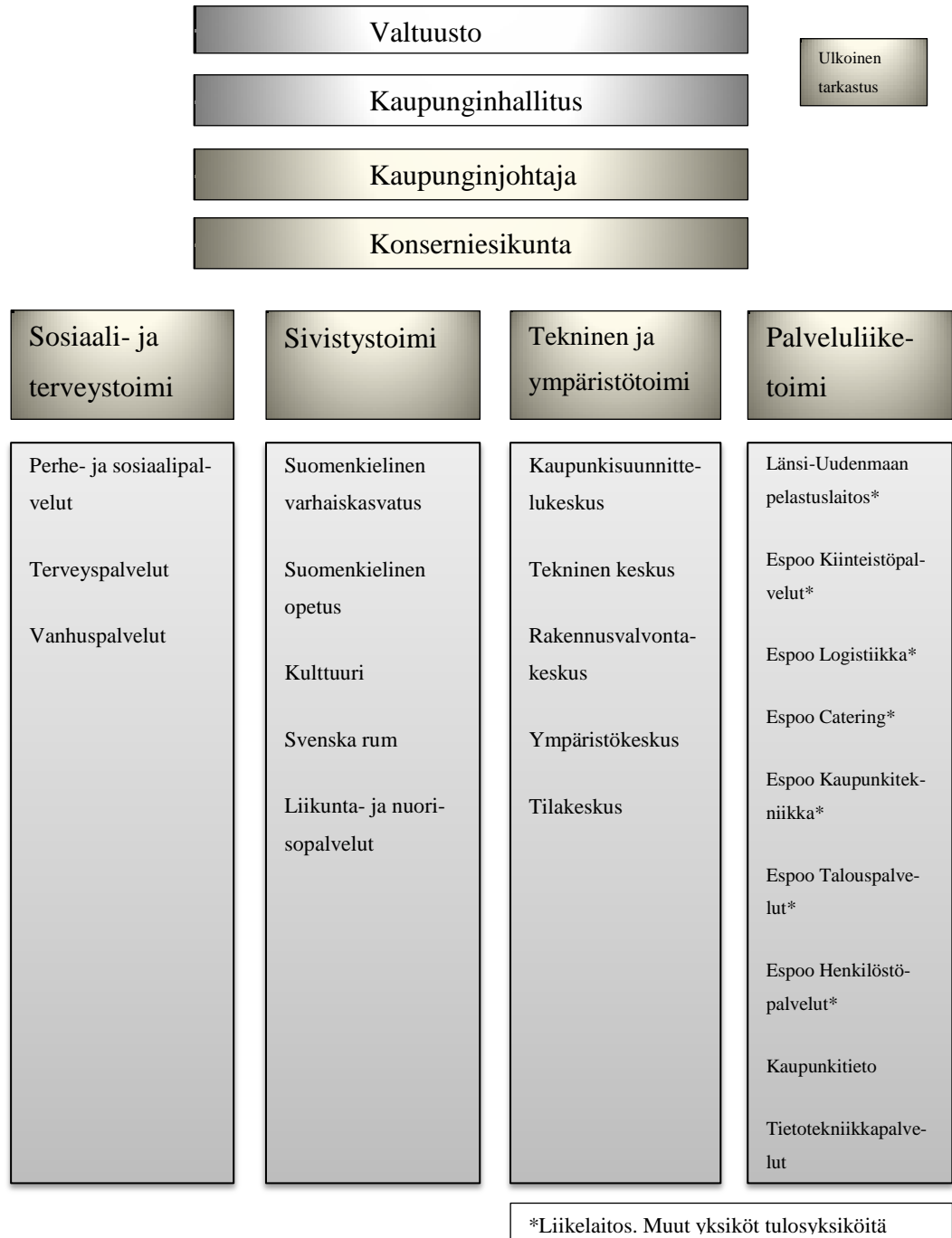
Opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä kasvattajien keinoja havainnoida ja oppia tunnistamaan pedagogisen tuen tarvetta. Lisäksi tarkoituksena on viedä eteenpäin pedagogisen tuen toimintamallien käyttöä päiväkotien ryhmien arjessa ja auttaa kasvattajia hahmottamaan pedagogisen tuen prosessia varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Kehittämishankkeen tavoitteena on kuvata pedagogisen tuen prosessi päiväkotien arjesta yhdessä kasvattajien kanssa.

2.2 Kohdeorganisaatio: Espoon kaupungin suomenkielinen varhaiskasvatus

Espoon kaupungin hallinnollinen organisaatio muodostuu konsernihallituksesta ja neljästä toimialasta: sosiaali- ja terveystoimesta, sivistystoimesta, teknisestä - ja ympäristötoimesta sekä palveluliiketoimesta. Edellisiä ohjaavat ja valvovat luot-

tamuselimistä koostuva päätöksenteko-organisaatio. Espoon kaupungin suomenkieliset varhaiskasvatuspalvelut toimivat sivistystoimen alaisuudessa. Sivistystoimeen kuuluvat suomenkielisen varhaiskasvatuksen lisäksi suomenkielinen opetus, kulttuuri, svenska rum sekä liikunta- ja nuorisopalvelut. (Espoon kaupunki 2014b).



Kuvio 1. Espoon kaupungin organisaatiokaavio. (Espoon kaupunki 2014b).

Espoon kaupungin sivistystoimen työntekijät tarjoavat eri aloilla koulutusta, kasvatusta, kulttuuria ja liikuntaa monipuolisesti sekä suomeksi että ruotsiksi (Espoon kaupunki 2014e). Suomenkielisen varhaiskasvatuksen palvelut pitävät sisälleen päivähoidon, esiopetuksen, lasten kotihoidon sekä yksityisen hoidon tuen. Kunnallisia päiväkoteja toimii Espoon keskuksen, Espoonlahden, Leppävaaran, Matinkylä-Olarin ja Tapiolan alueilla. Päivähoidon perustana Espoossa on lapsuuden arvostaminen ja päivähoitossa huomioidaan lapsen yksilöllisyys sekä eri ikävaiheiden kehitystarpeet. Espoon päivähoiton tavoitteena on tarjota perheille mahdollisuus valita mahdollisimman hyvin perheen tarpeisiin sopiva varhaiskasvatuspalvelu, joka edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Espoon kaupunki 2014d.)

Joskus lapsi tarvitsee kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi tavanomaista enemmän tukea. Tällöin puhutaan kasvun ja oppimisen tuesta, jota tarjotaan lapsen omassa päivähoitopaikassa yhteisesti vanhempien kanssa sovittujen tavoitteiden mukaisesti. (Espoon kaupunki 2014a.) Tässä opinnäytetyössä ja kehittämishankkeessa keskitytään juuri kasvun ja oppimisen tukeen pedagogisen tuen prosessin myötä. Tämä hanke on toteutettu Espoon kaupungin suomenkieliseen varhaiskasvatukseen ja hankkeeseen osallistui Leppävaaran alueen päiväkotien kasvatushenkilökuntaa.

3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISEN TUEN PROSESSI PÄIVÄHOIDOSSA

3.1 Varhaiskasvatus päivähoidossa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena päämääränä on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen voidessa hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuudet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2005 toimii Suomessa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen pohjana. Lisäksi jokaisessa kunnassa ja päivähoiton yksikössä on oma varhaiskasvatussuunnitelmansa.

Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmässä varhaiskasvatuspalvelut ovat keskeisessä osassa. Varhaiskasvatuspalvelut muodostuvat kuntien ja yksityisten tahojen järjestämästä päivähoitosta ja esiopetuksesta sekä esimerkiksi avoimesta varhaiskasvatustoiminnasta. Päivähoito taas on yhteiskunnan tarjoamaa varhaiskasvatuspalvelua, jota toteutetaan muun muassa päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Lasten päivähoito on varhaiskasvatuspalvelu, jossa yhdistyvät vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka ja lapsen oikeus saada varhaiskasvatusta. (Varhaiskasvatus 2014.) Säkkinen ja Kuoppalan (2014) raportissa käy ilmi, että vuonna 2013 noin 74 prosenttia Suomen lähes 230 000 päivähoitossa olevasta lapsesta hoidettiin kuntien päiväkodeissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 11) mukaan varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tehtävänä on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Laki lasten päivähoitosta (1973/36) määrittelee toisessa pykälässä, että päivähoitolla tuetaan perheitä heidän kasvatustehtävässään ja yhdessä vanhempien kanssa edistetään lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidossa tulee turvata lapselle mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa ja lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö.

Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus on hoitoa, kasvatus- ja opetusta rinnakkain. Toiminnan tulee olla tavoitteellista ja suunniteltua vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoista leikkiä painotetaan. Lähtökohtana varhaiskasvatukselle on varhaiskasvatustieteelliseen, monitieteelliseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen käsitys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatuksen laadun kannalta on tärkeää henkilöstön vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Espoon kaupungin Varhaiskasvatussuunnitelman eli vasun (2013b, 6 - 11) pohjalta vaikuttavat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Espoon vasun tavoitteena on tuoda kasvatus kestävään kehitykseen varhaiskasvatuksen käytäntöjä ohjaavaksi periaatteeksi. Lähtökohtana on Espoon uusi strategia ja se, että hyvä elämä, hyvinvointi ja kestävä kehitys määritellään toistensa synonyymeinä. Kasvatus kestävään kehitykseen tuottaa hyvää elämää ja hyvinvointia vanhemmille ja lapsille niin nyt kuin tulevaisuudessakin. Espoon kaupungin suomenkielisen varhaiskasvatuksen toiminta-ajatuksena onkin tarjota, kehittää ja mahdollistaa perheille heidän tarpeidensa mukaisia varhaiskasvatuspalveluita, joiden keskeisenä tavoitteena on hyvinvoiva lapsi.

Jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa ja sitä tarkistetaan yleensä vähintään kerran vuodessa (Heinämäki 2004, 31). Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen varhaiskasvatuksen järjestämisessä. Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen tämän hetkiset tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet. Myös yksilöllisen tuen ja ohjaamisen tarpeet kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Suunnitelman perusteella koko henkilökunta pystyy työskentelemään johdonmukaisesti ja huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 33 – 34.) Varhaiskasvatuksen ohjeistus tuottaa siis oletuksen, että lapsen ryhmässä toteutuva varhaiskasvatus on yksilöstä ja yksilöllisistä lähtökohdista lähtevää. Keskeistä on pohtia, kuinka lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat otetaan käyttöön päivähoiton arjessa. (Alasuutari 2010, 17, 20.)

Espoossa kasvatuskumppanuus toteutuu lapsen vanhempien ja kasvatushenkilökunnan avoimen vuorovaikutuksen kautta. Vanhempien osallisuutta rakennetaan tietoisesti heti ensikontaktista lähtien ja kasvatuskumppanuusajattelu sisältyy kaikkiin varhaiskasvatuksen periaatteisiin ja käytäntöihin. Eniten kasvatuskumppanuus näyttäytyy päivittäisissä kohtaamisissa lapsen tuonti- ja hakutilanteissa, mutta olennaisesti myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa ja arvioinnissa. Espoossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen osallistuvat lapsen vanhemmat, ryhmän kasvattaja ja tarvittaessa muita asiantuntijoita. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan kaikkien osapuolten havaintojen perusteella. Tärkeimpänä tavoitteena suunnitelmien laadintaan ovat lapsen asioiden tarkastelu yhdessä vanhempien kanssa, lapseen tutustuminen ja niiden asioiden kirjaaminen, joita kasvattajat tarvitsevat työssään tukiessaan lapsen kasvua ja oppimista. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii kasvattajan työn välineenä, jonka avulla varmistetaan vanhempien kanssa yhdessä sovittujen sopimusten toteutuminen ja yksittäisen lapsen tarpeiden huomioiminen lapsiryhmässä. (Espoon kaupunki 2013b, 38 – 40.)

Yksilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta tulisi henkilökunnan laatia kullekin ryhmälle ryhmän yhteinen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa jokaisen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman asiat olisi kirjattuna. Toiminnan suunnittelu tulisi siten myös olla ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmasta lähtevää. Alasuutarin (2010, 186) tutkimuksen keskeinen havainto oli kuitenkin, että lasten dokumentoituja varhaiskasvatussuunnitelmia käytetään harvoin lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun. Myös muilta osin niiden käyttö on myös vähäistä. Miksi siis tehdyt suunnitelmat odottavat mapissa seuraavaa vanhempien kanssa käytävää keskustelua? Alasuutarin tekemissä haastatteluissa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien käytön vähyyttä selitettiin ajan puutteella ja lapsiryhmän koolla. (Alasuutari 2010, 186.) Myös Espoon varhaiskasvatussuunnitelman (2013b, 40) mukaan jokaisessa varhaiskasvatuksen ryhmässä laaditaan päivittäistä kasvatus- ja opetustyötä ohjaava ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma. Tämän avulla lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin sisältyvät asiat siirtyvät ryhmän toimintaan. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa ohjaavat myös päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelman kirjaukset.

Heikan, Hujalan ja Turjan (2009, 37) mukaan kasvattajan tulee huomioida suunnittelussa millainen oppimisympäristö toimii lapsen kehitystä edistävänä. Kasvattajan tulisi suunnitella eheyttäviä kokonaisuuksia ja toimintaa, jossa yhdistyvät varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet, lapsen kiinnostuksen kohteet toiminnan eri osa-alueilla, lapselle ominainen tapa toimia ja kielelliset asiat. Näkökulman tulisi olla tulevaisuudessa, mutta kuitenkin huomioiden lapsen lähikehityksen vyöhykettä. Kasvattajan suunnitelmissa yhdistyvät siis asiat, joita lapsi on juuri oppimaisillaan ja joiden parissa lapsi ponnistelee ja mitä hän pohtii. Kasvattaja ottaa myös huomioon, kuinka pedagogiikassa voidaan edistää lapsen oppimaan oppimista.

3.2 Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja kolmiportaisen tuen malli

Varhaiskasvatuksen ja sosiaali- ja terveystieteiden palvelut ovat hyvinvoinnin edistämisen perusta ja niiden avulla pyritään ennakkoimaan yksilöä ja yhteisöä uhkaavia tekijöitä. Yksilöiden ja ryhmien toimintakykyisyyttä pyritään intervention eli väliintulon keinoin suojaamaan, ehkäisemään ja edistämään. Interventioita pyritään toteuttamaan ennaltaehkäisevästi ja korjaavasti ja ne molemmat ovat varhaiskasvatuksen tehtäviä. Varhaiskasvatuksessa puututaan monella eri tavalla; lapsia ohjataan, opetetaan, kielletään ja käsketään. (Huhtanen 2004, 43, 45.)

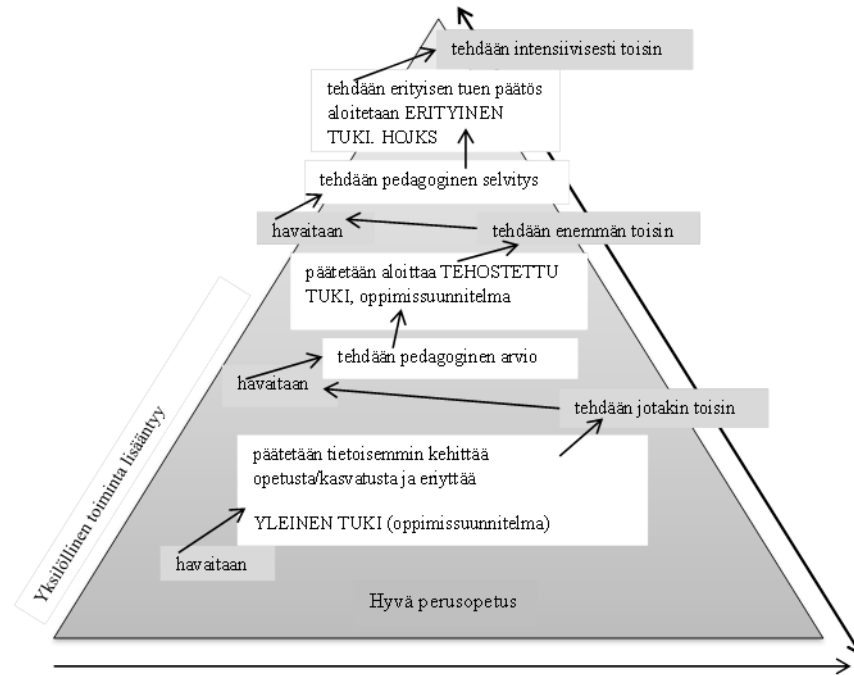
Ongelmat on havaittava varhain, jotta riskiryhmissä olevat lapset saavat tukea. On tärkeää, että toimintakykyyn liittyviä ongelmia havaitaan ja kartoitetaan ja niihin puututaan. Kuka tahansa saattaa tarvita joissain tilanteissa erityistä sosiaalista, pedagogista tai fyysistä opastusta, seurantaa ja sopeutumista. (Marklund ym. 2012, 7.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa varhainen puuttuminen tarkoittaa lasten tuen tarpeiden tunnistamista ja tuen sekä kuntoutuksen aloittamista, mutta myös kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaperiaatetta varhaiskasvatuksesta koulupolulle saakka (Oja 2012, 42). Pedagoginen tuki on yksi varhaisen puuttumisen muoto ja sen avulla lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan pedagogisesti.

Kasvattajalla on suuri valta lapseen päivähoitossa. Toiminnan suunnittelua ohjaavat kasvattajan koulutus, kokemus, käsitykset ja uskomukset lapsesta. Lapsen viestejä sensitiivisesti havainnoiva kasvattaja vastaa lapsen tarpeisiin ja kasvatta-

jan rohkaisemana lapsi uskaltaa ottaa kehityksellisiä haasteita vastaan ja kokee päivähoidon turvalliseksi. Elinympäristö, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy on ainutlaatuinen ja – kertainen jokaisella lapsella. (Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 48.) Varhaiskasvattajien tulisi aloittaa lapsen hoito ja kasvatusta ymmärtämällä lapsen erilaisia kasvuympäristöjä ikään kuin perhosen erilaisina siipinä, jotka täydentävät toisiaan erilaisuudesta huolimatta (Sommer, Samuelsson & Hundeide 2013).

Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportissa Kohti varhaiskasvatustalain (2014) määritellään uuden varhaiskasvatustalain pykälät. Kolmannessa luvussa pykälissä 16 - 18 kirjoitetaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta. Tuki määritellään kolmiportaisesti; yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin. Yleinen tuki on pedagogista, kasvatuksellista ja hoidollista tukea ilman kokoaikaisia rakenteellisia tukitoimia. Kuitenkin lapselle voidaan yleisen tuen piirissä kohdentaa tarvittaessa myös rakenteellisia tukitoimia, kuten osaaikaisen ryhmävastustajan työpanosta. Lapsen kasvua ja oppimista voidaan tukea yleisen tuen lisäksi tehostettuna tai erityisenä tukena eli kolmiportaisen mallin mukaisesti. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 25 - 26.)

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen laatimassa Kolmiportaisen tuen mallissa (kuvio 2.) on esitetty kolmiportaisen tuen kokonaisuus ja siihen sisältyvät tukiprosessit. Niillä viitataan jatkuvaan pedagogiseen arviointiin (havaita – päättää – tehdä jotakin toisin), jonka avulla arvioidaan lapsen edistymistä ja tuen tarpeen muutoksia ja seurata niitä säännöllisesti. Kolmion oikealla sivulla kulkeva kaksisuuntainen nuoli kuvaa kolmiportaisen tuen joustavuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi voi siirtyä tasolta toiselle joustavasti tuen tarpeen muuttuessa ja tarvittaessa purkaessa tuen tarve. (Ahtiainen ym. 2012, 26.) Tässä opinnäytetyössä kuvattava pedagogisen tuen prosessi sijoittuu kolmiportaisen tuen mallissa yleisen tuen tasolle.



Kuvio 2. Kolmiportainen tuki (mukaillen Ahtiainen ym. 2012, 26).

Tällä hetkellä voimassa olevassa päivähoitolaissa tuen antaminen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle kuuluu päivähoitolain 7a pykälässä säädettyyn kuntoutussuunnitelmaan. Uudessa varhaiskasvatuslaissa tarkoitus on säätää lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta kolmiportaisesti samalla tavoin kuin perusopetuslain 17 pykälässä. Uuden varhaiskasvatuslain käsitteet olisivat samat kuin perusopetuslaissa, mutta sisällöllisesti tuen portaat eroaisivat toisistaan toiminnan tavoitteiden ja sisällön perusteella. (Laki lasten päivähoitolaista 36/1973; Kohti varhaiskasvatuslakia 2014; Perusopetuslaki 1998:628.) Lapsen tukemisen kolmiportainen malli siirtyisi siis varhaiskasvatuksesta perusopetukseen jouhevasti samaa mallia käyttämällä.

Kohti varhaiskasvatuslakia raportissa uuden varhaiskasvatuslain 16. pykälä määrittää, että jokainen lapsi on oikeutettu saamaan kehityksen ja oppimisen tukea osana laadukasta varhaiskasvatusta. Tuen tarve voi ilmetä fyysisen, kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen tai muun kehityksen ja oppimisen osa-alueella ja lapselle on annettava tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tukea tulee antaa lapselle laadullisesti ja määrällisesti lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Oja (2012,48) kirjoittaa kolmiportaisen tuen nostavan keskiöön lapsen yksilöllisyyden ja kasvat-

tajan näkökulmasta lapsen tuntemisen ja lapsilähtöisyyden. Tuen suunnittelu lähtee lapsesta ja moninaisista tukimuodosta lapselle kohdennetaan yksilöllinen kokonaisuus. Lapsen tarpeiden mukaan tuen voimakkuus, laatu ja siihen tarvittava aika vaihtelevat ja voivat liikkua tuen kolmen portaan välillä. Pienemmät lapset ovat vastaanottavampia kuin isommat, joten apu ja tuki tehoavat heihin paremmin (Marklund ym. 2012, 7).

Aikuisella on mahdollisuus tukea lasta monella kehityksen osa-alueella päivähoitopäivän aikana. Osa-alueita ovat tunne-elämän kehitys, ajattelu, muisti ja oppiminen, kielellinen kehitys, oman toiminnan ohjaus, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus sekä leikki ja leikki-aidot. (Aaltonen ym. 2008.) Jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin saada tukea omalle kasvulleen ja oppimiselleen sekä kehittää oppimismahdollisuuksiaan. Kasvun ja oppimisen tukemiseen liittyvät yhteisölliset ja oppimisympäristöön kuuluvat ratkaisut ja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010,18.)

Jokaisen lapsen oikeus on saada pedagogista tukea kasvuunsa sekä oppimiseensa kaikkina päiväkotipäivinä. Kaikkien lasten edellytykset ja tarpeet tulee huomioida. Työyhteisöissä toimintatapoja ja – kulttuureita tulee kehittää niin, että yhteistyötä ja yhdessä oppimista voidaan hyödyntää ja lasten erilaisuus voidaan kohdata parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen kasvua edistävät välittäminen, huolenpito ja myönteinen ilmapiiri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20.) Tuki toteutuu lapselle aina ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti tai esiopetuksen ryhmän oppimissuunnitelman mukaisesti (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 26).

Tuen tarpeen havaitseminen edellyttää kasvattajalta hyvää lapsen tuntemusta. Kasvattajan tulee erottaa tilanteet, jotka vaativat puuttumista ja tilanteet, jotka ovat lapsen kehitykseen luontaisesti kuuluvia pulmia. (Heinämäki 2005, 10 – 11.) Kaukoluoto (2010, 219) mainitsee väitöskirjassaan yhtenä tuen muotona ja perusteluna varhaisen puuttumisen tärkeydelle niin sanotun herkän ja monikorvaisen kuuntelun. Kasvattajan tulee olla läsnä ja ottaa lapsi huomioon sellaisena kuin hän on. Myös ajoituksella on tärkeä osa, sillä lapsen kehityksessä on herkkyyskausia, jolloin tietyn asian oppiminen on helpompaa. Herkkyyskausia kannattaakin hyö-

dyntää arjessa lapsen kanssa. Tärkeintä on kuitenkin puuttuminen ja tuen muoto. Tuen antaminen tulee toteuttaa lasta ja perhettä kunnioittaen, leimaamatta, avoimesti ja tukea antaen. Arvioinnin tulee olla myös avointa. Varhaiskasvatukseen kuuluu luonnollisena osana lapsen havainnointi ja kehityksen etenemisen seuraaminen. (Heinämäki 2005, 10 – 11.)

Tuen tarpeet arvioidaan aina yksilökohtaisesti ja tarvittavan tuen tarjoaminen kuuluu kasvattajan työhön. Tuki keskittyy yleensä lapsen yleisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistymisen ja kehittymisen arviointiin. (Key data on early childhood education and care in Europe 2014, 141 – 142.) Tukea voivat kasvatushenkilöstön lisäksi tarjota myös muut asiantuntijat ja vanhemmat. Vuorovaikutus ja yhteistyö eri toimijoiden välillä ovat olennaisia ja tärkeitä. Myös lapsen on hyvä olla mukana tuen rakentamisen suunnittelussa ikätasoisella tavalla. Kasvun ja oppimisen tuen tarpeisiin vastataan muun muassa eriyttämällä, kasvattajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä muuntelemalla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20.)

Uudessa varhaiskasvatuslaissa tultaisiin säätämään tukimuodoista varhaiskasvatuksessa 16. pykälässä lapsen kehityksen ja oppimisen tuki. Tuki voisi sisältää pedagogisia järjestelyitä, erityisopettajan palveluita, tulkitsemis- ja avustajapalveluita ja apuvälineiden käyttöä. Pedagogisiksi järjestelyiksi voitaisiin mainita esimerkiksi havainnointi, varhaiskasvatuksen eriyttäminen, varhaiskasvatusympäristön muokkaaminen, viikko- ja päivästruktuurin muokkaaminen, työ- ja yhteistyökäytänteiden muuttaminen, pienryhmätoiminta ja lapsen hyvinvointia lisäävä toiminta. Tukena voitaisiin ajatella myös lapsen perussairausten hoidon, kuten esimerkiksi diabetes-lapsen hoito. Myös kielen ja kommunikoinnin tukeminen määriteltäisiin tukitoimena. Varhaiskasvatusyksiköihin niin kasvattajille kuin vanhemmillekin voitaisiin tarjota pedagogista tukea erityisopettajan konsultoinnin myötä. Apuvälineet toimisivat tukena muun muassa liikunta- tai aistirajoitteisille lapsille. Pedagogisena järjestelynä toimisi myös lapsi- tai ryhmäkohtaisen avustajan lisäresurssi. Tuen tarpeet tulisi tarvittaessa ottaa huomioon henkilöstömäärässä, henkilöstörakenteessa tai lasten määrässä. (Kohti varhaiskasvatuslakia 2014, 43 – 44.)

Tehokkaita varhaisia väliintuloja ovat sellaiset, jotka ehkäisevät tai hidastavat lapsen ongelmia jo varhain tai oikeissa kohdissa hänen elämäänsä. Ennaltaehkäisevissä interventioissa keskeistä on kokonaisvaltaisuus, jonka kautta lasta katsotaan kokonaisuutena korostamatta mitään kehityksen osa-aluetta. Interventiot käynnistyvät aina huolesta jollakin lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella. Huolenaiheet saattavat mennä ohitse, heikentyä tai vahvistua ja niihin täytyy puuttua asianmukaisella tavalla. (Huhtanen 2004, 45.)

Tuen tarve voi olla erilaista erilaisissa ympäristöissä ja kasvatustilanteissa. Ympäristö vaikuttaa lapsen tapaan ja mahdollisuuksiin toimia. Esimerkiksi pienessä ryhmässä työskenteleminen tarjoaa helpommin yksilöllistä huomiointia ja hyviä vuorovaikutustilanteita, toisaalta joskus lapsen on helpompi toimia isommassa ryhmässä saaden mallia toimintaan vertaisiltaan. Ympäristössä lapsen toimintaan vaikuttavat myös struktuurin näkyminen, virikkeiden määrä ja toimintojen jäsenytyneisyys esimerkiksi toiminnot tapahtuvat selkeästi erikseen tai päällekkäin. (Heinämäki 2005, 11 – 12.) Kasvattajan tulee miettiä pedagogisen tuen ratkaisuja jokaisen lapsen kohdalla henkilökohtaisesti ja samalla ottaen huomioon koko ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma.

Lapsen toimintaan vaikuttavat myös erilaiset kasvatukselliset tilanteet. Aikuisjohtoisissa tilanteissa joidenkin lasten on helpompi toimia, toisilla taas aikuisjohtoisuus nostaa tuen tarpeen esille. Tilanteiden ohjaus ja sääntöjen merkityksen korostaminen vaikuttavat myös eri tavoin erilaisiin lapsiin, esimerkiksi vapaassa leikissä toimiminen ja siirtymätilanteet ovat joillekin helppoja ja toisille taas kovin haasteellisia. Varhaiskasvatuksessa kasvattajan tapa toimia on myös olennaisessa osassa. Kasvattajan ohjaustapa on osa kasvatusta ja vaikuttaa lapsen tuen tarpeeseen. Kasvattaja saattaa muun muassa ketjuttaa ohjeita, kommentoida toisaalle kesken ja kysellä/komentoida asioita, jotka eivät suoranaisesti liity tilanteeseen. Myös aikuisen suoran tai epäsuoran ohjauksen käyttö vaikuttaa kasvatuksellisiin tilanteisiin. (Heinämäki 2005, 12.)

Myös ympäristön ja vuorovaikutuksen muutokset sekä kasvattajan oman toiminnan tarkoituksen mukainen muuttaminen on yleistä pedagogista tukea. Tärkeää on myös huolehtia, että lasten tilat ovat esteettömät ja oppimisympäristö välineineen on lasten saavutettavissa. Yleistä tukea voidaan tehostaa ja lisätä pedagogista

osaamista muun muassa lisäämällä mahdollisuuksia henkilökunnan konsultaatioon. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 26.) Monet päivähoiton kuntouttavista elementeistä ovat lapsen kehitystä yleisesti tukevia ja hyödyllisiä kaikille lapsille. Toiminnan tasolla on toisinaan vaikea erottaa erityistä tukea ja tavallista päivähoitoa, sillä ne ovat niin lähellä toisiaan. (Heinämäki 2004, 38.)

Yleinen tuki on osa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja lapsen tuen tarpeet sekä toteuttamisen keinot tullaan kirjaamaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tuen antaminen ei edellyttäisi hallinnollisten päätösten tekemistä. Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen voisi kuulua myös tarpeen mukaan muita asiantuntijatahoja tai palvelujärjestelmien tuottamia tukipalveluja. (Kohti varhaiskasvatustaloutta 2014, 44.)

3.3 Varhaiskasvatushenkilöstön osaaminen päivähoitossa

Useissa maissa, kuten Suomessakin, varhaiskasvatus ymmärretään kasvatuksen (education) ja hoidon (care) muodostamaksi pedagogiseksi toiminnaksi (early childhood education and care, educare). Suomessa varhaiskasvatukseen liitetään lisäksi myös kolmas ulottuvuus, opetus. (Hännikäinen 2013, 31 – 33.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) nämä ulottuvuudet painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla Kasvatus-sanaa taas käytetään yleisesti pedagogisessa eli muovaavan kasvatuksen merkityksessä, jolloin puhutaan lapsen kehitykseen vaikuttamisesta. Vesikansan tutkimuksessa puhuttiin tällöin sosiaalisesta ja eettisestä kasvatuksesta, joilla viitataan kasvatuksen osa-alueisiin. Kasvatus-sanalla voidaan viitata myös pysyvämmiin ja laaja-alaisempiin kasvatuksellisiin vaikutuksiin, joita varhais- ja koulukasvatuksella mielletään olevan. (Vesikansa 2009, 260.)

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen eli työn substanssi koostuu monista eri tekijöistä. Sen ydinosuuden alueet koostuvat kasvatustieteestä, pedagogisesta osaamisesta ja hoito osaamisesta. Lainsäädäntö ohjaa toimintaa määrittelemällä, että päivähoiton tehtävänä on lasten persoonallisuuden kasvun ja perheiden kotikasvatuksen tukeminen. Päiväkodeissa työskennellään siis kaksisuuntaisesti – toisaalta perheiden kanssa ja toisaalta lasten kanssa. Tavoitteiden toteutuminen

edellyttää kasvatushenkilöstöltä riittävää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 28 – 31.) Tarkastelen seuraavassa lähinnä henkilöstön osaamista kasvatustietoisuuden ja pedagogisen osaamisen kannalta, koska tässä hankkeessa keskityttiin enemmän kasvatukseen ja pedagogiikan näkökulmaan hoidon sijasta.

Kasvatustietoisuus on yksi varhaiskasvatuksen ydinosaamisista. Kasvatustietoisuudessa on aina läsnä menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. (Karila & Nummenmaa 2001, 29.) Kasvatustietoisuudelta edellytetään kasvatustietoisuutta, joka pitää sisällään muun muassa käsitykset lapsesta ja lapsuudesta, kehityksestä ja opettamisesta (Nummenmaa & Karila 2011, 39). Jokaisen kasvatustietoisuuden tulee tiedostaa uskomukset, käsitykset ja arviointi, jotka ohjaavat omaa kasvatustietoisuutta. Lisäksi jokaisen tulee pohtia arvoja, joiden varaan lasten tulevaisuutta rakennetaan. Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakoiminen kuuluvat vahvasti nykypäivän kasvatustietoisuuden keskeisiin taitoihin. Kasvatustietoisuuden vuorovaikutuksellisuudesta kasvatustietoisuus toteutuu tässä ja nyt. Kasvatustietoisuuden tulee tiedostaa vuorovaikutuksen laatua ja kehittämistä, sillä hän on jatkuvasti vuorovaikutuksessa päiväkodin lasten ja heidän perheidensä kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 29 – 31.)

Vuorovaikutus toimii lapsen erilaisten kasvatustietoisuuksien, kodin ja päivähoiton, yhdistävänä tekijänä. Keskeistä on siis lapsen ja kasvatustietoisuuden välinen vuorovaikutussuhde, joka auttaa lasta kokonaisen kasvatustietoisuuden muodostamisessa ja se edesauttaa myös vanhempia ja kasvatustietoisuutta lapsen huolenpidossa ja kasvatustietoisuudessa. (Karila 2006, 91; Nummenmaa 2006, 23.) Pedagoginen toiminta korostuu sosiaalisessa maailmassa, jossa yksilöt kohtaavat toisensa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatustietoisuudessa kasvatustietoisuuden rooli korostuu, koska pedagogisen toiminnan kohteena ovat lapset. Kasvatustietoisuuden ja lapsen välinen hyvä vuorovaikutussuhde rakentaa siis yhteistä ymmärrystä ja samalla lapsen perusluottamus vahvistuu ja hänen oppimisensa ja kehittymisensä edistyy. (Hännikäinen 2013, 51.) Kasvatustietoisuuden tunteminen lapsen, hän osaa tunnistaa lapsen tuen tarpeen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin ennaltaehkäisevää työtä käyttäen huoliin ja ongelmiin voidaan puuttua (Varhaiskasvatustietoisuus vuoteen 2020 2007, 31 – 33).

Kasvatustietoisuus vaatii pohjaksi myös laadukkaan oppimis- ja toimintaympäristön, joka syntyy kasvatustietoisuuden asennoitumisesta. Se sallii ja mahdollistaa lasten uteliaan, aktiivisen, etsivän ja tutkivan toiminnan. Jotta kasvatustietoisuus osaisivat muodostaa laa-

dukkaan oppimis- ja toimintaympäristön, vaatii se kasvattajalta lapsen kehityksen tuntemusta ja sen ympäristölle asettamia vaatimuksia. Kasvattajan on myös hallittava ikäkaudelle soveltuvat pedagogiset menetelmät, jotta hän kykenee ottamaan ne käyttöön sopivissa tilanteissa. Kasvattajan pedagoginen osaaminen mahdollistaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen päiväkotiympäristössä. (Karila & Nummenmaa 2001, 29 – 31.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö ei ole neutraali tila, vaan se on tietoisesti ja tiedostamatta rakennettu ja rakentunut paikka. Siihen heijastuvat kunkin päiväkodin tilalliset järjestelyt niin valittuina ratkaisuin kuin ulkopuolisella ohjauksella määrätyt varhaiskasvatustyön periaatteet. (Raittila 2013, 72.)

Varhaiskasvatuksen pedagoginen merkitys korostuu oppimaan oppimisen perustassa, joka luodaan jo varhaislapsuudessa. Varhaiskasvatus luokin pohjaa lapsen elinikäiselle oppimiselle sekä lapsen sosiaaliselle, emotionaalille ja moraalille kehitykselle. Uusiutuva tieto ja muuttuvat tulkinnat lapsuudesta haastavat kehittämään varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä. (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet 2007, 16.) Kasvattajan tulee havainnoida ja lukea lapsia. Hänen tulee olla tietoinen lapsen osaamisen alueista ja kehityksen kohteista. Fisherin (2013, 73) mukaan uuden oppiminen sulautettuna jo vanhaan opittuun ja ymmärrettyyn kertoo lapselle, että hänen kykyjään ja apuaan arvostetaan. Tällä on myönteinen vaikutus lapsen itsetuntoon ja motivaatioon uuden oppimisessa. Kasvattajalla tulisi olla paljon aikaa leikkien ja toiminnan havainnointiin, sillä ilman havainnointia monet lapsen kehityksen vaiheet ja hetket saattavat jäädä huomaamatta.

Korkalainen (2009, 201 - 202) on tutkinut kehittämistyön pohjalta kasvattajien asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksia. Työssä tapahtuneet muutokset ovat hänen aineistossaan saaneet varhaiskasvatuksen kasvattajat kokemaan riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita siitä, kuinka lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan. Kehittämistyön myötä kasvattajien osaaminen lisääntyi ja lasten yksilöllisten tukitoimien toteuttaminen osana arjen työtä muuttui myönteisemmäksi. Myös kasvatusyhteisöjen yhteisöllisyyden ja yhdessä reflektoinnin merkitys todettiin lisäävän ammatillista kehittymistä ja pedagogista tietoisuutta. Myös Fisher (2013, 225) kirjoittaa kasvattajien oman toiminnan kyseenalaistamisesta ja reflektoinnista. Hänen mukaansa kehittämisen prosessin ei tulisi koskaan

päätyä ja kasvattajat, jotka kehittävät ja reflektioivat toimintaansa pitävät usein lasten kokemukset mielenkiintoisina, mukaansatempaavina ja ajankohtaisina. Kaikki oppiminen ja opettaminen tulisi lähteä yksilöllisestä oppijasta eli lapsesta.

Varhaiskasvatuksessa asiantuntijuus kehittyy prosessin omaisesti. Se sisältää kasvatusyhteisön jäseneksi tuleminen prosessin ja osallistumisen kasvatusyhteisön merkityksellisiin ja kulttuurillisiin toimintoihin. Kasvattaja oppii kommunikoidaan varhaiskasvatuksen kielellä. Asiantuntijuus muodostuu ja kehittyy toiminnassa. Tärkeää on ymmärtää, että varhaiskasvatuksen ammatillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutteisena prosessina toisten kasvattajien kanssa. Asiantuntijuus ja osaaminen perustuvat siis sekä yksilölliseen että yhteisölliseen asiantuntijuuteen ja sosiaalisesti jaettuun tietoon. Yhteinen ymmärrys asioista tukee yhteisössä myös tavoitteiden saavuttamista. Usein varhaiskasvatuksessa toimitaan tiimeissä ja niissä on suuri määrä erilaista asiantuntijuutta. Tiimin kasvattajien erilaiset taustat ja taidot luovat tiimille vahvuutta. Kasvattajien on yhdessä aina pohdittava, kuinka saada esiin parhaiten toimiva pedagoginen käytäntö. (Kupila 2011, 303, 305 -306.) Laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisimpiä tekijöitä ovat kasvattajan asenne, pätevyys sekä kehittymismahdollisuudet. Hujala ja Fonsen (2011, 316) kirjoittavat Sheridanin (2001) väitöskirjan tutkimuksesta, joka osoitti, että laadukasta varhaiskasvatusta tarjoavat kasvattajat suhtautuvat omaan työhönsä kriittisemmin kuin kasvattajat, joiden toiminnan arvioivat huonoksi ulkoiset arvioijat.

3.4 Prosessien kuvaaminen

Kaikkien toistuvien ilmiöiden takana on malleja, jotka ovat yksinkertaistettuja kuvia kyseisestä ilmiöstä. Mallien avulla voidaan ymmärtää perusasioita todellisuuden mutkikkouden takana. Ne voidaan nähdä myös käyttäytymisen tai tapahtuman tavanmukaisuuden tai rutiinin kuvaamisena. (Karimaa 2004, 9.) Tässä työssä kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogisen tuen prosessin mallia. Prosessien sisäistäminen tarkoittaa sitä, että ymmärrämme oman organisaation arjen onnistumiseen vaikuttavia syy-seuraussuhteita. Prosessissa syntyy käytännön hyöty asiakkaalle ja se koostuu useista tehtävistä ja resursseista, kuten osaamisesta, työajasta, menetelmistä sekä tiloista. Peruskysymyksenä prosessien äärellä on, onko resurssien käyttö tehokasta suhteessa syntyvään arvoon. (Laamanen 2005, 151.)

Laamasen ja Tinnilän (2009, 10) mukaan prosessien kuvaaminen perustuu ajatukseen, että tunnistetaan tapahtumien ketju, mallinnetaan se ja asetetaan sen toteutumiselle ja kehittämiseksi tavoitteita. Mallintamista kutsutaan usein juurikin prosessin kuvaamiseksi. Kun halutaan parempia tuloksia, täytyy tehdä muutoksia käytännön toimintaan. Mallintamisella pyritään ymmärtämään, mikä on kriittistä toimintaa arvon luonnin kannalta. Tässä hankkeessa kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogisen tuen prosessi mahdollisimman tarkasti ja pohditaan pedagogisen tuen ympärillä olevia ja vaikuttavia asioita, kuten konkreettisesti pedagogisen tuen toimia, toimijoita ja kehittämistä sekä parantamista.

Prosessien kuvaamisella on monia tehtäviä. Kuvaamalla prosesseja lisätään muun muassa läpinäkyvyyttä, vähennetään virheitä, nopeutetaan perehdytystä ja tunnistetaan rajapintojen ongelmia. Prosessikuvausten myötä työntekijät voivat ymmärtää paremmin yhteisiä tavoitteita ja omaa rooliaan kokonaisuudessa. Työn tekeminen tiimissä helpottuu ja systemaattisuus lisääntyy sekä syy-seuraussuhteita tunnistetaan paremmin prosessikuvauksiin palaamalla. Prosessikuvauksiin on tarkoitus dokumentoida yhteinen näkemys tekemisestä, toiminasta ja tavoitteista ja niin tehtiin myös tässä hankkeessa. Prosessin malli määrittelee yhteisen kielen ja termit prosessin kanssa työskenteleville. (Karimaa 2004, 10 – 11; Jalonen 2012.)

Prosessit voidaan nähdä eräänlaisena tietämyksen lajina. Kuvattua ja mallinnettua prosessia pystytään siirtämään ja jakamaan organisaation sisällä. Hyvin mallinnetut prosessit mahdollistavat yhteisiä mielen rakenteita ja sujuvan yhteistyön. (Laamanen & Tinnilä 2009, 29.) Tämän hankkeen aikana kuvattava pedagogisen tuen prosessin malli on siirrettävissä kaikkiin Espoon varhaiskasvatuksen yksiköihin ja se toimii prosessin mallina, josta prosessin etenemistä ja käytänteitä voi tarkistaa yleisellä tasolla.

Prosessikuvaukset toimivat työvälineinä niin johdolle, palvelusta vastaaville työntekijöille kuin tieto- ja asiakirjahallinnolle. Ne toimivat johtamisen, päätöksenteon ja suunnittelun välineinä. Prosessikuvausten avulla kuvataan organisaation toimintatapoja, mikä taas auttaa yhteistyön tekemistä toisten organisaatioiden kanssa. Prosessikuvausta voidaan käyttää vastualueiden ja työnjaon selvittämisessä sekä palveluiden kehittämisessä. (JUHTA 2012.) Tässä työssä pedagogisen tuen prosessin kuvausta ei ole tehty JUHDAN prosessin mallintamisen mukaisesti, vaan

JUHTAA on käytetty prosessin kuvauksen teorian pohjana. Pedagogisen tuen prosessin malli sisältää kuitenkin samankaltaisia asioita ja on käytettävissä samaan tapaan kuin JUHDAN kuvaukset.

Kehittämistyössä prosessien mallintaminen auttaa itse prosessien parantamisessa-kin (Karimaa 2004, 11). Kehittämishankkeessani prosessikuvauksessa kuvataan pedagogisen tuen prosessin nykytilaa, sellaisena kuin sen tällä hetkellä nähdään toimivan. Prosessikuvaus pedagogisen tuen prosessista on yleistettävissä Espoon kaupungin sisällä kaikkiin varhaiskasvatuksen yksiköihin. Prosessin vaiheet ovat kuitenkin tapauskohtaisia ja prosessi ei aina etene täysin samanlaisena. Prosessin nykytilaa kuvattaessa täytyy hyväksyä se, että kaikki prosessin tehtävät ja kuvaukset eivät ole ihanteellisesti toteutettu ja tuloksesta voi tulla kaoottinen epämääräinen tai vaikea. Tällöin ideana onkin, että kuvauksesta löydetään prosessin kehittämiskohteita. (Martinsuo & Blomqvist 2010.) Kehittämishankkeissa prosessien ensimmäisenä vaiheena on yleensä nykyisen käytännön määrittäminen ja sen ongelmien kartoittaminen (Karimaa 2004, 11).

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

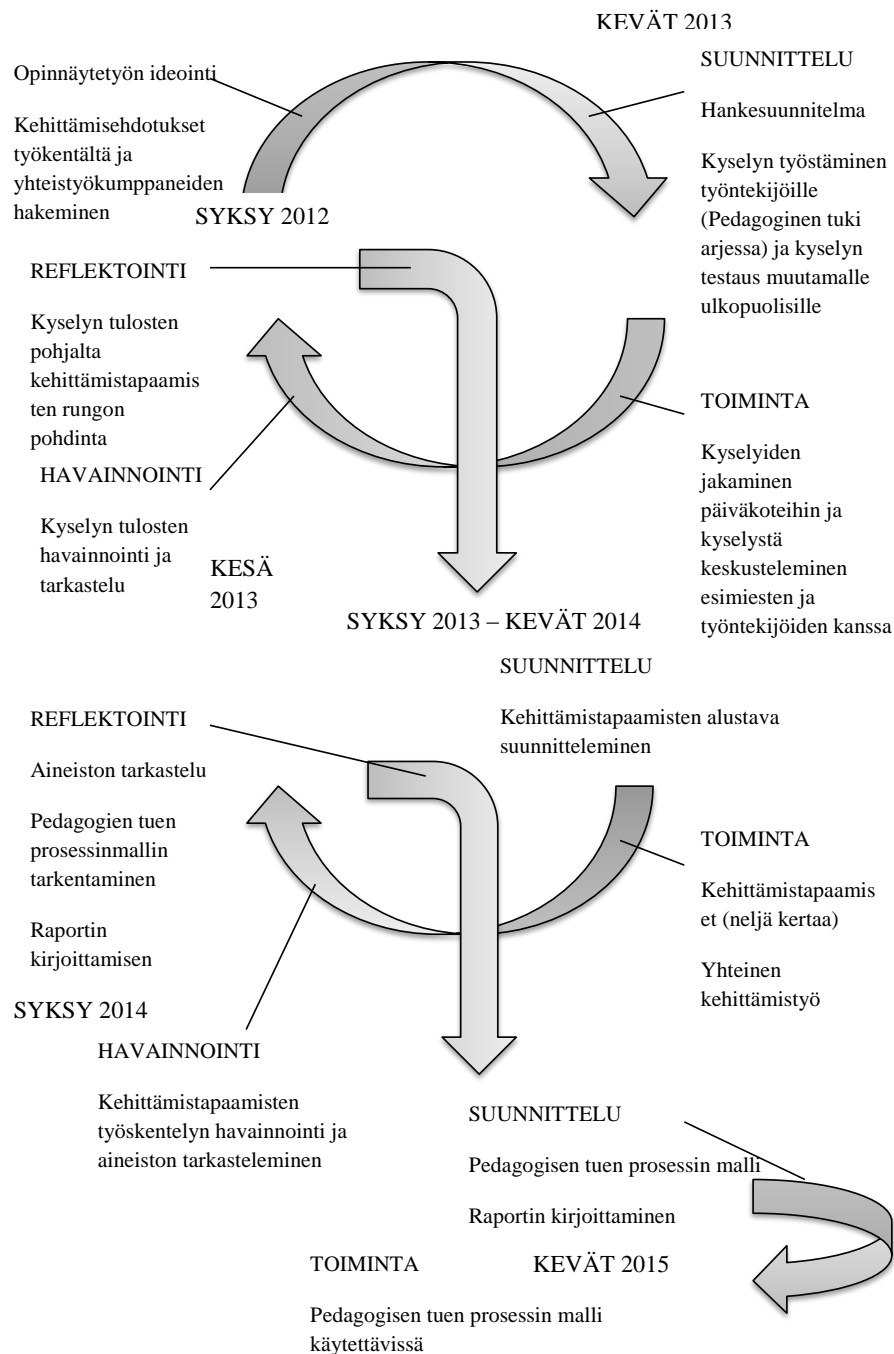
4.1 Lähtökohtana toimintatutkimuksellinen prosessi

Kehittämishankkeen menetelmällinen lähtökohta oli toimintatutkimuksessa, joka on Kurt Lewinin kenttäteorian ja ryhädynamiikan pohjalta kehittynyt suuntaus, jossa korostetaan todellisuuden muuttamista osana tutkimusprosessia. Ideana toimintatutkimuksessa on saada aikaan muutoksia sosiaalisessa todellisuudessa ja samalla tutkia näitä muutoksia. (Toikko & Rantanen 2009, 29 – 30.) Toimintatutkimuksessa pureudutaan käytännön ongelmiin, parannetaan sosiaalista käytäntöä ja ymmärretään niitä paremmin työyhteisössä. Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen on olennainen osa toimintatutkimusta. (Kuula 1999, 10; Metsämuuronen 2008, 29.)

Tässä kehittämishankkeessa keskityttiin ryhmien ja päiväkotien sosiaaliseen todellisuuden pedagogisen tuen tilasta ja toimintatavoista sekä kuvataan pedagogisen tuen prosessia mahdollisimman tarkasti. Hankkeessa kehitetään toimintaa ja samanaikaisesti seurataan sitä systemaattisesti ja tavoitteena on myös parantaa sosiaalista käytäntöä pedagogisen tuen osalta. (Toikko & Rantanen 2009, 30.) Keskeistä on saada aikaan uudella tavalla ymmärretty prosessi pedagogisen tuen käytöstä päiväkodin arjessa. Toimintatutkimuksen tarkoituksena ei ole saada aikaan yleistettävää tietoa vaan täsmällistä tietoa tiettyä tilannetta tai tarkoitusta varten (Anttila 2006, 439 - 440). Kehittämishankkeessa kuvattiin siihen osallistuvien päiväkotien pedagogisen tuen tilaa ja kehittämistä. Pedagogisen tuen prosessin kuvaus kuvataan kehittämishankkeeseen osallistuneen tiimin näkökulmasta, mutta on yleistettävissä päivähoiton muihinkin yksiköihin.

Toikon ja Rantasen (2009, 66) mukaan spiraalimallissa kehittämistoiminnan tehtävät muodostavat kehän, jossa perustelua seuraavat organisointi, toteutus ja arviointi. Tässä mallissa kehittämisprosessi jatkuu sisältäen useita peräkkäin toteutettuja kehiä. Toiminnan tulokset arvioidaan aina uudestaan, minkä tuloksena hankkeen perusteluja, organisointia ja toteutusta muokataan. Kehittämisprosessi nähdäänkin alati jatkuvana prosessina. Kehittämishankkeen prosessi voidaan hahmottaa mukautettuna spiraalin omaisena jatkuvana syklinä, kuten olen tehnyt kuviossa 3.

Tässä hankkeessa toimintatutkimus on spiraalin omaista sykleissä tapahtuvaa toimintaa. Linturi (2003) kirjoittaa toimintatutkimuksen perussykleistä, joihin kuuluvat suunnittelu, itse toiminta, toiminnan havainnointi ja reflektointi. Seuraava sykli käynnistyy reflektoinnin jälkeen tarkistetulla suunnitelmalla, sen toteutuksella ja havainnoinnilla, jonka jälkeen taas reflektoidaan. (Linturi 2003). Tämä kehittämishanke sisältää osa-alueita, jossa edellinen vaikuttaa aina seuraavaan ja ohjaa näin kehittämistoimintaa eteenpäin. Toimintatutkimus ei käytännössä etene tasaisesti eri osa-alueiden sykleissä (suunnittelu, toiminta, toiminnan havainnointi ja reflektointi) vaan se etenee siten, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. Toiminnan aikana saattaa kehkeytyä myös ennakoimattomia ongelmia tai tutkimustehtäviä eli niin sanottuja sivuspiraaleja (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38.) Toimintatutkimuksen yleisenä tavoitteena on käytännöllisen tiedon tuottaminen (Toikko & Rantanen 2009, 30). Tässä hankkeessa tavoitteena oli kuvata pedagogisen tuen prosessi päiväkotien arjesta yhdessä kasvattajien kanssa. Oma roolini oli toimia toimija-tutkijana. Kehittämishankkeen aikana en ollut työelämässä, mutta olen toiminut Espoon kaupungilla lastentarhanopettajana vuosien ajan, joten toimintakenttä oli minulle tuttu. Seuraavassa kuviossa esittelen tämän kehittämishankkeen toimintatutkimuksellisen etenemisen Linturia (2003) mukaillen spiraalin omaisena sykleissä tapahtuvana toimintana.



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen syklit (mukaillen Linturi 2003).

Tämä kehittämishanke muodosti prosessina kaksi toimintatutkimuksellista sykliä. Kehittämishankkeen syklit sijoittuvat syksyn 2012 ja kevään 2015 välille. Ensimmäinen sykli alkoi opinnäytetyön ideoinnista ja yhteistyökumppaneiden hakemisesta. Sykli jatkui päivähoiton kasvattajille jaetun Pedagoginen tuki arjessa-kyselyn käsittelyllä, joka toimi taas pohjana toisessa syklissä oleville kehittämis-

tapaamisille. Toisen syklin aikana muodostettiin prosessikuvaus pedagogisesta tuesta arjessa. Kolmas sykli käynnistyy opinnäytetyön valmistuessa ja pedagogisen tuen prosessikuvauksen käyttöönotettaessa. Prosessi tulee myöhemmin jatku-
maan Toikon ja Rantasen (2009,65) mukaan, kun käyttöönotto vaiheessa mahdollisia kehittämisehdotuksia aletaan toteuttaa.

4.2 Osallistava kommunikatiivinen toimintatutkimus

Tämän hankkeen kehittämismenetelmänä on käytetty osallistavaa kommunikatiivista toimintatutkimusta. Hankkeen kehittämismenetelmä on sekoitus osallistavaa toimintatutkimusta ja kommunikatiivista toimintatutkimusta. Pohdintojen jälkeen edellä mainitut toimintatutkimuksen suuntaukset tuntuivat mielekkäimmiltä toteuttaa ja kuvata kehittämishanke.

Kommunikatiivinen toimintatutkimus pohjautuu ajatukseen vuorovaikutuksesta ja sen kehittymisestä edellytyksenä organisaatioiden muutoksille. Keskustelu ja dialogi ovat kommunikatiivisen toimintatutkimuksen perustana. Dialogi on avointa ja demokraattista, joka on pakottamisesta vapaata ja tavallaan ohjaamatonta. (Kuula 1999, 90; Kuusela 2005, 19.) Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen avulla pyritään lisäämään työntekijöiden osallistumista käyttämällä heidän kokemustietoaan voimavarana ja samalla aktivoimalla heitä. Pohjoismaissa kommunikatiivinen toimintatutkimus tunnetaan myös keskustelumenetelmänä ja demokraattisena dialogina. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 57.)

Osallistava toimintatutkimus (PAR, participatory action research) taas viittaa joko tutkijan tai hänen sosiaalisen yhteisönsä osallistumiseen. Olennaista on, että tutkittavat osallistuvat aktiivisesti tutkimusprosessiin. (Kuusela 2005, 18). Toikko ja Rantanen (2009, 90) kirjoittavat osallistamisen käsitteen olevan tietyllä tavalla paradoksaalinen. Toisaalta käsite korostaa toimijoiden subjektiivutta, mutta toisaalta siihen liittyy ulkoapäin ohjaaminen ja ulkopuolisen osallistaminen. Tässä hankkeessa toiminta perustui vapaaehtoisuuteen ja yhteiseen sopimukseen asioiden työstämisestä.

Pääasiallisena toimintamenetelmänä tässä hankkeessa olivat kommunikatiivisessa toimintatutkimuksessa nimetyt *työkonferenssit*. Työkonferensseilla tarkoitetaan

ryhmätyömenetelmää, jossa korostetaan demokraattisen dialogin noudattamista ja että osallistujat edustavat tasapuolisesti koko organisaatiota. Tässä työssä työkonferenssit on nimetty *kehittämistapaamisiksi*. Valitsin kehittämismenetelmäksi kehittämistapaamiset, koska niissä toiminta perustui pääasiallisesti toimijoiden väliin vuorovaikutukseen ja avoimeen dialogiin. Hankkeessa kehittämistapaamisiin osallistuneet olivat varhaiskasvatuksen kasvattajia; lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Molemmilla ammattinimikkeillä työskentelevät osallistuvat päivähoitossa lasten hoitoon, kasvatukseen sekä pedagogiikkaan ja ovat näin mukana aktiivisina toimijoina pedagogisen tuen prosessissa. Kuulan (1999, 94 – 95) mukaan kommunikatiivisen toimintatutkimuksen lähtökohtana on usko tasavertaiseen keskusteluun. Varsinainen toimija kehittämisessä on itse kehittämistapa ja tulosten aikaansaaminen on osallistujien vastuulla.

Rinnakkaisessa dialogissa vuorovaikutus tuottaa sellaista tietoa ja ratkaisuita, jonka kaikki osapuolet voivat hyväksyä. Tuotos on paras mahdollinen kompromissi eikä heijasta kenenkään yksittäistä näkökulmaa. Osallistavassa kehittämistoiminnassa pyritään dialogiseen lähestymistapaan, jossa kysytään ja halutaan oppia toisilta. (Toikko & Rantanen 2009, 93). Demokraattisella dialogilla on seuraavia periaatteita. Dialogi on osanottajien välistä ja ajatustenvaihtoa ja kaikkien on saatava osallistua keskusteluun, keitä asia koskee. Jokainen osallistuja on velvollinen olemaan aktiivinen ja esittämään oman näkökulmansa. Osallistumiselle perustana toimii työkokemus ja asia täytyy olla kaikille tuttu, jotta kaikki ymmärtävät, mistä puhutaan. Dialogin tulee tuottaa sopimuksia, jotka voivat johtaa käytännön toimenpiteisiin. (Heikkinen ym. 2010, 58 -59.) Tässä hankkeessa pyrittiin toimimaan demokraattisen dialogin periaatteiden mukaisesti osallistamalla kaikki mukana olevat kasvattajat keskusteluun ja toimintaan.

Keskustelun roolia ja kommunikatiivista toimintaa tarkasteltaessa on merkittävää huomata, että kieli ja kommunikaatio toimivat inhimillisen toiminnan koordinaatiomekanismeina. Usean toimijan yhteisymmärryksen synnyn ja sen ylläpidon näkökulmasta kommunikatiivinen kehys on välttämätön. Yhteinen, merkityksellinen tieto rakentaa pohjan yhteistoiminnalle. Kielelliset merkitykset taas syntyvät tietyissä yhteisöissä ja ovat sidoksissa niihin. Merkitykset syntyvät samanlaisissa kulttuurisissa ympäristöissä ja toimijoiden rakentaessa todellisuutta sen puitteissa. (Kuusela 2005, 55.) Tässä kehittämishankkeessa kehittämistapaamiset perustuivat

yhteiseen keskusteluun ja kokemusten sekä kehittämisehdotelmien jakamiseen. Pedagoginen tuki ja varhaiskasvatuksessa työskenteleminen oli kaikille osallistujille tuttua.

Toimintatutkimuksessa on erilaisia suuntauksia, jotka eroavat toisistaan. Tutkijan rooli voi vaihdella ulkopuolisesta asiantuntijasta tasavertaiseen toimijaan. (Toikko & Rantanen 2009, 30). Tässä kehittämishankkeessa toimin prosessin vetäjänä ja toimijana eli niin sanottuna toimija-tutkijana. Toimija-tutkijalla on yleensä käytännön kokemusta tutkimuskohteestaan ja tutkimus käynnistyy tutkijan halusta kehittää omaa työtään tai lähiyhteisöään. Kenttätyössä toimija-tutkija osallistuu työyhteisön kanssa muutosprosessiin. (Huovinen & Rovio 2010, 94.) Anttila (2006, 439) kirjoittaa toimintatutkimuksen yhteydestä kehittävään työntutkimukseen ja työkonferenssiin. Edellisiin liittyen kehittämistapaamisissa toimin osallistujien esittämien ideoiden syventäjänä ja käsitteellistäjänä. Kehittämisprosessissa toimin asioiden eteenpäinviejänä ja osallistuin kehittämistoimintaan yhdessä osallistujien kanssa. Toimintatutkimukseen kuuluu siis vahvasti osallistuva suunnittelu. Lopullisesta kehittämishankkeen raportoinnista ja työstämisestä vastasin minä opinnäytetyön tekijänä sekä toimija-tutkijana.

5 KEHITTÄMISHANKKEEN ETENEMINEN

5.1 Ensimmäinen toimintaosa: Kyselyn toteutus

Kehittämishanke käynnistyi Espoossa Leppävaaran alueella seitsemään päiväkotiin kasvattajille jaettavilla Pedagoginen tuki arjessa-kyselyillä (Liite 1.). Kävin viemässä kyselyt henkilökohtaisesti päiväkoteihin toukokuussa 2013. Lisäksi olin ollut aikaisemmin sähköpostitse yhteydessä kyseisten päiväkotien esimiehiin ja kertonut heille kyselyn sisällöstä ja kehittämishankkeesta. Ennen kyselyiden jakoa päiväkoteihin olin testannut kyselyä muutamilla päiväkodissa kasvattajina työskenteleville henkilöille ja saanut heiltä koevastaukset. Näiden vastausten ja saamani palautteen perusteella muokkasinkin jaettavaa kyselyä selkeämmäksi muun muassa johdatteluosiota. Kyselyn testauksella testasin myös, pystyvätkö kasvattajat vastaamaan esittämiini kysymyksiin aiheidonnaisesti ja testivastausten perusteella pystyivät.

Ennen kyselyiden jakamista olin hakenut opinnäytetyön toteuttamiselle tutkimusluvan Espoon ohjeistuksen mukaisesti keväällä 2013 Espoon varhaiskasvatuksen kehittämispäälliköltä. Jaoin kyselyitä seitsemään päiväkotiin yhteensä 74 kappaletta. Vastaajina olivat siis kasvatusvastuulliset työntekijät eli päiväkotien lastenhoitajat, lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat. Vastausaikaa annoin lähes kolme viikkoa toukokuussa 2013. Täytettyjä kyselyitä minulle palautui 15 kappaletta eli vastausprosentti oli 20,27 prosenttia. Hain kyselyt henkilökohtaisesti päiväkodeista ja tällöin sain suullisesti muutamilta työntekijöiltä palautetta muun muassa kyselyn täyttämisen kiireellisestä ajankohdasta sekä aiheen hankaluudesta sekä siitä, miksi kyselyyn ei ollut vastattu.

5.2 Kyselyn aineiston analyysi: Pedagogiset tukitoimet ryhmien arjessa

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysiä ei tehdä pelkästään yhdessä vaiheessa tutkimusprosessia, vaan se jatkuu pitkin matkaa. Analysointiin valitaan sellainen lähestymistapa, joka tuo aineistoa parhaimmalla mahdollisella tavalla esiin tutkimuksen tutkimusongelmaan tai tehtävään nähden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 218 – 219.) Tässä työssä aineistoa on analysoitu sisällönanalyysin tyyppisesti, kuitenkin pelkistetymmin; lukemalla aineisto läpi, erottamalla ja mer-

kitsemällä asioita, jotka liittyvät vahvasti tähän kehittämishankkeeseen, pelkistämällä ilmauksia ja teemoittelemalla aineisto. Analyysiä eivät ohjanneet ennalta sovitut aiheet, vaan analyysi nousi esiin aineistosta. Tutkimuksen aineisto kertoo tutkittavasta ilmiöstä ja analyysin avulla ilmiöstä pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93 – 95, 110.)

Aloitin aineiston käsittelemisen lukemalla kyselyn vastaukset läpi, jonka jälkeen kirjoitin vastaukset jokaisen kyselyn aihe-alueen alle, joita olivat: oppimisympäristön muokkaaminen ja mukauttaminen, päivän struktuurin muokkaaminen ja mukauttaminen, vuorovaikutuksen muokkaaminen ja mukauttaminen lasten välillä, vuorovaikutuksen muokkaaminen ja mukauttaminen lapsen ja aikuisen välillä sekä kasvattajan oman toiminnan tarkoituksen mukainen muokkaaminen ja mukauttaminen. Tämän jälkeen aloin käsittelemään vastauksia aihe-alueittain ja etsimään teemoja, jotka toistuivat vastauksissa. Kirjoitin samantyyllisiä vastauksia samoille alueille ja aloin muodostamaan teemoja. Huomasin, että samat teemat toistuivat aihe-alueesta riippumatta. Tuomen ja Sarajärven (2002, 110) mukaan sisällön analyysillä pyritään järjestämään aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää tietoa. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi.

Keräsin aineistosta kiinnostavia ilmauksia ja muutin nämä alkuperäiset ilmaukset pelkistetyksi ilmaukseksi kirjaten alkuperäisen ilmauksen ydinajatuksen esille. Pelkistetyistä ilmauksista etsin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden pohjalta löysin aineistoa pilkkomalla ja käsitteellistämällä kaikilla osa-alueilla neljä toistuvaa pääteemaa: lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena, lasten kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena, toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena ja pedagogisen tuen kirjaaminen ja tarpeellisuus kasvattajien silmin. Myös näiden pääteemojen sisällä toistui samoja asioita, mutta jaoin vastaukset silloin useamman pääteeman alle. Seuraavassa kuviossa 4. esitän, kuinka alkuperäisilmaisusta on tehty pelkistetty ilmaus, joiden pohjalta on löydetty aineistossa toistuvat pääteemat. Esimerkissä kaikki ilmaukset sisältyvät toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena - pääteemaan.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Pääteema
”Päivärytmin muokkaaminen lapsille sopivaksi esim. poistetaan toimimattomat osat päivärytmistä”	Muokataan päivärytmiä.	Toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena
”Verkostoyhteistyö moniammatillisessa tiimissä, jatkuvan ohjauksen mahdollisuus. Yhteiset keskustelut havaintojen perusteella, tarkistetaan käytäntöjä.”	Tiimityö ja yhteiset keskustelut sekä niiden pohjalta toimiminen.	
”Kaikki toiminnot mahdollisia kaikille lapsille. Avustaja, apuvälineet, aikataulu, pienryhmät. Riittävästi aikaa.”	Kaikille lapsille mahdollistettu toiminta tukemalla ja mukauttamalla.	

Kuvio 4. Esimerkki kyselyaineiston pelkistämisestä ja teemoittelusta.

Seuraavissa kappaleissa käyn läpi kyselyn aineiston tuloksia pedagogisen tuen tukitoimista ja kuinka niitä käytetään päiväkotien ryhmien arjessa. Kirjoitan pedagogisen tuen tukitoimesta aineistosta nousseiden pääteemojen pohjalta, joita olivat:

- lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena,
- lapsen kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena
- toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena ja
- pedagogisen tuen kirjaaminen ja tarpeellisuus kasvattajien silmin

Kyselyn tulokset kuvaavat pedagogisen tuen nykytilaa, millaista pedagogista tukea lapset Espoon varhaiskasvatuksessa saavat ja millaisin keinoin sitä toteutetaan. Kyselyn tuloksissa pedagogisen tuen tarpeita ei määritelty yksittäin vaan niissä kerrottiin, minkälaisia tukitoimia käytetään pedagogisena tukena ja millaisissa tilanteissa. Olen halunnut kirjoittaa kyselyn tulokset teemoittain mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, jotta pedagogisen tuen toimintamenetelmät ja tilanteet tulisivat hyvin kerrotuiksi.

Kyselyn tulokset loivat pohjan kehittämistapaamisten suunnittelulle. Suoraan kehittämistapaamisiin siirtyivät vastauksista esiin nousseet pedagogisen tuen pääteemat, joiden käsittelyä vielä jatkettiin ja työstettiin lisää ensimmäisellä kehittämistapaamisella. Kyselyn tulokset loivat myös pohjan kaikille kehittämistapaamisissa käsitellyille teemoille pedagogisen tuen prosessinmallin luomisessa.

5.2.1 Lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena

Tässä pääteemassa kyselyn vastauksista nousi esiin ja korostui erityyppisiä asioita, jotka olen kursivoinut tekstiin. Näitä asioita olen vastausten pohjalta avannut konkreettisemmin kappaleiden edetessä. Keskeistä kaikissa tämän pääteemaan vastauksissa on lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen. Vastauksissa esiin nousi oppimisympäristöön, lapsien erilaisuuteen, vuorovaikutukseen, struktuuriin ja pienryhmätoimintaan liittyvät asiat.

Kyselyn vastauksissa tulee ilmi, että lasta ja ryhmää koskevia pedagogisia tukitoimia tarpeiden näkökulmasta on paljon. Kasvattajat kirjoittavat vastauksissaan, että kaikki päiväkodin ja ryhmän toiminnot pyritään mahdollistamaan kaikille lapsille. Tukena voidaan käyttää kuvia, apuvälineitä tai avustavan henkilön tukea ja mahdollisesti eriyttämistä. Tärkeää on huomioida ryhmän rakennetta ja tarpeita sen mukaan, mikä milloinkin on ajankohtaista. Päivittäin seurataan myös lasten vireystasoa. Esimerkiksi jos lapsi ei jaksa keskittyä, voi hän jättää jonkin toiminnan kesken. Ohjattua toimintaa voidaan tarpeen mukaan myös lisätä, jättää pois tai lyhentää. Arjessa kokeillaan, katsotaan ja muutetaan ja pyritään näin selvittämään, mikä toimii parhaiten. Kasvattajat sitoutuvat tiimeissä sovittuihin työtehtäviin ja vastuunottoihin esimerkiksi jonkin lapsen tukeminen tai pienryhmätoiminnasta vastaaminen.

Oppimisympäristö. Päiväkotien oppimisympäristössä lasten yksilöllisiä tarpeita ja vahvuuksia pyritään tukemaan. Lapsille pyritään turvaamaan rauhallinen ja toimiva leikki sekä rauhallinen lepoaika. Joissakin vastauksissa kerrottiin lepoaika paikan valinnasta pedagogisena tukitoimena eli lapset nukkuvat tai lepäävät päiväkodissa eri tiloissa esimerkiksi suuressa lepoaunoneessa tai pikkuhuoneessa lasten tarpeet huomioiden.

Lasten erilaisuus. Lapsia on erilaisia ja heidän tarpeensa vaihtelevat. Levottomia lapsia pyritään rauhoittamaan ja lapsia häiritseviä tekijöitä pyritään viemään tilasta pois. Pedagogisia tukitoimia on käytetty tilan muokkauksessa esimerkiksi jakamalla ryhmätilaa pienempiin osiin huonekaluja siirtämällä sekä jakamalla lapsia eri tiloihin leikkimään tai toimimaan ja näin tarjoamaan lapsille keskittymisrauhaa erilaisiin leikkeihin tai toimintoihin. Fyysisesti lapsia tuetaan muun muassa tekemällä oppimisympäristö esteettömäksi, jotta kaikilla on mahdollista liikkua tiloissa muun muassa erilaisia apuvälineitä käyttäen. Fyysisesti oppimisympäristössä lasta tuetaan myös säätämällä pöytätyöskentelyyn tai ruokailuun lasten tuolit oikealle korkeudelle esimerkiksi laittamalla tuki lapsen jalkojen alle. Aktiivittynyt penkillä istuttaessa lapsen pyllyn alla ohjatuilla toimintatuokioilla tai ruokailussa auttavat lasta fyysisesti sekä toimintaan keskittymisessä.

Vuorovaikutus. Lasten tarpeiden näkökulmasta vuorovaikutus ja sen tukeminen sekä lasten että aikuisten välillä on pedagogisena tukitoimena olennainen ja tärkeänä pidetty. Yhtenä tukitoimena mainittiin vuorovaikutustaitojen ja sääntöjen yhdessä opettelu. Näitä taitoja tuetaan monilla eri tavoin ryhmien arjessa. Päivittäin harjoitellaan kuinka toisia kohdellaan, tuetaan muiden huomioimiseen ja oman vuoron odottamiseen. Hyviä tapoja harjoitellaan ja noudatetaan. Vuorovaikutustaitoja harjoitellaan myös esimerkiksi vuorovaikutusleikkikerhossa.

Arjessa aikuinen tukee oikeanlaista vuorovaikutusta lasten välillä. Aikuinen mahdollistaa lapsille erilaisia leikkikokoonpanoja niin pareittain kuin pienissä ryhmissäkin sekä ohjattua pienryhmätoimintaa. Ryhmytymistä lisätään leikin keinoin. Lapset harjoittelevat itseilmaisua päivän eri toiminnoissa. Aikuisen tehtävä on kuunnella lasta ja hänen tarpeitaan. Aikuiset seuraavat lasten leikkejä ja puuttuvat niihin tarvittaessa. He myös sopivat vaihdon periaatteista ja vastuista sekä aikuisten paikoista toiminnan aikana. Aikuinen vastaa myös lasten turvallisuuden turvaamisesta, mikäli joku lapsista käyttäytyy arvaamattomasti. Tunnekuuhujen keskellä tai muutenkin aikuinen tukee lapsia pitämällä heitä esimerkiksi sylissä.

Lasten kaverisuhteita tuetaan ja kannustetaan. Aikuiset jakavat tiettyjä lapsia leikkimään samoihin tai mahdollisesti eri tiloihin. Pedagogisena tukitoimena lasten jakaminen pienryhmiin niin leikeissä kuin ohjatuissa toiminnoissakin on hyvin tavanomainen keino. Päiväkodeissa lapsille järjestetään myös vierailuja naapuri-

ryhmiin leikkihetkinä tai ennalta sovittuina päivinä. Päiväkodeissa järjestetään myös yhteisiä laulu- tai jumppahetkiä kaikille lapsille. Aikuinen auttaa myös lapsia ottamaan mallia toisten lasten tavoista toimia ja olla.

Struktuuri. Pienryhmissä siirtymätilanteiden hoitaminen mainitaan myös päiväkotien päivien struktuuriin liittyvänä tukitoimena. Siirtymätilanteita hoidetaan pienryhmissä turhan melun ja kaaoksen välttämiseksi. Ryhmää voidaan myös jakaa puoliksi erilaisiin toimintoihin. Myös ruokailutilanteisiin kiinnitetään huomiota tarkentamalla ruokailukäytäntöjä ja pohtimalla sekä muuttamalla lasten istumapaikkoja tarpeen mukaan. Myös aikuisten paikat ovat tarkkaan suunniteltu. Ruokailutilanteissa lapsilla on myös mahdollisuus jutella keskenään pöydässä.

Pienryhmätoiminta. Lapsen ja ryhmään liittyvän teeman tukitoimet ovat hyvin lähellä toiminta-teemaan liittyviä asioita, niissä korostuu vain enemmän lapsen rooli lapsen tarpeiden näkökulmasta. Pienryhmätoiminta on yksi tuen muoto. Eri-laiset kerhot ovat pienryhmätoimintaa ja kiertävät tehtävät lapsilla, kuten apulaisena toimiminen ruokailuissa. Arjessa lapselle annetaan myös mahdollisuus valintoihin eri vaihtoehtoista. Aikuinen on arjessa koko ajan tietoinen, missä tukea tarvitsevat lapset ovat ja millaista tukea he tarvitsevat. Joissakin ryhmissä on myös sovittu, että jokainen aikuinen keskittyy valvomaan vuoropäivin yhtä lasta, jolla on erityisesti tuen tarvetta arjen toiminnoissa.

Aikuiset tekevät myös ajoittain tehtäviä lasten kanssa kaksin. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi koritehtävät, joiden avulla voidaan tukea esimerkiksi lapsen kielen oppimista, hienomotoriikkaa tai kognitiivisia taitoja. Onnistuneista ja toivotuista toimista lapsia myös palkitaan joissain tilanteissa. Kiitosta ja kehua lapset saavat myös päivittäisistä onnistumisistaan.

5.2.2 Lasten kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena

Tässä pääteemassa vastauksista nousi esiin kolmea erityyppistä lasten kommunikaation turvaamiseen liittyvää tuen muotoa; kommunikaation turvaaminen kuvilla ja apuvälineillä eri tilanteissa, arjen struktuuri sekä verkostointi ja yhteistyö. Olen kursivoinut tekstistä nämä asiat ja avannut niitä vastausten pohjalta aina kappaleen edetessä.

Kommunikaation turvaaminen kuvilla ja apuvälineillä eri tilanteissa. Päiväko-
deissa kommunikaatioon liittyvinä pedagogisina tukitoimina käytetään kuvia, eri-
laisia apuvälineitä, puhelaitteita ja leikkitauluja. Kuvat ovat ryhmissä esillä esi-
merkiksi seinillä ja niillä kuvitetaan toimintaa, lauluja, erilaisia leikkejä ja leikki-
kokonaisuuksia sekä päivärytmiä. Kuvia on ryhmissä eri paikoissa ja ne löytyvät
aina sieltä, missä kyseinen toiminta tapahtuu. Aikuisen tehtävänä on mallintaa
lapsille toimintaa kuvia näyttämällä, jonka jälkeen lapset pystyvät itsenäisesti tai
avustettuna käyttämään kuvia toiminnan tukena. Leikkitauluista lapsilla on taas
ollut mahdollista valita esimerkiksi leikki ja leikkikaveri. Aamupiireissä lasten
kanssa käydään aamupiiri-työkalusta läpi päivän kulkua muun muassa ketkä ovat
paikalla ja kuka on poissa, mitä kukakin tekee päivän aikana ja kenen kanssa sekä
ajan kulkua (mikä päivä, kuukausi ja vuosi ovat kyseisellä hetkellä).

Ryhmissä käytetään myös yksittäisiä kuvia esimerkiksi ruokailussa tai wc:ssä
käydessä. Myös ”ensin” ja ”sitten”-kuvat ovat käytössä. Kommunikaatiokansioita
käytetään tukena ja kommunikaation välineenä joidenkin lasten kanssa. Toisten
lasten kanssa taas käytetään lämmitettävää viljapussia rauhoittumisen tukena tai
korvakuulokkeita melun torjunnassa. Tärkeää on myös sanoittaa lapsille, mitä
tulee tapahtumaan. Lasten toimintaa ja käytöstä pyritään näin ennakoimaan.

Kommunikaation näkökulmasta lasten vuorovaikutteista yhdessäoloa tuetaan eri
tavoin. Lapsia autetaan selviytymään ja selvittämään ristiriitatilanteita ja sanoit-
tamaan tunteitaan. Aikuinen kuuntelee lasta ja on lapsen tasolla läsnä. Apuna ovat
aikuisen selkeä puhe ja lyhyet ohjeet sekä positiivinen palaute. Myös kuvia, viit-
tomia, nopeaa piirtämistä, kommunikaatiokansioita ja puhelaitteita käytetään tu-
kena lasten välisessä vuorovaikutuksessa, ilmeitä ja eleitä unohtamatta. Kommu-
nikaatioon kiinnitetään huomiota etenkin s2-lasten osalta, sillä heidän suomen
kielitaitonsa saattaa olla puutteellista. Myös heidän kaverisuhteitaan tuetaan
enemmän. Puhumattomille lapsille puhelaitteita käytetään lapsen äänenä esimer-
kiksi aamupiirissä ”olen täällä”-ilmaus tai leikeissä ”vuorosanoina”.

Kommunikaatioon liittyvät vahvasti tunteet ja kehonkieli. Aikuinen on läsnä kun
yhdessä lapsen kanssa harjoitellaan sosiaalisia taitoja. Arjessa kiinnitetään huo-
miota siihen, että kaikkien on helppo seurata ohjausta. Lasta tuetaan muun muassa
pitämällä kädestä kiinni ja istumalla vieressä, auttamalla keskittymään. Päiväko-

dissa pyritään lisäämään luottamusta aikuisen ja lapsen välille huomioimalla lasta kokonaisvaltaisesti hoidossa.

Struktuuria tuetaan oppimisympäristössä myös kuvien ja kuvataulujen avulla. Oppimisympäristö ja päivän rakenne pyritään pitämään suhteellisen pysyvinä, eikä liian sekavina. Päivärytmiä ja struktuuria muokataan ryhmissä lapsille sopivaksi. Toistuvuus, selkeys ja säännöllisyys sekä toistuvat rutiinit liittyvät päivärytmiin vahvasti. Lapsille kerrotaan asioita ja heidän mielipiteitään kuunnellaan. Häiriötekijöitä pyritään poistamaan ja noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä. Edellisiä tukitoimia toteutetaan arjessa esimerkiksi pitämällä ryhmätila siistinä eli karsimaan ylimääräisiä asioita pois. Myös esillä olevien tavaroiden ja lelujen määrää pyritään rajaamaan, jotta lasten huomio ei jakaantuisi ympäriinsä. Leluja vaihdetaan ja kierrätetään ajoittain. Kaikilla leluilla ja tarvikkeilla on tarkoituksen mukaiset paikkansa ja lasten ikätaso ja mielenkiinnonkohteet huomioidaan.

Verkostointi ja yhteistyö. Lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta, kommunikointia ja kasvatustoimintaa tukevat myös verkostointi ja yhteistyö. Päiväkodeissa tiimit toimivat moniammatillisina ja erilaisissa verkostoissa. Yhteistyötahoilta, kuten psykologeilta, kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta ja perheneuvolasta saadaan ja haetaan konsultaatiota ja vinkkejä arkeen. Käytänteitä tarkistetaan havaintojen perusteella ja asioista keskustellaan yhdessä. Psykkistä ympäristöä arvioidaan jatkuvasti. Lapsille ja vanhemmille pyritään tarjoamaan mahdollisimman pysyvät ihmissuhteet. Päiväkodeissa kokoontuvat myös pedagogiset ryhmät kuukausittain, joihin lastentarhanopettajat osallistuvat. Pedagogisissa ryhmissä päiväkodin lasten asioita pohditaan yhdessä koko päiväkodin osalta.

5.2.3 Toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena

Toiminta-teemaan liitin tukitoimia, jotka liittyvät selkeästi tapahtuvaan toimintaan. Toimintaan viitattaessa aikuisen rooli korostui huomattavasti. Tässä pääteemassa vastauksissa nousi esiin kolme erilaista pedagogista tukitoimea; pienryhmätoiminnan järjestäminen, aikuinen lapsen tukena ja turvana toimimassa ja toiminnan eriyttäminen. Seuraavissa kappaleissa olen kursivoinut pääteemaan liittyvät olennaiset asiat ja avannut niitä konkreettisemmin kappaleiden edetessä.

Pienryhmätoiminta on erityisesti käytössä oleva työskentelytapa. Pienryhmissä järjestetään esimerkiksi erilaisia leikkiryhmiä, vuorovaikutusleikkiä, eläinleikkiä, viskari-toimintaa ja eskaritoimintahetkiä ja –retkiä. Päiväkodeissa järjestetään myös sopivan toiminnallisia ohjattuja tuokioita tai piirejä lapsille ja mahdollisuusien mukaan autetaan kaikkia lapsia osallistumaan esimerkiksi käyttämällä kuvia, viittomia tai piirtämistä. Aikuiset pyrkivät ennakoimaan lapsille tulevaa toimintaa. He myös antavat positiivista palautetta. Aikuinen on tukena lasten leikeissä ja toiminnassa muun muassa mallina ja ohjaajana sekä osallistujana. Aikuinen järjestää lapsille yhteistoiminnallisia tehtäviä, pelejä tai toimintaa, päiväkodin yhteisiä tapahtumia tai hetkiä. Myönteistä ja rauhallista toimintamallia korostetaan. Päiväkodeissa järjestetään erilaista ohjattua ja vapaata toimintaa.

Aikuinen on arjessa lapsen tukena ja turvana esimerkiksi sylinä tarpeen vaatiessa. Sylittelyä tehdään myös sylittelyleikeissä eli leikkien ja lorutellen. Myös hyvä hoito ja huolenpito arjessa ovat lapsen tukena ja turvana olemisen korostamista. Lasta lohdutetaan, kannustetaan, motivoidaan ja hänen kanssaan iloitaan yhdessä. Aikuinen auttaa lapsia keskittymään tulevaan toimintaan esimerkiksi siirtymätilanteissa ja ennakoi tulevaa toimintaa. Aikuinen mahdollistaa myös lasten jatkuvan ohjauksen. Aikuisen paikka on tarkoin mietitty ja hän on aktiivisesti läsnä. Mahdolliset avustajat toimivat myös lasten osallistumisen mahdollistajina auttamalla lasta tarpeen mukaan. Vuorovaikutuksen aloitteentekijänä toimii aikuinen ja näin mahdollistetaan lapsen kanssa vuorovaikutukseen pääseminen. Aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsen asioista ja kyselee lapselta. Kahdenkeskisiä hetkiä lapsen ja aikuisen välillä tulee myös järjestää kunkin lapsen tarpeen mukaan. Yhdessä lasten kanssa asioista keskusteleminen on myös tärkeää.

Kasvattaja havainnoi arjessa lapsia ja mukauttaa toimintaa pedagogisesti havaintojensa perusteella lasten yksilölliset tarpeet huomioiden. Ideoita kirjataan lapsilta ylös ja ideoiden toteutumista mahdollistetaan. Näin kasvattaja tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Hän huomioi myös lasten kiinnostusten kohteita ja mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen arkeen. Jokaisen henkilökohtainen huomiointi on tärkeää. Omassa toiminnassa kasvattajan on pidettävä mielessä lapsen etu, eikä tavoitella niin sanotusti omia tavoitteitaan.

Eriyttäminen. Kasvattajan on arjessa pystyttävä muuttamaan suunniteltua toimintaa tilanteiden vaatimalla tavalla. Omia asenteita ja katsantokantoja asioihin täytyy toisinaan muuttaa. Toimintaa täytyy joskus eriyttää eri lapsille. Kasvattajan on hyvä opetella tarpeen vaatiessa esimerkiksi viittomia ja erityispedagogisia menetelmiä. Ohjeiden annossa on toimivaa käyttää konkreettisia keinoja, kuten piirtämistä. Tilanteissa rauhallisuus on valttia ja oma ilmaisu on pidettävänä rauhallisena ja selkeänä. Ilmeet ja eleet tukevat omaa ilmaisua sekä puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät. Vieraskielisille lapsille järjestetään esimerkiksi sanasäkituokioita ja turvallisuutta sekä tuttuutta pidetään yllä toiminnallisuuden ja esimerkiksi tuttujen laulujen ja rutiineiden avulla.

5.2.4 Pedagogisen tuen kirjaaminen ja tarpeellisuus kasvattajien silmin

Kyselyssä kysyin kasvattajilta, minne he kirjaavat pedagogisen tuen käytön ja toiminnan muutokset ylös, vai kirjaavatko lainkaan. Espoossa pedagogisen tuen käyttöä voidaan kirjata moniin asiapapereihin. Kyselyyn vastanneet kirjasivat pedagogista tukea koskevaa tietoa eniten lapsen varhaiskasvatussuunnitelmiin (12 mainintaa) sekä ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan (10 mainintaa). Lisäksi vastauksissa ilmeni muita arjen työssä käytettäviä kirjaamispaikkoja, kuten ryhmän tiimisopimus ja tiimivihko sekä ryhmän oma viestivihko, tiimin omat muistiinpanot, ryhmän almanakka ja kasvattajien omat paperit. Mainintoja saivat myös tsempparivihko, kuntoutussuunnitelmat ja leopsit, hojksit ja esiopetuksen ruutuvihko. Ainoastaan yksi vastaaja kertoi kirjaavansa pedagogisen tuen käyttöä ja toiminnan muutoksia Espoon työkalupakkiin varhaiskasvatuksen henkilökunnalle/Yleisen tuen seuranta-lomakkeisiin. Toinen vastaaja kommentoi, että Työkalupakki on jäänyt vieraaksi työvälineeksi, koska opastusta sen käyttöön on pitänyt tulla, mutta ei ole vielä tullut.

Pedagogisen tuen pohtimista pidettiin vastausten perusteella kuitenkin tarpeellisenä. Eniten vastauksissa perusteltiin tarpeellisuutta kahden näkökulman kannalta; lapsen ja kasvattajan työn. Perusteluissa mainintoja saivat myös perheeseen ja yhteistyöhön liittyvät asiat sekä ryhmään liittyvät asiat. Lapsen hyvinvointi ja lapsen tarpeet nousivat ennen kaikkea päällimmäisiksi ajatuksiksi pedagogisen tuen tärkeyttä pohtiessa.

Lapsi-näkökulma tuli esiin muun muassa siten, että pohtimalla pedagogista tukea kaikki työntekijät ymmärtäisivät, että arkinen tukeminen on myös tuen antamista ja asioita osattaisiin ajatella tuen antamisen näkökulmasta. Kaikki lapset hyötyvät pedagogisesta tuesta, eivät pelkäästään niin sanotut tukea tarvitsevat lapset. Pedagogisen tuen avulla lapset saavat mahdollisimman kehittävää ja laadukasta päivähoitoa. Sujuva arki luo lapsille turvallisuutta ja parantaa samalla kaikkien viihtyvyyttä. Pedagogisen tuen avulla ryhmät saadaan toimiviksi ja kaikilla on hyvä olla ryhmässä.

Pedagogista tukea ja tukitoimia pohtimalla pystytään huomioimaan vielä paremmin lasten yksilöllisiä tarpeita sekä mahdollistamaan paras mahdollinen tuki jokaiselle sekä suunnittelemaan toimintaa sen mukaiseksi, että se palvelee mahdollisimman hyvin kaikkia ryhmän lapsia. Tukitoimin lapsien omatoimisuus ja itsenäinen toiminta ja osallisuus toivottavasti lisääntyvät. Tukitoimia pohtimalla ja kokeilemalla pystytään selvittämään, minkälaiset ratkaisut hyödyttävät lapsia ja mitkä taas eivät. Lasten hyvinvoinnin ja myös tulevan elämän kannalta pedagogisia tukitoimia on myös hyvä pohtia. Tukitoimin pystytään seuraamaan kuinka lapset oppivat, sopeutuvat, pärjäävät ja ovat tasapainoisia. Puutteellisesta tuesta saattavat kärsiä lasten itsetunnot ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Lapset kehittyvät eri tahdissa ja toiset tarvitsevat tukea enemmän kuin toiset. Tuen puuttuessa lapsi saattaa lipua pois ikätasosta.

Kasvattajan oman työn kannalta pedagogisen tuen pohtiminen on tärkeää. Lapsiaines muuttuu jatkuvasti ja lapsilla on kasvuunsa ja kehitykseensä erilaisia tarpeita. Jotta omaa työtä voisi kehittää, on kasvattajan hyvä pysähtyä miettimään asioita. Pedagogisen tuen pohtiminen tuo myös näkyväksi tehtyä työtä ja minkälaisia arvoja työssä tuodaan esille. Tiimeissä jäsenten välinen vuoropuhelu lisää tieto-taitoa lasten tuen tarpeista. Aktiivisesti pohtimalla pedagogista tukea mahdollistetaan lapsille oikea aikainen ja oikeanlainen tuki ja toimintaympäristö. Myös kasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö on tärkeää pedagogisen tuen pohdinnan kannalta. On hyvä pohtia onko kasvattajilla ja vanhemmilla yhtenäiset näkemykset pedagogisen tuen keinoista, joilla tavoitteisiin pyritään.

Pedagoginen tuki tapahtuu arjessa lapsen omassa päiväkotiryhmässä. Onnistuuko tuen antaminen isossa ryhmässä? Odotetaanko pedagogiselta tuelta paljon ja pu-

hutaanko siitä hienosti, kuitenkin arjen ollessa toteutukselta erilaista. Muun muassa avustajien vähentäminen saattaa vaikuttaa pedagogisen tuen toteutumiseen ja onnistumiseen isoissa päiväkotiryhmissä.

Useimmat vastaajista (8 mainintaa) pohtivat pedagogisen tuen tarpeita ja muutoksia viikoittain, neljä mainitsi pohtivansa jopa päivittäin. Muutoksia toimintaan ei välttämättä kuitenkaan tehdä näin usein, mutta tilanteita arvioidaan jatkuvasti ja lapsille annetaan aikaa opetella uutta toimintatapaa. Toiminnan muutokset eivät välttämättä arjessa ole suuria, vaan saattavat olla jopa huomaamattomia. Tiimipalavereissa (7 mainintaa) kasvattajat käyvät lapsia ja heidän asioitaan läpi. Tiimipalavereissa sovitaan, mitkä asiat muuttuvat, miten ja miksi. Päivittäin lapsista keskustellaan tiimeissä sekä vanhempien kanssa tuonti- ja hakutilanteissa. Päivittäin saatetaan kokeilla uusia toimintatapoja, jopa useaan otteeseen. Asioita voi pohtia, mitä voisi tehdä toisin, jotta vanhoihin kaavoihin ei kangistuttaisi. Pedagogista tukea kasvattajat pohtivat arjen tilanteissa, kuten piireissä, ruokailuissa, siirtymätilanteissa ja toiminnoissa.

Neljä vastaajaa kirjoitti puolivuositain pidettävistä arviointi- ja suunnittelupäivistä, jolloin pedagogista tukea pohditaan niin kasvattajien kuin vanhempienkin kanssa (varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut). Lyhyellä aikavälillä pedagogista tukea pohditaan akuuteissa tilanteissa myös niin sanottuina käytävä keskusteluna kasvattajien kesken.

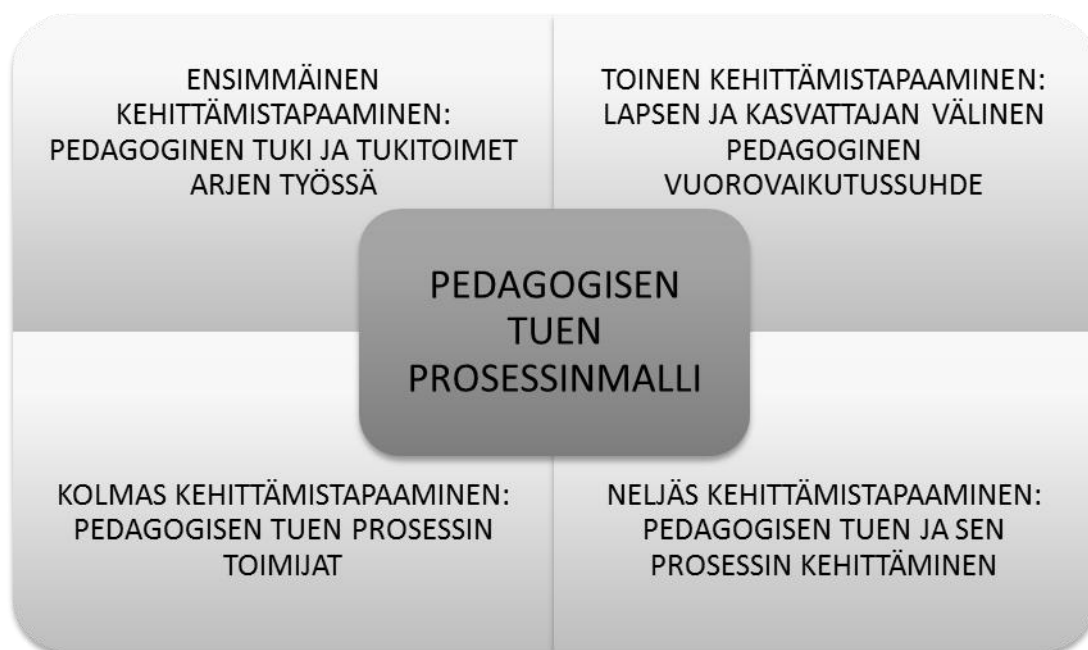
5.3 Toinen toimintaosa: Kehittämistapaamiset

Syksyllä 2013 aloitimme kehittämistapaamiset Espoossa Leppävaaran alueella eräässä päiväkodissa. Kehittämistoimintaan osallistui päiväkodista yksi kasvattajatiimi, johon kuului kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Tiimi valikoitui kehittämishankkeeseen vapaaehtoisuuteen perustuen. Olin kevään 2013 aikana ollut sähköpostitse yhteydessä Leppävaaran alueen päiväkotien esimiehiin ja kysynyt heiltä mahdollisuudesta osallistua kehittämishankkeeni kehittämistapaamisiin joko koko päiväkodin kasvattaja-henkilökunnan voimin tai pelkästään yhden tai useamman tiimin panoksella.

Kehittämistapaamisia järjestimme syksyn 2013 aikana kolme ja kevään 2014 aikana yhden. Tapaamiset järjestettiin osallistujatiimin päiväkodin tiloissa ja olivat kestoltaan puolestatoista tunnista kolmeen tuntiin. Koko tiimi osallistui tapaamiseen jokaisella kerralla. Kehittämishankkeen vetäjänä osallistuin prosessiin toimija-tutkijana kehittämällä omaa työtäni yhdessä muiden kasvattajien kanssa.

Jokaisella kehittämistapaamisella oli joko prosessin toimija-tutkijan tai tiimin yhdessä valitsema pedagogiseen tukeen liittyvä teema, jota käsitelimme. Toimintatutkimuksen mukaisesti edellinen tapaaminen vaikutti aina seuraavaan tapaamiseen muun muassa teeman valinnassa. Teeman lisäksi jokaisella kehittämistapaamisella keskustelimme ja rakensimme pedagogisen tuen prosessin mallia. Toimija-tutkijana minun tuli varmistaa, jokaisen oman äänen kuuluminen ja kerrottava selvästi millaisessa tutkimuksessa he olivat mukana ja kuinka aineistoa käytetään (Gordon 2006, 242 – 243). Seuraavissa alaluvuissa tulen kirjoittamaan kehittämistapaamisten teemoista ja pedagogisen tuen prosessikuvauksen esittelen kokonaisuudessaan luvussa kuusi.

Seuraavaan kuvioon 5. olen koonnut kehittämistapaamisten teemat. Teemojen keskelle olen sijoittanut Pedagogisen tuen prosessinmallin, koska jokaisella kehittämistapaamisella pedagogisen tuen prosessin mallia rakennettiin tai sivuutettiin toista teemaa käsittelemällä. Ensimmäisen kehittämistapaamisen teema jatkoi samansisältöisten asioiden käsittelyä ja eteenpäin viemistä, mitä kyselyssä oli käsitelty. Toisen kehittämistapaamisen teema otettiin käsiteltäväksi kehittämistapaamisiin osallistuneiden toiveesta ja kolmannen ja neljännen kehittämistapaamisen teemat liittyivät taas vahvasti pedagogisen tuen prosessin mallin ja sen ympärillä olevien asioiden käsittelyyn.



Kuvio 5. Kehittämistapaamisten teemat

5.3.1 Pedagoginen tuki ja tukitoimet arjen työssä

Ensimmäisellä kehittämistapaamisella teemana olivat pedagoginen tuki ja tukitoimet arjen työssä. Teema toimi johdantona kehittämistapaamisille. Ensimmäisen kehittämistapaamisen rungon olin rakentanut pohjautuen Koskimiehen, Pyhäjoen ja Arnkilin (2012) oppaaseen Hyvien käytäntöjen dialogit, jonka tarkoituksena on tuoda esille työyhteisöissä olevaa hiljaista tietoa arjen käytännöistä. Hyvien käytäntöjen dialogit toimivat avauksena työyhteisöjen dialogiseen kehittämiseen. Olennaista on oman työn kehittäminen ja toimintamenetelmien parantaminen sekä työyhteisön jäsenten yhdessä yhteisönä työskentelemisen kehittäminen. (Koskimies ym. 2012, 7.)

Aloitimme työskentelyn käsittelemällä tämän hankkeen tavoitteita ja tarkoitusta. Lisäksi jaoin kehittämishankkeeseen osallistuneille Espoossa käytettävän Snadit stepit- lomakkeen, joka on jatkuvan kehittämisen työtapaan liittyvä helppokäyttöinen arjen kehittämisen työväline. Kannustin osallistuneita ottamaan lomakkeen käyttöön arjen työssä myös pedagogisten tukitoimien ja pedagogisten työtapojen kehittämisen välineeksi. Snadit stepit-lomaketta ei käytetty tämän hankkeen kehittämistapaamisten aikana, mutta se toimi taustalla kehittämiselle ja oli välineenä arjen työn kehittämiseen kehittämishankkeeseen osallistuneiden työarjessa.

Jatkoimme kehittämistapaamista paikantamalla konkreettisesti työhön liittyviä toimia tai tilanteita, joissa pedagogista tukea tarvitaan. Kirjoitimme näitä erillisille post it- lapuille, kullekin lapulle yhden toimen tai tilanteen. Tämän jälkeen ja- oimme koottuja esimerkkitoimia ja – tilanteita huolen vyöhykkeistölle, sen mu- kaan onko esimerkkitilanteessa huolta ollenkaan, pieni huoli, tuntuva vai suuri huoli. Jokainen huolen vyöhykkeen osa oli erillisellä suurella paperilla, johon post it-laput kiinnitettiin. Pohdimme, minkälaiset tilanteet aiheuttavat arjessa huolta ja milloin tarvitaan pedagogisia tukitoimia. Numeroimme huolen vyöhykkeet luvuil- la 1, ei huolta – 4, suuri huoli. Lisäsimme numerot myös post it- lappuihin sen mukaan, minkä huolen vyöhykkeen alle ne oli sijoitettu.

Tämän jälkeen pedagogisen tuen tarpeen tilanteita luokiteltiin kyselyn vastauksis- ta nousseiden pääteemojen alle; lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen peda- gogisena tukitoimena, lapsen kommunikaation turvaaminen pedagogisena tuki- toimena, toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena ja muu -teema pe- dagogisina tukitoimina. Teemat olin löytänyt keväällä 2013 toteutetun kyselyn vastauksista pedagogisen tuen toteutuksesta ja keinoista. Luokittelu tapahtui konkreettisesti siirtämällä post it-lappu kyseisen teeman alle, jotka oli kirjoitettu erillisille suurille papereille. Teemoittelu tehtiin ryhmänä, yhdessä keskustellen ja perustellen.

Seuraavaksi kirjoitan Huolen vyöhykkeistöstä ja millaisia pedagogisen tuen tilan- teita paikansimme kullekin huolen vyöhykkeelle. Tämän jälkeen kirjoitan millai- sia pedagogisen tuen toimia on mahdollista käyttää eri tilanteissa. Näistä tilanteis- ta kirjoitan kyselyssä esiin nousseiden teemojen kautta.

Huolen vyöhykkeistö. Huolen vyöhykkeistö on alun alkaen rakennettu lasten ja nuorten sekä perheiden ja heidän kanssaan työskentelevien yhteistyön välineeksi. Tarkoituksena on, että työntekijät rohkaistuisivat tarttumaan omaan subjektiivii- seen huoleensa asiakkaan asioissa kunnioittavasti ja apua itselle pyytäen niin, että yhteistyön jatkaminen ja rakentaminen on mahdollista. Huolella tarkoitetaan sub- jektiivista tunnetta, joka herää vuorovaikutussuhteessa ja johon vaikuttavat aikai- semmat kokemukset, omien voimavarojen ja toimintamahdollisuuksien vähene- minen sekä suhde asiakkaaseen ja hänen verkostoonsa. Huolen vyöhykkeistö ei varsinaisesti sijaitse missään, eivätkä huolet sijoitu tarkkarajaisiin vyöhykkeisiin.

Sen sijaan ne ovat yritys muodostaa kieltä, jonka avulla päästän keskustelemaan jokaisen kokonaisvaltaisista kokemuksista. (Koskimies ym. 2012, 18 – 19)

Huolen vyöhykkeistössä ”ei-huolta”-kohdassa keskustelimme paljon arkisista asioista, jotka on havaittu toimiviksi. Oppimisympäristöön oltiin tyytyväisiä ja siihen liittyvät asiat eivät aiheuttaneet huolta. Oppimisympäristöön on helppo tehdä pieniä muutoksia arjessa ryhmän tarpeiden mukaisesti. Arki on nopeatahtista ja jokainen kasvattaja tuo oppimisympäristöön omaa ammattitaitoaan ja -tietoaan mukaan. Oppimisympäristöä rakennetaan lapsen kehitystä tukien. Keskustelussa puhuttiin myös kuvien käyttämisestä. Kuvat koettiin hienona apuna, vaikka varmasti ilmankin pärjättäisiin käyttäen pelkästään ilmeitä, eleitä, näyttämistä ja esimerkin antoa. Kasvattajat oppivat kuvien käyttämiseen ja kuvien käyttäminen on helpompaa, mitä enemmän kuvia on käyttänyt.

Keskusteltaessa ”pienistä huolista” esiin nousivat esiin myös arjen normaalit tilanteet lasten kanssa. Struktuuri määrittää arjen kulkua ja se koettiin hyvänä sekä kasvattajan että lapsen näkökulmasta. Päivähoidossa tietyt asiat tehdään aina tietyllä tavalla, toistoa on paljon ja koko ajan opetellaan arjen perustaitoja. Perusasioiden sujumattomuuteen puututaan ja tehdään muutoksia niihin tilanteisiin ensin pienillä ja sitten suuremmilla muutoksilla esimerkiksi ohjeita pilkotaan pienempiin osiin, otetaan kuvia toiminnan tueksi ja määritellään tietyille toiminnoille omat paikkansa.

”Tuntuva ja suuren huolen” asiat olivat selkeästi lapsiin tai lapsiryhmään kohdistuvia asioita. Etenkin lapsen käytökseen vaikuttavat epäselvät asiat aiheuttavat huolta, kun ei tiedetä, mikä lapsella on, miksi hän reagoi niin kuin reagoi tai toimii tietyllä tavalla. Tärkeänä väylänä tällöin koetaan huolen puheeksi ottaminen vanhempien kanssa ja yhteistyön aloittaminen tai tiivistäminen. Kasvattajalla saattaa olla tuntuva huoli lapsesta, vaikka jotkut asiat päivähoidossa sujuisivatkin hyvin. Aikuisen läsnäoleminen koettiin erittäin tärkeänä työvälineenä. Kasvattajalle tuntuva huolta saattaa aiheuttaa myös se, että joutuu jatkuvasti olemaan lapsessa fyysisesti kiinni; rajoittamaan ja pitämään sylissä, ettei lapselle itselleen tai muille tapahdu mitään. Suurinta huolta aiheuttivat keskusteluissa lapsen negatiivinen ja jopa vihamielinen käyttäytyminen yhtä aikuista kohtaan. Kasvattajat kokivat voimattomuutta lapsen reagoissa voimakkaasti ainoastaan yhteen kasvattajaan,

joka joutuu olemaan kaiken pahan vastaanottajana. Tämä aiheuttaa kysymyksiä miksi lapsi toimii ja reagoi niin vahvasti yhteen ihmiseen, vaikka säännöt ja toimintamallit kaikilla kasvattajilla ovat samanlaiset.

Pedagogisen tuen toimia arjessa. Jaoin huolen vyöhykkeistölle sijoittamiimme pedagogisen tuen tilanteita kolmen teeman alle; lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena, lapsen kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena, toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena. Pedagogisen tuen tilanteet oli jaoteltu huolen vyöhykkeistön asteikolle edellisessä vaiheessa. Tässä vaiheessa pohdimme millaisilla pedagogisilla toimilla voidaan arjessa lasta kunkin teeman alla tukea.

Lapsen ja ryhmän tarpeiden huomioiminen pedagogisena tukitoimena. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö muokataan lapsen tai lapsiryhmän tarpeiden mukaisesti, ottaen huomioon muun muassa lapsen ikä- ja kehitystason, mielenkiinnon kohteet sekä haasteet ja kehityskohteet. Kasvattaja on läsnä ja ”hereillä” arjessa tilanteiden ja toiminnan ohjaamisessa. Kasvattajan tehtävänä on ohjata toimintaa kehittävään suuntaan. Arjen huomioinnin ja havainnoinnin perusteella vastataan tarpeisiin ja tehdään tarvittavia muutoksia toimintaan ja oppimisympäristöön. Lasten ikä- ja kehitystaso huomioidaan mahdollisuuksien mukaan ja järjestetään ikäryhmälle omaa pienryhmätoimintaa.

Tunteista opetellaan puhumaan ja niitä nimetään ja niistä keskustellaan tunnekuvioiden avulla. Lapsiryhmän kannalta ryhmään täytyy luoda yhdessä toiminnan rajat ja yhteisiä sääntöjä noudatetaan. Tunnekuohujen sattuessa jokaisen lapsen turvallisuus turvataan. Kasvattaja auttaa lasta käsittelemään vaikeita asioita ja tilanteita sekä ottaa turvaavaan syliin tarpeen vaatiessa.

Pedagogisena tukitoimena toimii myös yhteistyö sekä vanhempien, että mahdollisesti muiden lasta hoitavien tahojen kanssa. Vanhemmat ja muut hoitavat tahot toimivat esimerkiksi tukena ja tiedonlähteenä lapsen perussairausten hoidossa. Lapsen kuntoutussuunnitelma tukee myös lasta, kun suunnitelmaa noudatetaan ja sinne kirjataan asiat, jotka ovat tärkeitä.

Lapsen kommunikaation turvaaminen pedagogisena tukitoimena. Kommunikaatiota turvataan ja mahdollistetaan arjessa monin tavoin. Kuvien käyttäminen on

helppo ja toimiva keino. Kuvittaa voi arjessa lauluja ja loruja sekä arjen tilanteita (vaatteet, ruokailu, päiväohjelma, leikkikokonaisuudet, säännöt, ohjeet...). Lasten perheiden kuvat voivat olla myös päiväkotiryhmässä esillä. Ikävän sattuessa ne saattavat toimia lapsen tukena ja niiden kautta asioista voidaan yhdessä keskustella. Suupoppi-materiaalia on myös mahdollista käyttää. Suomi toisena kielenä-lapsille Pienten kielirepun täyttäminen ja sen yhtenäiset arviointikriteerit auttavat päiväkotien kasvattajia suunnittelemaan lasten suomi toisena kielenä -opetusta sekä ohjaamaan lapset heille parhaiten sopivan tuen piiriin (Espoon kaupunki 2014c). Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla myös oman äidinkielen puhuminen keskenään sallitaan, jos ryhmässä on saman kielen muita edustajia. Kommunikaation tukena ja vuorovaikutuksen mahdollistajina toimivat tietyillä lapsilla reissuvihkojen käyttäminen, jonne sekä vanhemmat että kasvattajat kirjoittavat ja piirtävät yhdessä lapsen kanssa päivän tapahtumisista tai kuulumisista. Kommunikaatiossa tärkeää on ennen kaikkea toistot ja samanlaisena toistuvat rutiinit.

Toiminnan muokkaaminen pedagogisena tukitoimena. Toiminnan muokkaamisessa voidaan käyttää monenlaisia, paljonkin toisistaan poikkeavia pedagogisen tuen keinoja. Arjen toimintaa voidaan helpottaa pilkkomalla ohjeet pienempiin osiin. Myös kuvien käyttö asioista kerrottaessa ja keskusteltaessa toimivat hyvänä tukena. Ilmeet ja eleet kertovat myös paljon. Erilaisia apuvälineitä, kuten aktiivituynyjä ja painopeittoja voidaan käyttää arjen tukemisessa tietyillä lapsilla. Päiväkotiarjen siirtymätilanteissa esimerkiksi lasten naulakkopaikat ja pukeutumisaikapaikat tai ruokailupaikat voidaan järjestää omahoitaja-ryhmittäin. Myös pienryhmätoiminnan käyttäminen rauhoittaa arkea ja antaa lapsille enemmän aikaa kasvattajan kanssa. Koko ryhmän yhteisillä toimintahetkillä on hyvä huolehtia, että aikuisia on riittävästi paikalla. Puroilan tutkimuksessa havaittiin, että kasvattajat voivat tehdä työtä ensisijaisesti lapsiryhmän tai yksittäisen lapsen kanssa, jolloin lapsen yksilöllisyys huomioitiin paremmin. Yksilöllisyyttä huomioitiin paremmin myös sellaisissa päiväkodeissa, joissa käytettiin pienryhmätoimintaa sekä yksilöohjausta koko ryhmälle suunnattujen toimintojen sijaan. (Puroila 2002, 69 – 71.) Ohjausmuodosta huolimatta aikuinen toimii kaikessa esimerkin näyttäjänä, niin sanoin kuin teoinkin.

Kasvattajan on eletävä hetkessä ja havainnoitava tilanteita jatkuvasti. Tilanteita tulkitaan ja niihin puututaan ja tehdään muutoksia tarvittaessa. Kasvattajan tehtävänä on rajata myös vaihtoehtoja ja olla antamatta niitä, jos vaihtoehtoja ei ole.

Ensimmäisen kehittämistapaamisella huolen vyöhykkeistöllä lapsen ja kasvattajan välinen suhde nousi keskeiseksi ja paljon keskustelua ja huolta herättäväksi aiheeksi. Kasvattajatiimi toivoi, että sitä käsiteltäisiin vielä erillisenä teemana. Kasvattajatiimi koki, että lapsen ja kasvattajan välinen suhde on myös pedagogisen tuen ja sen onnistumisen kannalta tärkeä asia. Aihe valikoitui seuraavan kehittämistapaamisen käsiteltäväksi teemaksi.

5.3.2 Lapsen ja kasvattajan välinen pedagoginen suhde

Ensimmäisen tapaamisen jälkeen toisen kehittämistapaamisen käsiteltäväksi teemaksi valikoitui kasvattajatiimin toiveesta lapsen ja kasvattajan välinen pedagoginen suhde sekä vuorovaikutus heidän välillään. Teema koettiin tärkeäksi ja toisinaan hyvin haasteelliseksi arjen työssä ja juuri pedagogisen tuen tarjoamisen kannalta. Sommerin ym. (2013) mukaan varhaiskasvatus on dialoginen prosessi lapsen ja kasvattajan välillä, johon he molemmat aktiivisesti osallistuvat. Lapsi ja kasvattaja voidaan nähdä lapsen hoidon ja kasvatuksen yhteistuottajina.

Lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta ja pedagogista suhdetta käytiin kehittämistapaamisella läpi yhdessä keskustellen ja asioita kirjaten ylös erilaisia apukysymyksiä käyttämällä. Apukysymykset käsitelivät toiminnan kehysehtoja, toiminnan tapoja ja keinoja, vuorovaikutussuhteen luomista, rakentamista ja ylläpitämistä lapsen ja kasvattajan välille, lasten tasapuolista huomiointia sekä kasvattajan roolia suhteessa lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Olin pohtinut valmiiksi apukysymyksiä suurille papereille ennen kehittämistapaamista. Käsitelimme jokaista apukysymystä kerrallaan ja kiinnitimme post it-lapuilla jokaisen apukysymyksen alle niitä asioita, joista keskustelimme. Apukysymyksiä apuna käyttäen määrittelimme lapsen ja kasvattajan välistä pedagogista suhdetta.

Kehittämistapaamisella määrittelimme, että varhaiskasvatuksessa lapsen ja kasvattajan väliselle vuorovaikutukselle kehyksinä ovat päivähoitolaki ja suhdeluvut

sekä valtakunnallinen, kunnallinen, päiväkotikohtainen sekä lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma. Päivähoidossa lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat raameina myös toimintaympäristö ja sen fyysiset tilat sekä ryhmä kokonaisuutena lapsineen ja kasvattajineen.

Siekkisen ja Niirasen (2008, 40 -41) mukaan lapsen yksilölliset, sosiaaliset, pedagogiset ja kognitiiviset tarpeet harkitusti huomioon ottamalla voidaan luoda pedagogista hyvinvointia tukeva oppimisilmapiiri. Huomioimalla edelliset osa-alueet voidaan parhaiten edistää lasten oppimista ja kehittymistä. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on myös kriittinen edistettäessä myönteisiä koulukokemuksia ja maksimoitaessa luokan ilmapiirin laatua. Kasvattajan emotionaalinen tuki ja vuorovaikutuksen lämpimyys sekä herkkyys lapsen tarpeita kohtaan ovat yhteydessä myönteiseen oppimismotivaatioon.

Kehittämistapaamisen aikana tulimme johtopäätökseen, että lapsen ja kasvattajan välisen hyvän vuorovaikutussuhteen luominen alkaa perheeseen tutustumisella, joko kotikäyntinä tai perheen tutustumiskäyntinä päiväkotiin. Kasvattaja toimii kontaktinottajana perheelle ja perheeseen tutustutaan sellaisena kuin se on. Luottamuksen syntyminen perheen ja kasvattajan välille ovat avainasemassa myös luottamuksen syntymiselle lapsen ja kasvattajan välille. Perheelle tulee antaa aikaa tutustumiseen, keskusteluun ja luottamuksen syntymiseen. Haasteena koetaan kielimuuri s2(suomi toisena kielenä) -lasten ja perheiden kanssa. Mikkola & Nivalainen (2009, 11 – 12) toteavat, että varhaiskasvatuksessa on ymmärretty, että kasvattajat tarvitsevat työnsä tueksi vanhempien tietoa omasta lapsestaan. Kasvatuskumppanuudella edistetään ja vahvistetaan kaikin puolin lapsen ja perheen hyvinvointia. Parhaimmillaan lapsi kokee turvallista jatkuvuutta kodin ja päiväkodin välillä. Perheen merkitys on viime vuosina korostunut varhaiskasvatuksessa yhä enemmän.

Keskustellessamme totesimme lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutussuhteen syntyvän arjessa yhdessä tekemällä. Tärkeää on, että aikuinen on läsnä. Omahoitajaan on lapsen mahdollista luoda helpommin vuorovaikutussuhde. Kasvattaja toimii lapselle rajojen asettajana ja rajat luovat myös lapselle turvaa, kun hän tietää, kuinka toimitaan missäkin tilanteessa. Skinnari (2004) kirjoittaa kasvattajan on keskeinen osa lapsen toimintaympäristöä ja aikuinen ei välttämättä tavoita lasta

sanallisilla ohjeilla vaan sillä, kuinka hän toimii, tekee ja ajattelee. Esimerkillä on lapsen maailmassa suuri merkitys. (Skinnari 2004, 87.) Kokemustemme mukaan ryhmätoiminnassa kasvattaja ohjaa toimintahetkiä ja esimerkiksi jakaa lapsille puheenvuoroja, jos monella on asiaa samaan aikaan. Puheenvuorojen jakaminenkin voi tapahtua leikin varjolla. Esimerkiksi: Se lapsi, jolla on pallo kädessä, on puheenvuorossa. Huomiota jatkuvasti hakevat lapset jätetään välillä tietoisesti huomioimatta ja hiljaisemmille annetaan mahdollisuus olla äänessä.

Siekkinen ja Niiranen (2008) kirjoittavat kasvattajan tietoisuuden ja herkkyiden reagoida lasten yksilöllisiin tarpeisiin, myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomisen ja yhdessä tekemisen ja olemisen riemun kertovan tunnetuen korkeasta laadusta. Tunnetuki ennustaa muun muassa lasten sosiaalista osaamista ja tehtäväsuuntautumista. Tunnetukea on kuvattu myös kasvattajan sensitiivisyytenä, lasten oikea-aikaisena auttamisena, kasvattajan tunnetason läsnäolona sekä ryhmän hallintakeinojen soveliaisuutena ja kielteisen vuorovaikutuksen vähäisyytenä. (Siekkinen & Niiranen 2008, 43). Kasvattajan yhtenä tehtävänä on ohjata lasta mahdollisimman sensitiivisesti; muokkaamalla ja laajentamalla lapsen omia aloitteita kasvatuksellisia päämääriä kohti. Edellinen on niin sanottua ohjattua osallistumista lapsen osalta, jolla tarkoitetaan lapsen ohjaamista ja kannustamista ilman, että lapsi kokee pakkoa. (Sommer ym. 2013.) Pedagogisen tuen kannalta katsottuna juuri tunnetuen osaaminen on kasvattajalle hyödyllistä, jotta lapset saavat tarvitsemansa tuen oikea-aikaisesti ja heidät kohdataan sellaisina kuin he ovat, yksilöllisistä lähtökohdista lähtien.

Espoon varhaiskasvatuksessa kokemustemme mukaan lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta tuetaan myös erilaisilla pienryhmätoiminnan muodoilla. Lapsia jaetaan pienryhmiin esimerkiksi taitojen tai iän perusteella. Monissa päiväkodeissa järjestetään muun muassa viisivuotiaille omaa viskari-toimintaa. S2-lapset jaetaan usein ryhmiin kielitason perusteella. Vuorovaikutusta voidaan tukea ja kehittää lapsen ja kasvattajan sekä muiden lasten välillä myös vuorovaikutusleikkikerhossa, jossa harjoitellaan pienessä ryhmässä vuorovaikutustaitoja ja huomion jakamista toisille leikin varjolla.

Hyvän vuorovaikutussuhteen taustalla on myös kasvattajien työhistoria toimivista työmenetelmistä. Myös kiertävältä erityislastentarhanopettajalta tai muulta ulko-

puoliselta taholta koetaan saatavan käytännön vinkkejä arjessa työskentelyyn. Siekkisen ja Niirasen (2008) mukaan laadukasta opetuksellista tukea kasvattaja antaa ryhmälle silloin, kun kasvattajat painottavat taitojen kehityksen ohjausta, käyttävät runsaasti pedagogisia keskusteluita ja antavat lapsille arvioivaa palautetta, silloin kun lapsi sitä tarvitsee. Kasvattaja tukee lapsia myös vastuullisuuteen omista asioistaan (Siekkinen & Niiranen 2008,43.) lapsen ikätason mukaisesti. Espoon varhaiskasvatuksessa hyvänä vertaistuen kanavana koetaan pedagogiset ryhmät, joihin lastentarhanopettajat osallistuvat, päiväkodin ja alueen sisällä. Myös päiväkodin yhteiset palaverit ovat paikkoja keskustelulle ja yhteisten toimintamallien luomiselle.

Kehittämistapaamisen aikana keskustelimme, että kasvattajan ja lapsen hyvän vuorovaikutussuhteen taustalla on myös kasvatuskumppanuus vanhempien ja kasvattajan välillä. Vanhempien kanssa käytävä vuoropuhelu nähdään tärkeässä roolissa. Kasvattajat kokevat, että avoimella suhteella autetaan lasta. Muutokset kotona ja päiväkodissa heijastuvat lapseen tavalla tai toisella. Rautamiehen & Biskopin (2012) tutkimuksessa vanhemmat kertoivat paljon siitä, kuinka päivähoidon kasvattajat puhuivat heidän lapsestaan. Näiden puheiden perusteella he tekivät tulkintoja siitä, minkälaisina kasvattajat heidän lastaan pitivät. Päivähoidon kasvattajien yhtenä tehtävänä onkin vahvistaa vanhempien myönteistä lapsikäsitystä. Lisäksi jokainen lapsi tarvitsee kokemuksen hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemisesta sellaisena kuin on. Lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen vaikuttaa myönteisesti kasvattajan myönteinen lapsikäsitys ja se mahdollistaa osaltaan myös toimivan kasvatuskumppanuuden vanhempien kanssa. (Rautamies & Biskop 2012, 239, 243 – 244.)

5.3.3 Pedagogisen tuen prosessin toimijat

Kolmannella kehittämistapaamisella teemana olivat pedagogisen tuen prosessin toimijat. Prosessissa voi olla mukana suurikin joukko eri toimijoita ja jokaisella on omat roolinsa, tehtävänsä ja vastuunsa. Toimijat voivat olla prosessissa mukana sen eri vaiheissa tai mahdollisesti läpi koko prosessin. Keräsimme ja kirjassimme pedagogisen tuen prosessin toimijat ja heidän tehtävänsä papereille keskustellen ja omiin kokemuksiimme perustuen.

Seuraavassa kirjoitan prosessin toimijoista. Välttämättä jokainen tässä listattu pedagogisen tuen prosessin toimija ei ole jokaisessa pedagogisen tuen prosessissa mukana. Jokainen prosessi on erilainen lapsesta ja hänen tuen tarpeestaan riippuen. Prosessin toimijoiden roolit, tehtävät ja vastuut on tehty päiväkodin kasvattajien näkökulmasta. Toimijoilla on varmasti pedagogisen tuen prosessissa myös muita tehtäviä, mutta tällä tavoin ne näyttäytyvät päiväkodin kasvattajille arjen työhön. Pedagogisen tuen prosessin toimijoita ei ole listattu tärkeys järjestyksessä, vaan ne on kirjattu satunnaisesti.

Tiimin jäsenet ja omahoitaja päiväkotiryhmässä. Päiväkodissa ja ryhmässä työskentelevät kasvattajat (tiimi) ovat vastuussa arjen toiminnasta. He havainnoivat lasta arjessa ja vastaavat vuorovaikutuksesta lasten ja vanhempien kanssa. Tiimissä lapsen omahoitaja sopii vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelmakestuksesta ja hoitaa ne. Tarvittaessa omahoitaja valmistelee lapsesta ”kuvaus neuvolaan”-paperin. Omahoitaja ottaa vanhemmille myös puheeksi mahdollisen huolen, joka hänellä ja/tai tiimillä on lapsesta. Hän ottaa myös yhteyden kiertävään erityislastentarhanopettajaan (kelto). Päiväkotiryhmässä tiimin lastentarhanopettaja(t) ovat tietoisia kaikkien lasten asioista ja kuvaukset lapsista voidaan myös tehdä yhteistyönä. Tiimi vastaa yhdessä lapselle sovitusta pedagogisista tukitoimista.

Neuvola vastaa ikätarkastuksista sekä mahdollisista ylimääräisistä neuvolakäynneistä. Neuvola tekee myös lähetteet eteenpäin arvioiville/ hoitaville/ kuntouttaville tahoille.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto) toimii konsultaatio- ja keskusteluapuna päiväkotiryhmien kasvattajille. Kelto käy myös päiväkodeissa seurantakäynneillä ja osallistuu myös mahdollisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakesteluun sekä kasvun ja oppimisen työryhmän kokoukseen.

Terapeutit (esim. toiminta-, fysio- ja puheterapeutit) ja psykologi ovat tutkivaa ja arvioivaa tahoja. He toteuttavat lapselle arviointeja. He lähettävät lapsen vanhemmille tapaamisajan saapua keskustelemaan lapsen asioista. Terapeutit ja psykologi voivat tehdä myös päiväkotiryhmään yhden tai useamman tutustumis-/ havainnointikäynnin. He ottavat ryhmän kasvattajiin yhteyttä näissä asioissa. Tutki-

mus/arviointijakson tai käynnin päätteeksi terapeutit ja psykologi tekevät yhteenvetoon lapsen tilanteesta. Yhteenveto toimitetaan lapsen vanhemmille ja tarvittaessa vanhempien luvalla myös päiväkotiin. Tarvittaessa terapeuteilla ja psykologilla on myös mahdollisuus kutsua Kasvun ja oppimisen työryhmä koolle.

Perheneuvola. Perheet sopivat itse ajan perheneuvolaan, josta ollaan yhteydessä ryhmään ainoastaan vanhempien luvalla. Perheneuvola kutsuu tarvittaessa lapsen päiväkoti-ryhmästä lapsen omahoitajan yhteiseen neuvotteluun.

Päiväkodin johtaja ohjaa ja sijoittaa uudet lapset päiväkodin ryhmiin. Hän on myös tukena ja apuna päiväkodin ryhmien kasvattajille. Päiväkodin johtaja tuntee lapset ja tietää mahdollisista tuen tarpeista. Tärkeää on, että päiväkodin johtaja on kiinnostunut asioista ja hän haluaa olla perillä niistä.

Vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita. Vanhemmat perehdyttävät päiväkodin kasvattajat lapsen hoitoon. He keskustelevat päivittäin lapsensa kuulumisista ryhmän kasvattajien kanssa. Vanhemmat voivat myös ilmaista huolta lapsestaan päiväkodin kasvattajille. He osallistuvat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen yhdessä kasvattajien kanssa ja tarvittaessa osallistuvat myös Kasvun ja oppimisen työryhmän keskusteluun. Lapsen saadessa lähetteen terapiaan/arviointiin (kutsukirje terapeuteilta), ottavat vanhemmat yhteyden terapeuteihin, jos käyttävät terapialähetteen.

Erikoissairaanhoidon piiri on lapsen hoitava taho. He perehdyttävät ja neuvovat lapsen hoidossa. Mahdollisen osastojakson jälkeen erikoissairaanhoidon piirissä tehdään lapselle hoitosuunnitelma ja myöhemmin sen päivitykset.

5.3.4 Pedagogisen tuen ja sen prosessin kehittäminen

Neljäs ja viimeisen kehittämistapaamisen teemana oli pedagogisen tuen ja sen prosessin kehittäminen. Jo kehittämishankkeen kyselyn yhteydessä tuli ilmi, että pedagoginen tuki on vielä käsitteenä turhan vieras kasvattajille. Pedagogisen tuen ja sen prosessin kehittäminen tulisi aloittaa pedagogisen tuen määritelmän ja käsitteiden selventämisellä. Seuraavissa kappaleissa kirjoitan kyselyssä esiin tulleista pedagogisen tuen kehittämisehdotuksista. Tämän jälkeen siirryn kirjoittamaan kehittämistapaamisissa asetetuista kehittämisehdotuksista.

Tekemäni kyselyiden vastausten analysoinnin perusteella pedagogisen tuen kehittäminen ja arviointi tulisi aloittaa pedagogisen tuen määritelmän ja käsitteiden selventämisellä. Kasvattajille tulisi tarjota riittävästi aikaa keskittyä pedagogiikkaan ja kasvatustyöhön. Jos samassa ryhmässä on liian monta erittäin vaikeaa tai haastavaa lasta menee kasvattajien energia arjessa selviytymiseen, etenkin jos aikuisia on jatkuvasti poissa. Kasvattajat tarvitsisivat lisää aikaa asioiden pohtimiselle ja toiminnan suunnittelulle. Myös laitosapulaisia kaivattaisiin takaisin, jotta kasvattajilla olisi aikaa olla lasten kanssa. Ryhmäkokoja toivottiin myös pienemmiksi. Vataja (2009, 51) kirjoittaa oman työn arvioinnin merkityksestä Arviointi lisää oman työn läpinäkyvyyttä ja sillä osoitetaan tuloksellisuutta, laatua sekä tehokkuutta. Ennen kaikkea kyse on jonkin asian arvon tai ansion määrittämisestä.

Kyselyn tulosten mukaan pedagogista tukea tulisi käyttää arjessa rohkeammin, eikä vain odotella suurempia ongelmia. Yleinen käsitys saattaa olla myös se, että tukea tarvitsevat vain niin sanotut erityislapset, vaikka pedagogisesta tuesta hyötyisivät huomattavasti useammat lapset. Kasvattajat toivovat myös enemmän vapaata keskustelua kasvattajien näkemyksistä henkilökohtaiset arvot verrattuna Espoon kaupungin arvoihin, lakiin ja varhaiskasvatussuunnitelmien linjauksiin sekä kuinka edellisiä periaatteita arjessa toteutetaan.

Kasvattajien mukaan pedagogisia tukitoimia tulisi kehittää konkreettisesti, ei pelkästään sanoilla. Pienillä muutoksilla on mahdollista saada paljon myönteisiä asioita aikaan. Myös kasvattajien sensitiivisyyttä tulisi lisätä ja ottaa käyttöön vanhoja lasten havainnointi käytäntöjä. Pedagogisen tuen toimivuutta arjen käytännöissä olisi hyvä pohtia. Lapselle saatetaan kirjata tuki muodoksi ”pedagoginen tuki”, mutta epäselväksi jää kuinka lapsi siitä hyötyy, kuinka tuki toimii vai onko ”pedagoginen tuki” vain hieno termi. Vatajan (2009, 52) mukaan arvioivaa ajattelua käyttämällä parannetaan normaalia tapaamme tulkita, havaita ja ymmärtää toimintaamme ja ympäristöämme ja se on työyhteisö- ja työntekijälähtöisen kehittämisen yksi lähtökohta.

Neljännän kehittämistapaamisen aikana kyselyssä esiin tuodut kehittämissuositukset vietiin vielä hiukan pidemmälle pedagogisen tuen määrittelyn ja konkreettisten pedagogisten tukitoimien kehittämisen lisäksi. Hankkeen kehittämistapaamisissa pedagogiselle tuelle asetettiin kolmeen teemaan liittyviä kehittämissuosituksia;

pedagogisen tuen mallin yhtenäistäminen, huoleen puuttuminen ja yhteistyön tiivistäminen.



Kuvio 6. Pedagogisen tuen ja prosessin parantamisehdotukset.

Yhtenäinen pedagogisen tuen ja prosessin malli. Kehittämistapaamisissa kasvattajien puheessa ilmeni, että pedagogisen tuen ja prosessin mallin tulisi olla yhtenäinen ja selkeämpi kaikkien prosessiin kuuluvien toimijoiden välillä. Kasvattajat toivoivat esimerkiksi palautteen saamista neuvolasta päivähoitoon, jotta mahdollinen tuki pystyttäisiin aloittamaan ryhmässä nopeammin.

Toinen pedagogisen tuen yhtenäisyyteen ja prosessin malliin liittyvä kehittämissuositus oli pedagogisen tuen ja prosessin konkretisoiminen. Työtä pedagogisen tuen ympärillä on vaikeaa tehdä ilman konkreettista käsitystä siitä, mitä pedagoginen tuki on ja kuinka pedagogisen tuen prosessi etenee. Tässä hankkeessa on pyritty vastaamaan juuri tähän. Hankkeessa on pyritty rakentamaan pedagogisen tuen prosessin malli mahdollisimman selkeäksi ja yleistettäväksi, jotta kasvattajat hyötyisivät siitä arjen työssä. Myös pedagogisia tukitoimia ja –keinoja on painotettu ja käsitelty konkreettisesti.

Huoleen puuttuminen. Toinen kehittämissuositus liittyi huoleen puuttumiseen. Kasvattajat toivoivat, että päivähoidon näkemykset huomioitaisiin kunnolla ja huoliin tartuttaisiin oikeasti neuvolassa. Myös päivähoidon huoliin puuttumiselle toivottiin selkeytystä. Lammin (2014, 52) kehittämishankkeen varhaiskasvattajien ja terveydenhoitajien haastatteluissa Ylöjärvellä tuli ilmi, että perheiden ja lasten varhaista tukemista edesauttoi yhteistyö eri viranomaisten kanssa. Ylöjärven hyvinvointineuvoloita pidettiin hyvinä foorumeina keskustella huolta herättävistä

asioista ja osa terveydenhoitajista mainitsi myös säännölliset tapaamiset varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa. Kuitenkin työntekijät kokivat turhautumista huoleen puuttumisen prosessin hitaudesta. Vaikka huoliin puututaan, saattaa lapsella tai perheellä kestää pitkään ennen kuin he pääsivät jatkotutkimuksiin tai palveluihin ja ongelmat ehtivät tässä ajassa jo syventyä. Tässä hankkeessa kasvattajilla oli samankaltaisia kokemuksia ja koettiin, että päivähoidon huoliin ei välttämättä puututa tai puuttumisesta ei tieto ainakaan kulkeudu takaisin päivähoitoon.

Yhteistyön tiivistäminen. Yhteistyön merkitystä ei voi liiaksi painottaa. Pedagogisen tuen prosessissa toimijoita on monia ja yhteistyö lapsen hyvinvoinnin mahdollistamiseksi täytyisi olla sujuvaa. Kasvattajat kokevat, että pedagogiselle tuelle ja sen prosessille tarvittaisiin enemmän tukea, ettei tuki muilta tahoilta jää vain lausetasoiselle asteelle ”Teillähän menee kivasti! Jatkakaa samaan malliin!”. Kiertävien lastentarhanopettajien käyntejä ja konsultaatiota ryhmiin toivottaisiin lyhyemmällä aikavälillä. Myös neuvolan kanssa tehtävään yhteistyöhön toivottaisiin tiivistyvän ja käytänteiden yhtenäistyvän.

Yhteistyön merkitystä ja sen tiivistämistä tukee Andersonin tutkimus, jossa todettiin, että varhaiskasvatuksen opettajien tulisi lisätä mahdollisuuksia työskennellä tehokkaammin moniammatillisessa yhteistyössä. Eri alojen edustajat oppivat toisiltaan, mutta yhteistyössä pystyvät parantamaan niin yhteistyötä kuin hoidon laatuaakin. Yhteistyö lapsen asioiden ympärillä ja hänen parhaakseen sisältää opettajien ja muiden yhteistyötahojen jaettua tietoa, kaikkien työroolien vahvistamista ja selkiyttämistä sekä työmenetelmien jakamista, joka edistää lapselle myönteistä lopputulemaa. Varhaiskasvattajat tarvitsevat tietoa ja taitoa työskennelläkseen lapsen kanssa kokonaisuudessaan kasvatuksen kontekstissa, huomioiden lapsen muun muassa kasvun, persoonallisuuden ja kasvuympäristön erilaisia piirteitä. (Anderson 2013.) Moniammatillisen yhteistyömallin puolesta puhuu myös koulujen oppilashuoltopalvelut. Moniammatillinen yhteistyö perustuu yhteistyöverkoston luomiseen ja osaamisen jakamiseen sekä uusien toimintatapojen kehittämiseen. Verkostoissa hyödynnetään eri alojen osaamista yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. (Huhtanen 2007, 188, 191 – 192.)

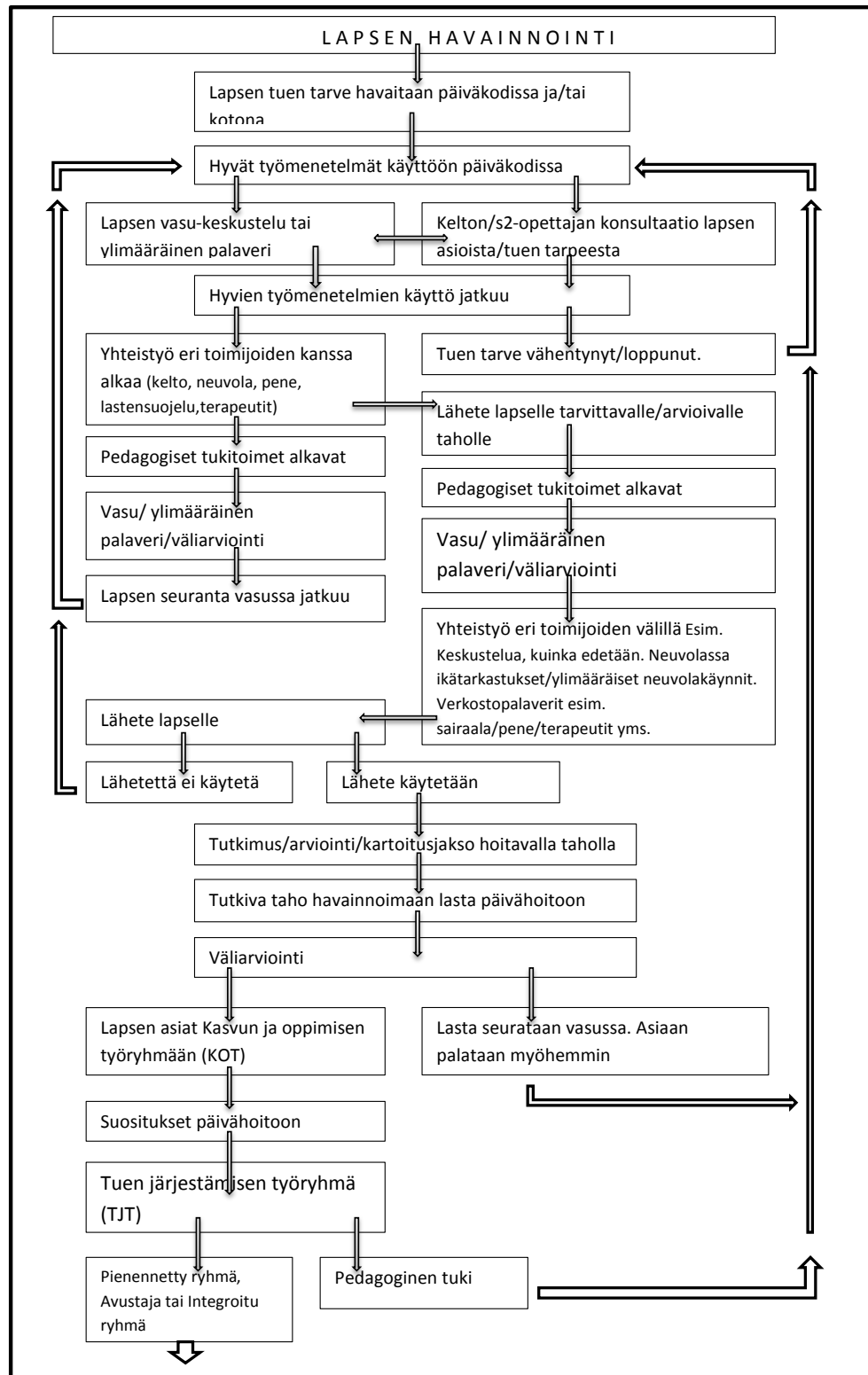
6 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOSTEN ESITTELY

6.1 Pedagogisen tuen prosessin malli

Pedagoginen tuki kuuluu tuen kolmiportaisessa mallissa yleisen tuen portaaseen. Yleinen tuki on osa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kaikille varhaiskasvatuksessa oleville lapsille tarjottavaa tukea kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tuen tarpeet ja keinot kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lapsen yksilölliset tarpeet nostetaan keskiöön ja pedagogisen tuen muodot pohditaan yksilöllisesti.

Pedagogisen tuen prosessin malli syntyi tämän hankkeen kehittämistapaamisten aikana toimija-tutkijan ja kasvattajatiimin yhteistyönä. Jokaisella kehittämistapaamisella rakensimme pedagogisen tuen prosessin mallia käyttämällä aikajanaa, jolle sijoitimme pedagogisen tuen prosessiin liittyviä tapahtumia kirjattuina postit- lapuille. Etenimme aikajanalla siten, kuinka mielestämme lapsen pedagogisen tuen prosessi yleistettävässä muodossa etenee varhaiskasvatuksessa. Lopullisen näkyvän ja tässä työssä esitellyn kuvan mallista tein minä opinnäytetyön tekijänä.

Pedagogisen tuen prosessin mallissa (Kuvio 6.) lapsen pedagogisen tuen prosessi kuvataan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti Espoon varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Mallissa lähdetään liikkeelle lapsen havainnoinnista ja lapsen tuen tarpeen havaitsemisesta, hyvien työmenetelmien sekä yhteistyömenetelmien käytöstä. Mallissa edetään jatkuvasti lapsen tuen tarpeen mukaan lasta havainnoiden. Pedagogisen tuen prosessin malli on tehty yleistettävään muotoon ja pedagogisen tuen prosessi voi vaihdella lapsesta ja hänen tuen tarpeestaan riippuen.



Kuvio 7. Pedagogisen tuen prosessin malli.

Pedagogisen tuen prosessin malli alkaa lapsen havainnoinnista sekä kotona että päivähoitossa. Kun kotona tai päivähoitossa havaitaan lapsella tuen tarvetta jol-

lain alueella, otetaan se mahdollisesti puheeksi toisen kasvattavan osapuolen kanssa. Päivähoidossa otetaan käyttöön hyväksi havaittuja työmenetelmiä, joiden avulla lapsen tuen tarvetta pyritään tukemaan ja vähentämään. Tämän jälkeen vanhemmat ja päivähoidon kasvattajat kokoontuvat keskustelemaan lapsen asioista lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskusteluun tai mahdolliseen ylimääräiseen palaveriin. Yhteisistä toimintatavoista sovitaan ja perheen kanssa keskustellaan mahdollisuudesta kiertävän erityislastentarhanopettajan (kelto) tai suomi toisena kielenä-opettajan (s2-opettaja) lapsen havainnointiin sekä konsultaatioon. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun ja mahdollisen kelton tai s2-opettajan konsultaation jälkeen jatketaan yhdessä sovittujen työ- ja toimintatapojen mukaisesti. Tämän vaiheen jälkeen lapsen tuen tarve on saattanut vähentyä tai loppua kokonaan. Siinä tapauksessa pedagogisen tuen prosessin mallissa palataan takaisin normaaliin lapsen havainnointiin ja hyvien työmenetelmien käyttöön päiväkodin arjessa.

Jos tuen tarve lapsella edelleen jatkuu, on mahdollista, että yhteistyö eri toimijoiden (kelto, neuvola, lastensuojelu, perheneuvola, terapeutit) kanssa alkaa. Yhdessä sovitut pedagogiset tukitoimet alkavat virallisesti. Tukitoimia käytetään arjessa sovitun aikaa, jonka jälkeen vanhemmat, kasvattajat ja mahdolliset muut yhteistyökumppanit kokoontuvat yhdessä tarvittaessa keskustelemaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskusteluun tai ylimääräiseen palaveriin tai väliarviointiin lapsen sen hetkisestä tilanteesta. Tässä palaverissa voidaan sopia, että lapsen seuraamista varhaiskasvatussuunnitelmassa jatketaan edelleen ja palataan tällöin pedagogisen tuen prosessin mallissa hyvien työmenetelmien käyttöön ja lapsen havainnointiin.

Yhteistyön käynnistyttyä on myös mahdollista kulkea pedagogisen tuen prosessin mallia eteenpäin toista polkua. Tässä kohdassa lapsi saa lähetteen arvioivalle tai hoitavalle taholle, jonka jälkeen pedagogiset tukitoimet alkavat. Tukitoimet ovat käytössä sovitun aikaa, jonka jälkeen vanhemmat, kasvattajat ja muut yhteistyökumppanit kokoontuvat keskustelemaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskusteluun tai ylimääräiseen palaveriin tai väliarviointiin lapsen sen hetkisestä tilanteesta. Tässä vaiheessa keskustellaan, kuinka lapsen tilanteessa edetään ja minkälaisin tukitoimin jatketaan eteenpäin. Neuvolassa lapsi saattaa käydä normaaleissa ikätarkastuksissa tai mahdollisissa ylimääräisissä tarkastuksissa. Ver-

kostopalavereita esimerkiksi sairaalan tai perheneuvolan kanssa järjestetään. Päivähoidossa sovitut pedagogiset tukitoimet jatkuvat edelleen. Tämän jälkeen lapsi saa mahdollisen lähetteen hoitavalle tai arvioivalle taholle. Vanhempien vastuulle jää, käytetäänkö lapsen lähete vai ei. Jos lähetettä ei käytetä, palataan pedagogisen tuen prosessin mallissa alkuun ja päivähoidossa hyvien työmenetelmien käyttöön sekä lapsen havainnointiin.

Jos lapsen saama lähete hoitavalle tai arvioivalle taholle käytetään, on lapsella edessä tutkimus- tai arviointi- tai kartoitusjakso hoitavalla taholla. Jakson jälkeen tai jo mahdollisesti sen aikana hoitavalta taholta saattaa tulla työntekijä havainnoimaan lapsen toimintaa päiväkotiryhmään. Jakson jälkeen lapsen asioissa järjestetään jälleen väliarviointi, jonka päätöksenä voi olla, että lasta seurataan jatkossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman yhteydessä ja asiaan palataan tarvittaessa myöhemmin. Tällöin pedagogisen tuen prosessin mallissa palataan taas alkuun ja hyvien työmenetelmien käyttöön sekä lapsen havainnointiin.

Väliarvioinnin jälkeen toinen polku prosessissa voi viedä eteenpäin ja lapsen asiat viedään Kasvun ja oppimisen työryhmään (KOT). Työryhmässä arvioidaan lapsen tukitoimien tarve moniammatillisessa työryhmässä yhdessä vanhempien kanssa. Työryhmä antaa arvioinnin jälkeen lapselle suositukset päivähoidon. Suositukset saattavat olla ryhmärakenteeseen liittyviä tukitoimia, kuten pienennetty päivähoitoryhmä, integroitu ryhmä tai omaan päivähoitoryhmään järjestettävä avustajan tuki lapselle. Suosituksena saattavat olla myös pedagogiset tukitoimet omassa päivähoitoryhmässä, jolloin pedagogisen tuen prosessin mallissa palataan taas hyvin työmenetelmien käyttöön ja lapsen havainnointiin. Suositukset päivähoidon lyödään vielä virallisesi lukkoon Tuen järjestämisen työryhmässä (TJT) ennen kuin suositusten mukainen toiminta alkaa.

Pedagogisen tuen prosessin malli on aina lapsikohtainen ja se ei aina etene täysin mallin mukaisesti. Prosessissa voi joskus jäädä joitakin osioita väliin tai sinne saattaa tulla lisää arvioivia kohtia. Prosessissa voidaan myös palata taaksepäin ja aloittaa alusta. Jokaisen lapsen kohdalla pedagogisen tuen prosessin kesto on yksilöllinen. Toisilla prosessi etenee muutamassa kuukaudessa kun taas joidenkin kohdalla prosessi saattaa kestää koko päivähoidon ajan. Pedagogisen tuen prosessin malli toimii suuntaa antavana mallina pedagogisen tuen prosessin kulusta.

7 KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI

7.1 Kehittämishankkeen kehittämistapaamisiin osallistuneiden odotuksia ja prosessin arviointia

Ensimmäisellä kehittämistapaamisella kasvattajatiimi kertoi odotuksiaan tapaamisille. Odotukset koostuivat pääosin käytännön avusta ja asioiden avaamisen toivosta. Myös uusia näkökulmia mahdollisesti esimerkkien kautta asioiden käsittelylle odotettiin. Konkreettisten asioiden saaminen ja hyödyntäminen omassa työssä oli myös toiveena. Pedagoginen tuki koettiin nykypäiväisenä ilmiönä ja asiana, mutta silti kasvattajat pohtivat, mitä se oikeasti on ja mitä, se pitää sisällään. Näiden asioiden pohtimista ja läpikäymistä pidettiin jo odotusten tasolla tärkeänä. Kasvattajat toivoivat myös teemoiteltua asioiden käsittelyä pedagogiseen tukeen liittyen. Kehittämistapaamisten toivottiin olevan rentoja ja leppoisia, ei liian vakavia.

Jokaisen kehittämistapaamisen jälkeen kasvattajat arvioivat tapaamista ja antoivat siitä palautetta. Keskeisimpänä asiana jokaisen tapaamisen jälkeen nousi asioiden yhdessä käsitteleminen. Kasvattajat kokivat tärkeänä keskustella yhdessä asioista ja avata niitä ajan kanssa. Arki on kiireistä ja arvioinnille ja asioiden käsittelylle yhdessä on arjessa liian vähän aikaa. Mielenkiintoiset teemat pitivät mielenkiinnon yllä ja jo menneitä asioitakin oli hyvä käsitellä esimerkkien kautta. Arjen asiat pedagogisen tuen valossa olivat kehittämistapaamisissa paljon esillä ja arjen toimia oli hyvä arvioida. Kasvattajat kokivat myös hyvänä saada Espoossa käytettävän Snadit stepit-lomakkeen (jatkuvan kehittämisen työtapana) käteen jälleen kerran. Lomakkeen kuuluisi olla arjen työkaluna, mutta se ei ole aktiivikäytössä.

Kehittämistapaamisissa käsitellyt asiat koettiin tärkeinä ja niiden pohtiminen syvemmin hedelmällisenä arjen työtä ajatellen.

”Tärkeitä juttuja käytiin läpi, sellaista mitä on jatkuvasti arjessa menossa. hyvä niitä välillä pysähtyä pohtimaan.”

”Oli oikein hyvää, kun asioita joutuu miettimään ja avaamaan. Paljon arjessa tehdään, mutta aina niitä ei tule pohdittua ehkä näin syvällisesti. Yhteinen porina kantaa hedelmää.”

Viimeisellä kehittämistapaamisella keskityimme arvioinnissa yhdessä rakentamamme pedagogisen tuen prosessin mallin arviointiin ja yhdessä käymämme prosessin kokonaisuuteen. Pedagogisen tuen prosessin malli koettiin hyvänä ja se voisi arjessa toimia hyvin esimerkkinä ja hahmottamisen tukena kasvattajille, minkälainen pedagogisen tuen prosessi voi olla ja mitä kaikkea siinä voi tapahtua. Malli on elävä ja sen sisällä voidaan liikkua edestakaisin ja palata taas taaksepäin. Malliin on hankala kirjata pedagogisen tuen prosessille aikaa, missä ajassa kaikki tapahtuu. Usein asiat etenevät prosessissa hitaasti ja välttämättä pedagogisen tuen prosessi ei kulje loppuun saakka koko päivähoidon aikana vaan prosessi jatkuu lapsen osalta koulussa. Pedagogisen tuen prosessin malli voisi tulevaisuudessa toimia kasvattajien tukena arjen työssä ja miksei myös uusien työntekijöiden perehdyttämisessäkin.

Kasvattajat kokevat pedagogisen tuen prosessin olevan välillä työntekijälle raskas ja voimattomuuden tunteet ovat vahvasti pinnalla. Toiveena on, että lapsen tuen tarpeisiin puututaan viimeistään koulussa. Kasvattajat kokevat myös usein, että ”yhtään enempää ei ole voitu tehdä”. Päivähoidossa lapsi saa toivottavasti parhaan mahdollisen tuen. Tärkeää lapsen kannalta ovat hyvät siirto- ja nivellysvaiheet. Varhaisesta puuttumisesta puhutaan paljon päivähoidon arjessa ja ihan kaikkialla. Asia on tärkeä ja varhaiseen puuttumiseen tulisikin panostaa paljon. Tuulaniemen (2011, 243) mukaan palvelu eli tässä työssä pedagogisen tuen prosessi on aina prosessi. Palvelu ei ole koskaan valmis ja niinpä sitä täytyy jatkuvasti kehittää. Näin on myös pedagogisen tuen prosessissa. Se muuttuu ja elää tuen tarpeessa olevien lasten mukaan, mutta myös kaupungin yleisten säädösten ja yhteistyömallien mukaan. Pedagogisen tuen prosessissa tärkeää ovat myös nivellysvaiheet päivähoidon ja esiopetuksen sekä esiopetuksen ja koulun välillä, jotta lapsi saa parhaan mahdollisen tuen ja tukeminen jatkuu seuraavassa vaiheessa.

7.2 Kehittämishankkeen toteutuksen arviointi validoinnin periaatteiden mukaisesti

Kehittämishankkeen päätökseen kuuluu loppuarviointi ja mahdollisten jatkoideoiden esittäminen (Toikko & Rantanen 2009, 65). Hankkeen loppuraportti ja tässä työssä opinnäytetyö voidaan määritellä näkemyksenä siitä, kuinka hankkeesta on

selviydytty (Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 122). Tämän tutkimuksellisen kehittämishankkeen tavoitteena oli kuvata pedagogisen tuen prosessi päiväkotien arjesta yhdessä kasvattajien kanssa. Tarkoituksena oli lisätä työntekijöiden keinoja havainnoida ja oppia tunnistamaan pedagogisen tuen tarvetta. Lisäksi tarkoituksena oli viedä eteenpäin pedagogisen tuen toimintamallien käyttöä päiväkotien ryhmien arjessa ja auttaa työntekijöitä hahmottamaan pedagogisen tuen prosessia varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Toikon & Rantasen (2009, 61) mukaan arvioinnin yhtenä tehtävänä on suunnata ja ohjata kehittämistoiminnan prosessia. Arvioinnin avulla pohditaan kehittämistyön perustelua, organisointia ja toteutusta. Lisäksi arvioinnilla tuotetaan tietoa kehitettävästä asiasta ja pohditaan, onko kehittämistyö saavuttanut tarkoituksensa. Seuraavaksi arvioidaan hankkeen toteutumista Kvalen viiden toimintatutkimuksen arvioinnin periaatteen mukaisesti, jotka ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149).

Historiallinen jatkuvuus. Toiminnan historiallista jatkuvuutta voidaan tarkastella yhteiskunnallisena ilmiönä tai sosiaalisen ympäristön toimintahistoriallisena ilmiönä. Historiaa ohjaa aikasidonnaisuuden lisäksi kulttuuri, joka ohjaa toimintaa tietyssä paikassa ja ajassa yhteisöjen kertomina tarinoina. Historiallisuutta kuvaa myös juonellistaminen, jolloin asiat esitetään ajallisesti etenevänä sarjana ja lukija pystyy seuraamaan tapahtumien syy-seuraus-suhteita. Toimintatutkimus ei ala koskaan tyhjästä eikä sillä ole päätepistettä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149 - 151.) Tämä hanke toteutettiin Espoossa kevään 2013 ja kevään 2014 välillä. Toimintatutkimus sopi hyvin tämän hankkeen menetelmäksi. Kasvattajien osallistuminen oli vapaaehtoisuuteen perustuvaa, mutta heidän osallisuuttaan vaadittiin kehittämishankkeen toteutumisen onnistumiseksi.

Pedagoginen tuki on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattava tuen muoto ja se ohjaa arjen käytänteitä. Varhaiskasvatussuunnitelmien pedagoginen perusta muodostuu toimintaympäristöissä tapahtuvista aktiviteeteista, struktuureista ja metodeista (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 19). Kehittämishankkeen ytimessä ollut pedagoginen tuki on varhaiskasvatuksen todellisuutta tällä hetkellä ja myös tulevaisuudessa. Uudessa varhaiskasvatuslaissa tullaan määrittelemään pedagogista tukea tarkemmin ja yhtenäistämään varhaiskasvatuksen

toimintamalleja koulujen toimintamalleja lähes vastaaviksi. Pedagoginen tuki on ollut terminä jo käytössä muutamia vuosia, mutta edelleen se koetaan vieraaksi ja vaikeasti määriteltäväksi.

Tämän hankkeen myötä pedagogista tukea ja tukitoimia on määritelty sekä kuvattu ja pedagogisen tuen prosessi on kuvattu varhaiskasvatuksen näkökulmasta kasvattajien työvälineeksi arjen työhön. Nummenmaa ym. (2007, 20) kirjoittavat, että keskeisintä kehittämisprosessissa ei ole sen myötä toteutettu tuote, vaan sen työstämisessä tapahtunut oppimisprosessi. Tämä kehittämisshanke oli oppimisprosessi niin minulle kuin hankkeeseen osallistuneillekin. Tässä hankkeessa kuvataan pedagogista tukea ja pedagogisen tuen prosessia tässä ajassa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan hankkeen etenemisen ajallisena jatkumona, jotta lukijan olisi sitä helppo seurata alusta loppuarviointiin saakka. Pedagogisen tuen prosessi elää ja kehittyy jatkuvasti, joten prosessi jatkuu edelleen tämän hankkeen päättymisen jälkeen.

Reflektiivisyys. Toimintatutkimuksessa sanotaan tutkijan tärkeimmän työvälineen olevan hän itse. Oman roolin reflektointi ja oman identiteetin rakentuminen tutkimusprosessin rinnalla tulee olla pohdinnan kohteena. Tutkija tulkitsee sosiaalista todellisuutta, jolloin hänen täytyy pohtia myös omaa suhdettaan suhteessa tutkimuskohteeseen. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152 – 154.) Reflektio on sitä kuin katsoisi itseään ja omaa toimintaansa ulkoapäin, niin sanotulla ”kolmannella silmällä” (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36). Työskenteleminen Espoon kaupungilla varhaiskasvatuksessa varmisti sen, että toiminta-alue oli minulle toimija-tutkijana tuttu. Kehittämisshankkeen aikana en kuitenkaan ollut työelämässä, vaan hoito- ja opintovapaalla kotona, joten osittain toimin hankkeen aikana ulkoapäin. Työstä poissaoloni aikana myös pedagogisen tuen käsite ja toimintamallit oli otettu käyttöön varhaiskasvatuksessa.

Kehittämisshanketta on arvioitu ja reflektoitu läpi hankkeen kaikkien osallistujien toimesta. Toimintatutkimuksessa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kehittämisprosessin syklien spiraalimaista luonnetta korostetaan. Arvioinnin myötä hankkeen perusteluja, organisointia ja toteutusta täsmennetään (Toikko & Rantanen 2009, 65.) Tässä hankkeessa tavoitteena ollut pedagogisen tuen prosessin malli syntyi yhteistyössä kasvattajien kanssa jatkuvasti keskustellen ja reflektoiden tämän hankkeen kehittämistapaamisten

aikana keväällä 2014. Opinnäytetyön kirjoituksen yhteydessä opinnäytetyön tekijänä muokkasin mallia visuaalisesti ymmärrettävämpään ja prosessimaisuutta kuvaavampaan muotoon syksyn 2014 aikana. Pyysin myös kehittämistapaamisiin osallistuneilta kasvattajilta palautetta mallin nykyisestä muodosta ja tein siihen tarvittavia muutoksia ja korjauksia heidän palautteensa mukaan. Kehittämishankkeen tarkoitukset täsmentyivät ja osittain toteutuivat hankkeen aikana. Pedagogista tukea on hankkeen aikana määritelty, tukitoimia käsitelty ja pedagogisen tuen prosessin malli on nyt käsitteellisempänä ja nähtävissä varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Reflektisyyden periaate korostaa toimintatutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkija kuvaa tekstissä aineistoaan, menetelmiään ja tutkimuksen etenemistä, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan ajatusten syntyä sekä niiden paikkansa pitävyyttä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154.) Tässä työssä olen kirjoittanut tapahtumat läpinäkyviksi ja tuonut esille kehittämishankkeen prosessin aikana tapahtuneet asiat sellaisina kuin ne olivat. Aineiston olen halunnut kirjoittaa mahdollisimman kattavasti ja paikoin myös laajasti, jotta aineistosta on mahdollista saada kokonaiskuva sellaisena kuin se on kuvattu.

Dialektisuus. Dialektisuudella tarkoitetaan sosiaalisen todellisuuden rakentumista keskusteluissa väitteiden ja vastaväitteiden tuloksena siten, että lopputuloksena olisi synteesi. Toimintatutkimuksessa sosiaalisen todellisuuden rakentuminen pyritään näkemään erilaisten äänten ja näkökulmien yhdistelmänä, jotka saattavat olla ristiriitaisiakin. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154 – 155.) Keräsin palautetta aina toimintaosioiden jälkeen ja kehittämistapaamisissa kannustin kasvattajia tuomaan rohkeasti omat näkemyksensä ja kokemuksensa esille. Kehittämishanke koostui kahdesta toimintaosioista: kyselystä ja kehittämistapaamisista. Kehittämishankkeen aikana ilmapiiri oli yleisesti innostunut ja avoin, enemmän kuitenkin kehittämistapaamisten aikana. Hankkeen aikana kaikki kasvattajat saivat tuoda oman äänensä esille sekä kyselyn että kehittämistapaamisten kautta.

Pedagoginen tuki arjessa-kyselyiden jakaminen ja vastaaminen sattuivat keväällä 2013 kiireiseen aikaan, joka varmasti oli yhtenä syynä siihen, että vastausprosentti jäi suhteellisen pieneksi. Myös kyselyn avoimet kysymykset ja kyselyn laajuus saattoivat vaikuttaa vastausinnokkuuteen. Vastanneiden palautteessa kirjoitettiin

nimenomaan kiireestä, liian pitkästä kyselystä ja monivalintakysymysten puutteesta tai vähäisyydestä. Kyselyn tuloksissa tuli kuitenkin ilmi, että pedagogisen tuen määrittäminen ja aiheen käsitteleminen on tärkeää. Kyselyn vastaukset olivat hyvin samankaltaisia eikä suurta vaihtelua ollut. Näillä vastauksilla saatiin varsin kattava kuva siitä, mitä ja minkälaista pedagoginen tuki on päiväkotien arjessa.

Kehittämistapaamisissa työskentely osoittautui antoisaksi tavaksi määrittää, kuvata ja kehittää toimintaa. Kasvattajat kertoivat avoimesti ja rohkeasti omista kokemuksistaan pedagogisen tuen osalta ja käsittelyyn uskallettiin nostaa myös kielteisiä ja ajoittain pahaa mieltäkin aiheuttavia asioita. Kasvattajat keskustelivat ammatillisesti, jokaisen ajatuksia ja mielipiteitä kuunneltiin. Kehittämistapaamisissa oma roolini oli olla sekä prosessin ja tapaamisten eteenpäinviejänä, mutta myös keskusteluun tasavertaisena osallistujana. Edelliset toteutuivat mielestäni hyvin, koska työssä ollessani työnkuvani on samanlainen kuin muilla kasvattajilla ja kokemuksen varhaiskasvatuksessa tukevat samaa ajattelumallia.

Toimivuus. Toimivuuden periaatteen mukaan tutkimusta arvioidaan sen mukaan, onko sillä ollut käytännön vaikutuksia, hyötyä tai ovatko tutkimukseen osallistuneet voimaantuneet sen aikana. Toimivuuden ytimenä on, että tutkimuksessa kuvataan tutkimuskohteena olleen käytännön tai kehittämisprojektin vahvuudet ja heikkoudet. Onnistunut tutkimus voimaannuttaa osallistujia ja saa heidät uskomaan omiin kykyihinsä, parantamaan toimintaa ja luottamaan oman toimintansa vaikutuksiin. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 155 – 157.)

Kehittämishankkeen tuloksena nyt syntynyt pedagogisen tuen prosessin malli on tehty varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Toteutukseen osallistui Leppävaaran alueelta yhdestä päiväkodista yksi tiimi. Kehittämishanke toimi näin ollen pilottina toiminnalle ja kehittämiselle. Työskentely olisi voinut olla vielä antoisampaa ja tulokset monipuolisempia, mikäli kehittämistapaamisiin olisi osallistunut esimerkiksi koko päiväkodin henkilökunta tai mahdollisesti useita tiimejä eri päiväkodeista. Näkökulmat olisivat voineet olla tällöin laajempia ja monipuolisempia. Moniammatillisuus varhaiskasvatuksen ulkopuolelta olisi tuonut hankkeeseen lisää näkökulmia ja mahdollisesti myös enemmän näkyvyyttä ja merkityksellisyttä. Hankkeen eri toimijoiden moniammatillinen yhteistyö olisi tuonut hank-

keeseen uusia näkökulmia ja olisi auttanut ymmärtämään toisen ammattiryhmän toimintaa paremmin ja kehittämään yhteistyötä ja sen muotoja.

Pedagogisen tuen prosessin mallin jalkauttaminen Espoon varhaiskasvatukseen jää toteutettavaksi opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Mahdolliset käyttöönoton jälkeiset huomioidut mallista ja muutostarpeet vaativat uuden kehittämishankkeen, eikä niihin tämän opinnäytetyön puitteissa puututa. Opintovapaan takia en ole tällä hetkellä työelämässä, mutta töihin palatessani voin olla viemässä eteenpäin ja kannustamassa kasvattajia pedagogisen tuen toimintamenetelmien ja pedagogisen tuen prosessin mallin käyttöön.

Havahduttavuus. Hyvä toimintatutkimus havahduttaa lukijan tuntemaan ja ajattelemaan asioita eri tavoin kuin aiemmin. Voidaan puhua myös todentunneen käsitteestä, jolla kuvataan tutkimus toden kaltaisena siten, että lukija voi kokea lukemansa todeksi omien kokemustensa perusteella. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 159 – 160.) Olen halunnut kirjoittaa tämän opinnäytetyön sellaisena, että lukijan olisi sitä helppo seurata ja hän pystyisi myös samaistumaan siinä kirjoitettuihin asioihin.

Tässä työssä on kirjoitettu arjen todellisuudesta, mitä pedagoginen tuki on tällä hetkellä, millainen pedagogisen tuen prosessi on, ketkä osallistuvat prosessiin ja kuinka prosessia voitaisiin kehittää ja parantaa. Varhaiskasvatuksessa lapsen pedagoginen tukeminen on arkea. Tämän opinnäytetyön myötä toivon kasvattajien havahtuvan siihen, kuinka merkityksellisiä pienetkin lasta tukevat asiat ja toimet ovat arjessa ja kuinka tärkeää on tehdä työtä yhteistyössä sekä päiväkotien sisällä, että eri ammattikuntien välillä siten, että lapsi on toiminnan keskiössä.

7.3 Kehittämishankkeen luotettavuus, hyödynnettävyys ja eettisyys

Toimintatutkimusta määrittää lähestymistapa, joka on hyödyllinen ja muutoksia edistävä. Toimintatutkimuksellisuus näkyy loppuarvioinnissa ja hankkeesta tehdyssä loppuraportissa tavalla tai toisella kerrottavina muutoksina tutkimuskohteessa. Tutkimuskohteen tilanteen ei tarvitse olla valmis, vaan riittää, että ilmassa on merkkejä kohta tapahtuvista muutoksista tai hyödyistä. (Kuula 1999, 212.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän ja – kohteen yhteensopivuutta ja reliabiliteetilla taas toistettavuutta sekä tulosten pysyvyyttä ja alttiutta satunnaisvaihtelulle. Luotettavuus tarkastelut ovat olennainen osa tutkimuksen tekemistä. Ulkoisella validiteetilla tarkastellaan sitä, kuinka yleistettävissä tutkimus on ja sisäisellä validiteetilla tutkitaan ovatko käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko käsitteet riittävän hyvin kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2003, 42 – 43, 86 - 87.) Tämän kehittämishankkeen tulokset ovat hyödynnettävissä Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen yksiköiden toimintaan. Toisaalta myös muissa kaupungeissa toimintamallit ja toiminnan rakenteet voivat olla samankaltaiset, joten kehittämishankkeen tuloksia on mahdollista hyödyntää myös muualla. Pedagogisen tuen prosessin malli ja pedagogisen tuen toimintamenetelmät ovat yhdistettävissä Uuden varhaiskasvatuslain näkemyksiin ja ne ovat myös osa tuen kolmiportaista mallia ja eri kaupungeissa käytettävää kasvun ja oppimisen tukea (perusopetuslain määritelmä). Teoreettisen viitekehyksen olen pyrkinyt rakentamaan kuvaten pedagogista tukea, pedagogisen tuen prosessia ja niiden ympärillä olevia asioita ja ilmiöitä.

Toimintatutkimuksessa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat kuitenkin hie-man haasteellisia, sillä tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta ja oikeaa verrattavissa olevaa todellisuutta on vaikea paikantaa. Kvale on ehdottanut siirtymistä validiteetista validointiin, jolla tarkoitetaan prosessia, jossa ymmärrys maailmasta kehittyy vähitellen. Validoinnin taustalla on ajatus siitä, että inhimillinen tieto maailmasta perustuu kielen välityksellä tapahtuvaan tulkintaan ja on yhteydessä tiettyyn aikaan, paikkaan ja kieleen. Totuus on siis jatkuva prosessi kehittyen, keskustellen ja dialogissa olemalla. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 147 - 149).

Voidaan sanoa, että validointi toteutui myös tässä toimintatutkimuksellisessa hankkeessa. Pedagogisen tuen prosessin malli ja tässä hankkeessa kuvatut pedagogisen tuen toimet on kuvattu nykytilanteessa ja ne toteutuvat Espoossa tällä hetkellä. Kuitenkin pedagogisen tuen prosessi on jatkuvasti muuttuva ja sen toimintamallien rakentuminen varhaiskasvatuksen arkeen etenee koko ajan. Opinnäytetyöprosessi on pitkä ja muutoksia pedagogisen tuen prosessiin on saattanut jo tapahtua kehittämishankkeen päättymisen jälkeen ja opinnäytetyön kirjoitusprosessin aikana. Prosessissa on vielä paljon paranneltavaa ja kehitettävää monilta

osin ajan kuluessa. Kehittämishankkeen prosessiluonteisuus antaa vivahteensa myös luotettavuuden tarkasteluun. Tutkija on eräänlainen aineistokeruun väline, jonka kautta näkemykset ja tulkinta tutkittavasta aiheesta näyttäytyvät. Taustalla on olettaus, että prosessin kuvaus selventää lukijalle tutkimuksessa tapahtuneen ja teoreettiset sekä aineistonanalysointia koskevat painotukset. (Kiviniemi 1999, 78 – 79.)

Tulevaisuudessa uusi varhaiskasvatustuki tuo selkeyttä pedagogiseen tukeen ja sen prosessiin, kun kasvun ja oppimisen tuki määritellään lain silmissä varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Realistisessa sosiaalitieteessä todellisuus on monitasoinen ja – kerroksinen. Toimintaan vaikuttavat niin yksilölliset tekijät kuin yksilöiden yläpuolella vaikuttavat rakenteelliset tekijät, jotka vaikuttavat yksilöiden toimintaan. (Kuusela 2005, 42.) Tässä hankkeessa toimijoina olivat kasvattajat näkemyksineen ja kokemuksineen ja taustalla vaikuttivat myös valtakunnalliset ja kunnalliset varhaiskasvatuksen päätökset ja sopimukset.

Tämä tutkimuksellinen kehittämishanke toteutettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseettistä ohjeistusta noudattaen, jotka käsittelevät hyvää tieteellistä käytäntöä. Siihen kuuluvat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus, avoimuus, muiden kunnioittaminen sekä tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Hirvonen 2006, 31.) Taustalla vaikuttavat myös sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet ja lastentarhanopettajan ammattietiikka (Talentia 2013, Lastentarhaopettajaliitto 2005). Gordonin (2006, 247) mukaan eettisyyteen liittyy myös analyysiprosessin riittävä avoimuus siten, että tutkija voi yllättyä, joutua kyseenalaistamaan aikaisempia käsityksiään sekä etsimään uusia tapoja hahmottaa ja käsitteellistää esille tulleita asioita. Aineiston kautta ei todenneta vaan jo tiedettyä, vaan pyritään etsimään uusia näkökulmia. Tämän kehittämishankkeen aikana tuotettu aineisto; kyselyt ja kehittämistapaamisten tuotetut materiaalit, olen säilyttänyt kotonani muiden ulottumattomissa ja materiaaleissa ei kenenkään henkilöllisyys paljastu. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen tulen tuhoamaan aineistot.

Postmodernin ajattelun mukaan toimintatutkimuksessa pyritään ymmärtämään toimintaa kokonaisvaltaisesti (Heikkinen & Syrjälä 2010, 145) ja niin pyrittiin myös tässä hankkeessa. Pedagogisen tuen prosessi ja sen sisällä tapahtuvat tuki-

toimet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman realistisesti ja niiltä osin, mitä hankkeessa ilmeni. Toimija-tutkijana pyrin olemaan avoin esille tulleita asioita kohtaan, muuttamaan toimintaa tarpeen ja esille tulleiden asioiden mukaan sekä raportoimaan kaiken sellaisena kuin se on kehittämishankkeessa nähty ja koettu. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tämän raportin mahdollisimman läpinäkyvänä ja selkeänä salailematta tai peittelemättä mitään. Gordonin (2006. 247) mukaan tärkeä eettinen kysymys on myös se, kuinka aineistoaan tuo esille.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

8.1 Keskeiset tulokset pohdinnan valossa

Tässä tutkimuksellisessa kehittämishankkeessa paneuduttiin pedagogiseen tukeen ja pedagogisen tuen prosessiin varhaiskasvatuksessa. Sen voidaan ajatella olevan sekä ennaltaehkäisevää että varhaista tukea lapselle ja perheelle siinä vaiheessa kun tuen tarve on havaittu. Mahdollisimman välittömästi tapahtuva puuttuminen edistää lapsen ja perheen hyvinvointia, mutta myös korjaa jo tapahtuneita vaurioita. Kaste-ohjelmassa painopistettä on siirretty ongelmien hoidosta niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin hyvinvoinnin edistämiseen ja ongelmien ehkäisemiseen. Työ, jota tehdään on vaikuttavaa ja asiakkaat kokevat saavansa asiakaslähtöisiä sekä laadukkaita palveluita. Lasten ja lapsiperheiden palveluita kehitetään palvelukokonaisuuksina. Tavoitteena on, että erityispalvelut, kuten lastensuojelu ja kasvatus- ja perheneuvolojen osaaminen viedään osaksi lasten normaaleita kasvuympäristöjä, kuten kotiin ja päiväkotiin. (KASTE 2012 – 2015, 18, 22.)

Erityispalveluiden tuominen varhaiskasvatukseen tukee myös varhaiskasvattajien työtä. Perheiden kanssa yhdessä tehtävälle kasvatustyölle olisi hyvä saada tarvittaessa tukea eri alojen asiantuntijoilta ja heidän kanssaan yhdessä perheille voitaisiin tarjota parempia ja oikein kohdistetumpia palveluita. Yhteiskunnan muutospainotukset vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatus toimii perheiden kumppanina työssä lapsen hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen eteen. Muutokset vaikuttavat varhaiskasvatuksen työtehtäviin pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti lisäten niiden vaativuutta ja laajentaen niitä. Varhaiskasvatuksessa näkyvät entistä enemmän lasten tuen tarpeet, monikulttuurisuus, kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa, yhteistyö muiden toimialojen kanssa ja varhaiskasvatuksen sisällöllinen suunnitelmatyö. (Korkalainen 2009, 11 - 12.) Kaikki Korkalaisen mainitsemat varhaiskasvatukseen liittyvät asiat olivat puheissa ja pohdinnoissa tämän hankkeen aikana.

Suomalaisten hyvinvointi ja terveys ovat vuosien saatossa parantuneet, mutta silti sosioekonomisten ryhmien erot ovat kasvaneet. Varhaiskasvatuksen ja koulun maailmassa lapsen turvattomuus, käyttäytymishäiriöt ja oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet. Perheissä esiintyy väkivaltaa, mielenterveysongelmia ja päihteiden

käyttöä ja näillä kaikilla on kauas kantoiset vaikutukset niin lapsen kuin koko perheen elämään. Suomessa lasten mielenterveys- ja päihdepalvelut ovat pirstaloituneet, peruspalvelut ovat riittämättömiä ja erityispalvelut irrallaan peruspalveluista. On todettu, että ehkäisevä työ ja varhainen tuki ovat kannattavia sektori- ja hallintorajoja ylittäviä toimia niin inhimillisesti kuin taloudellisestikin. (KASTE 2012 – 2015, 15 – 16.)

Tässä hankkeessa jo ensimmäisessä toimintaosiossa; kyselyssä tuli ilmi, että kasvattajat kokevat pedagogisen tuen määrittämisen vaikeana, vaikka tuloksissa ilmeni, että kasvattajat käyttävät arjen työssä paljon pedagogisia tukitoimia ja menetelmiä sen enempää niitä pohtimatta. Pedagogisen tuen tukitoimien käyttäminen on laajaa ja tukitoimet valitaan aina lapsikohtaisesti sen mukaan, mikä kenellekin toimii. Lasta pyritään tukemaan kokeilujen ja uudelleen yrittämisen kautta. Hankkeen yhtenä keskeisenä tuloksena voidaan puhua arjen pedagogisen työn kuvaamisesta ja näkyväksi tekemisestä.

Tässä hankkeessa osallistujatiimi kehitti vuorovaikutuksessa keskenään, tietoa jakaen ja jatkuvan neuvottelun kautta niin omaa työtään kuin pedagogisen tuen prosessin malliakin. Varhaiskasvatuksen ja pedagogisen tuen ja sen prosessin suunnitteleminen ja kehittäminen on jatkuva prosessi; henkilökunta siirtyy ryhmästä toiseen, lapset vaihtuvat ja työtä muovaavat erilaiset ulkoapäin sanellut muutokset. Nummenmaan ym.(2007, 132) mukaan suunnittelun merkityksen ja jatkuvuuden tiedostaminen sekä suunnitteluun liittyvien työprosessien tunnistaminen on keskeistä yhteisöjen toimivuuden kannalta. Parhaimmillaan varhaiskasvatussuunnitelma mahdollistaa lapselle hyvän lapsuuden. Varhaiskasvatussuunnitelmassa on olennaista pedagogisen tuen kannalta, että tuen tarpeet ja yhdessä sovitut toimintatavat kirjataan siihen ja suunnitelmaa noudatetaan lapsikohtaisesti päiväkodin arjessa.

Vallberg Roth & Månsson (2008) ovat todenneet ruotsalaisista varhaiskasvatuksen lapsikohtaisista suunnitelmista, että niissä on kyse yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman sijasta yksilöorientoituneesta normaaliuden suunnitelmasta. Tällä he tarkoittavat sitä, että varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään yksilöllisesti jokaiselle lapselle, mutta niiden sisällössä on kuitenkin kyse siitä, että lapsen kehitystä verrataan ja arvioidaan tavallisen, ihanteellisen kehityksen mukaan. Olisiko tar-

peellista, että suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma olisi myös yksilökohtainen, mutta siinä sallittaisiin myös poikkeamia tavallisuuden muotista? Pedagogisen tuen avulla ei pyritä muokkaamaan jokaisesta yksilöstä samanlaista vaan tukemaan lasta kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa lapsen ja perheen yksilöllisyys huomioiden. Tämän hankkeen aikana lapsen yksilöllisyys oli vahvasti esillä eri kohdissa hanketta. Lapsen on oltava varhaiskasvatuksessa keskiössä, suunniteltiin tai tehtiin mitä tahansa.

Toinen tämän hankkeen keskeinen tulos liittyi lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. On tärkeää, että kasvattajat oppivat tunnistamaan lapsen tarpeita ja tuen tarvetta entistä paremmin. Suhosen (2009, 111 - 112) mukaan tähän voidaan pyrkiä lisäämällä heidän tietoisuuttaan siitä, miten riippuvainen lapsi on aikuisen toiminnasta ja kuinka paljon hän tarvitsee psyykkistä ja fyysistä tukea. Tämä on tärkeää etenkin pienten lasten kohdalla. Kasvattajan tulee vastata lapsen vuorovaikutukseen niin emotionaalisesti, kielellisesti ja toiminnallisesti. Interventiot, jotka kohdistuvat kasvattajiin lisäävät kasvattajan osaamista ja kykyä havainnoida lapsen tarpeita. Interventioiden kautta voitaisiin löytää pedagogisia ratkaisuita, jotka sopivat varhaiskasvattajalle. Tässä hankkeessa koettiin pedagogisen tuen menetelmien kirjaustapojen olevan hankalia tai tuntemattomia ja niihin toivottiin lisää koulutusta ja opastusta. Varhaiskasvatuksessa on otettu käyttöön paljon erilaisia lomakkeita työn kirjaamiseen ja arviointiin, mutta niiden käyttäminen arjen työssä saattaa jäädä pintapuoliseksi. Varmasti yleisimmin käytössä oleva ja tutuin lomake on lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Arjessa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan, vaikka sitä ei kirjattaisikaan erillisille lomakkeille.

Korkalaisen (2009, 170) tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi, että kasvattajilta vaaditaan oivalluksia ja pyrkimystä lapsilähtöisen varhaispedagogiikan toteuttamiseen ja kehittämiseen. Tiedolla asioista on suuri merkitys tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelemisessä ja tukitoimien järjestämisessä sekä oman ammatillisuuden lisääntymisessä. Lapsen tulisi olla varhaiskasvatuksen kehittämisessä keskiössä ja lapsen tarpeita tulisi kuulla ja ottaa huomioon enemmän. Arjen pedagogisilla ratkaisuilla toimintaympäristöä ja toimintaa tulisi kehittää lapsen tarpeet huomioiden. Varhaisen tuen ja puuttumisen merkitys ja arvostus löydettiin Korkalaisen tutkimuksessa rohkaistumisen ja tiedon kautta. Näiden ansiosta puuttumisen lasta tai perhettä koskeviin huoliin herkistyi ja tukitoimet aloitettiin aikai-

semmin.

Kolmas tämän hankkeen keskeinen tulos on kasvattajien kanssa yhteistyössä kuvattu pedagogisen tuen prosessin malli. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta luotu pedagogisen tuen prosessin malli on tarkoitettu kasvattajien työn tueksi ja myös kasvattajien perehdytysmateriaaliksi. Jo sitä katsomalla voidaan todeta, että pedagogisen tuen prosessi voi vaihdella lapsikohtaisesti sekä etenemisen, että keston mukaan hyvin paljon. Pedagogisen tuen prosessin malli kuvaa millainen pedagogisen tuen prosessi voi olla ja sen kautta kasvattajat voivat tarkistaa esimerkiksi prosessin mahdollisia vaiheita ja yhteistyökumppaneita.

Mattilan (2009) mukaan nykyisessä varhaiskasvatuksessa tarvitaan vahvaa ammatillista osaamista. Varhaiskasvatuksen perustehtävä tulee ymmärtää sekä yhteiskunnallisessa kontekstissa että oman toimintayksikön ja -ympäristön näkökulmasta. Varhaiskasvatusta tulee osata toteuttaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena lapsen eri ikäkaudet ja yksilölliset tarpeet huomioiden. Lisäksi vaaditaan osaamista erilaisissa verkostoissa toimimisesta sekä osaamista kasvatuskumppanuudesta. Edellä mainittujen lisäksi kasvattajalta vaaditaan jatkuvaa kehittämisosaamista. Varhaiskasvatus ei kehity vain ulkoapäin määriteltyjen määräysten ja ohjeiden perusteella vaan kehittämistyötä täytyy tehdä jatkuvasti arjen tasolla.

Tämän hankkeen taustalla vaikutti Espoossa käytetty jatkuvan parantamisen malli, snadit stepit, joka toimii kehittämistyön apuvälineenä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lomakkeisto on kehitetty Demingin laatuympeyrän pohjalta helpottamaan arjen työn kehittämistä. Tärkeää on tarkastella ja reflektoida pieniä, konkreettisia arjen yksityiskohtia. (Tast 2011, 39.) Tässä hankkeessa ei snadit stepit- lomakkeita käytetty konkreettisenä kehittämistyön tukena, vaan jatkuvan parantamisen malli oli ajatuksena taustalla ja kyseisten lomakkeiden käyttämisestä puhuttiin pedagogisen tuen arjen kehittämisen apuvälineenä ja tukena. Hankkeen kehittämistapaamisiin osallistuneelle tiimille jaoin snadit stepit-lomakkeet muistutukseksi arjen työn kehittämistä ja kannustin myös käyttämään pedagogisen tuen toimien ja prosessin kehittämiseen. Pedagoginen tuki on nimenomaan pienin askelin arjessa etenemistä, reflektoiden ja parantaen.

Uudessa varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksen tavoitteiksi määritellään muun muassa lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, lapsen iän ja kehityksen mukaisen ja kehitystä monipuolisesti tukevan pedagogisen toiminnan ja huolenpidon tarjoaminen, lasta kunnioittavan toimintatavan turvaaminen ja mahdollisimman pysyvien vuorovaikutussuhteiden turvaaminen lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä sekä lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen järjestäminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarvittaessa moniammatillisessa yhteistyössä (Kohti varhaiskasvatuslakia 2014). Tässä hankkeessa edellisiin tavoitteisiin on myös pyritty. Hankkeessa nousi esille tärkeänä asiana juuri lapsen yksilöllisyyden huomaaminen ja korostaminen sekä lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutussuhteen merkitys. Pedagoginen tuki ja sen tarjoaminen lapselle oikeassa ajassa ja paikassa on tärkeää. Kasvattajan tulee tuntea lapsi ja luoda häneen ja hänen perheeseensä hyvä vuorovaikutuksellinen suhde, jolloin parhaan mahdollisen tuen tarjoaminen onnistuu paremmin. Pedagogisen tuen prosessin mallin tunteminen auttaa kasvattajaa hahmottamaan lapsen tuen tarpeen käsittelyn etenemistä ja hän pystyy paremmin ymmärtämään vaihteluita eri lasten prosessin sisällä.

8.2 Kehittämishankkeen jatkokehittämisehdotukset

Opinnäytetyö kehittämishankkeineen on pitkä ja laaja prosessi ja se päättyy aikanaan. Kehittämishankkeen aikana nousi esille useita pedagogista tukea sekä pedagogisen tuen prosessia koskevia kehittämis- ja parantamisehdotuksia, joita ei kuitenkaan hankkeen aikana alettu toteuttamaan. Kehittämisehdotusten toteutus jää tulevaisuudessa pääosin muiden kuin minun vastuulle, vaikka töihin palatessani voin olla viemässä ehdotuksia eteenpäin ja mukana arjen kehittämisessä.

Espoon varhaiskasvatuksessa kehittämistyötä tehdään jatkuvan parantamisen toiminta-tapaa käyttäen. Tälle menetelmälle on ominaista henkilöstön osallistaminen toiminnan kehittämiseen. Menetelmässä korostuu tiimityön ja yhdessä tekemisen merkitys sekä dokumentoinnin merkitys toiminnan kehittämisessä. Tavoitteena on tuottaa pieniä muutoksia, jotka on helppo tunnistaa ja toteuttaa. Jatkuvan parantamisen toimintatavan käynnistäminen sekä sen ylläpitäminen organisaatiossa vaatii pitkäjänteistä ja järjestelmällistä etenemistä. (Luoma 2011, 38.) Ensimmäi-

nen jatkokehittämisidea on, että pedagogiseen tukeen ja sen prosessiin tartuttaisiin jatkuvan parantamisen toimintatapaa käyttämällä. Pedagogisen tuen määrittelymistä, tuen kolmiportaisuutta ja kasvun ja oppimisen tukea olisi hyvä käydä varhaiskasvatushenkilökunnan kanssa läpi tarkemmin ja perusteellisemmin niin omissa yksiköissä kuin kaupungin tasollakin. Jotta pedagogisen tuen prosessia voidaan jatkotyöstää enemmän, täytyy mielestäni määritelmien ja perusteiden olla aluksi kaikille selvillä.

Jatkuvan parantamisen ja arvioinnin yhtenä päämääränä voisi olla sanoittaa arkista työtä ja tehdä näkyväksi ja sanoittaa sitä, mitä pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa on, millaisena se nähdään ja koetaan ja ymmärretäänkö se samalla tavalla varhaiskasvatuksen eri yksiköissä. Jotta vastauksia edellisiin kysymyksiin saadaan, täytyy vakuuttavaa tietoa kerätä yhdessä tai useammassa muodossa (Robson 2001, 124). Arvioinnin jälkeen voidaan yhtenäistä pedagogisen tuen prosessin toimintamallia vielä muokata, tarkentaa ja täydentää. Näillä tiedolla pedagogisen tuen prosessia voitaisiin parantaa perheiden eli palvelun käyttäjien näkökulmasta.

Toinen jatkokehittämis ehdotus olisi perheiden osallisuuden parantaminen pedagogisen tuen prosessissa. Perheiden mahdollisuuksia osallistua lapsensa tukemiseen yhdessä kasvatushenkilöstön kanssa tulisi mahdollistaa entistä paremmin ja useammilla vaikuttamisen muodoilla. Vanhemmilla tulisi olla mahdollisuus myös vaikuttaa pedagogisen tuen prosessin kehittämiseen ja arviointiin. Ennaltaehkäisevään työhön kuuluu vanhempien ja perheiden osallisuuden ja voimavarojen mahdollistaminen ja sen on todettu edistävän hyvinvointia ja terveyttä. Osallisuudella viitataan ihmisarvoon liittyvään oikeuteen tulla kuulluksi, ilmaista mielipiteensä ja osallistua itseä sekä yhteisöä koskevaan päätöksentekoon. Suuri osa vanhemmista kokee, että heillä on oikeus päättää niistä palveluista, joita lapsi saa. Kuitenkaan osalla vanhemmista ei ole tietoa kuntien tarjoamien palveluiden mahdollisuuksista. Kuntien tulisi ottaa lapsiperheet paremmin huomioon heitä koskevista palveluista päätettäessä. Käytännössä osallisuuden vahvistaminen on palveluissa perheiden kohtaamista ja tukemista, mutta myös vaikuttamismahdollisuuksien järjestämistä. (Perälä, Halme & Kanste 2013, 127 -128.)

Kolmas pedagogisen tuen prosessin jatkokehittämis ehdotus määriteltiin jo kehittämistapaamisten aikana ja on moniammatillisen yhteistyön tiivistäminen. Palve-

luntuottajien yhteistyöllä ja hyvällä keskinäisellä koordinaatiolla edistetään lapsiperheiden pääsyä palveluihin ja tuen tarpeen mukaisen tuen saamista etenkin tilanteissa, joissa perhe käyttää monia palveluita samanaikaisesti (Perälä ym. 2013, 128). Moniammatillisella yhteistyöllä lisättäisiin myös eri asiantuntijoiden ymmärrystä toista asiantuntijatahoa kohtaan niin ammattikielen, työmenetelmien ja ammatillisten tapojen suhteen. Yhteisiä toiminta- ja yhteistyömalleja voitaisiin kehittää ja tiedonkulkua parantaa eri toimijoiden välillä.

Kehrä 2-hankkeessa kehitettiin monitoimijaista yhteistyötä perheen, lastensuojelun ja muiden palveluiden välillä. Vantaalla Kehrä 2 -hankkeessa toimijoina olivat lastensuojelu ja varhaiskasvatus, joiden yhteistyötä kehitettiin. Kehittämiskohteina olivat muun muassa varhaiskasvatuksen työntekijöiden tiedon lisääminen lastensuojelusta ja lastensuojeluilmoituksen tekemisestä sekä yhteistyöprosessin kehittäminen lastensuojelutarpeen prosessin aikana. Tulokset olivat hyviä ja ymmärrys toista osapuolta ja toisen toimintatapoja, kirjaamistapoja sekä ammattikieltä kohtaan lisääntyivät. (Socca 2013, Pohjasniemi 2014). Tämäntapainen yhteistyön kehittäminen olisi myös hyväksi pedagogisen tuen prosessin osalta. Yhteistyötä kehittämällä luotaisiin yhteiset pelisäännöt toiminnalle ja toisen osapuolen lähestyminen olisi myös helpompaa, kun yhteisen toiminnan malli olisi luotu perheitä ja lasta tukemaan. Kansallisissa sosiaali- ja terveystieteiden ohjelmissa näkökulmana on ehkäisevä ja monialainen toimintatapa. Pysyvä muutos saadaan aikaan, kun kehittäminen ja kaikki osapuolet ovat siinä osallisina aktiivisina toimijoina. Kunnilta tämä edellyttää hallinnonaloja ja – rajoja ylittävää yhteistoimintaa ja strategisissa päätöksissä hyvinvointiin panostamista. (Perälä ym. 2013, 133).

8.3 Lopuksi

Pedagoginen tuki päiväkotien arjessa on parhaimmillaan ennaltaehkäisevää toimintaa ja varhaista tukea lapselle ja hänen perheelleen tilanteissa, jotka hankaloittavat arjessa selviytymistä. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2010, 12) tulevaisuus- katsauksessa 2010 painotetaan sosiaali- ja terveystieteiden palvelujen painopisteen siirtämistä enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan. Eri ammattiryhmien ehkäisevän työn osaamista vahvistetaan ja otetaan käyttöön yhtenäisiä toimintamalleja ja menetelmiä. Vaikka varhaiskasvatus on nyt siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriön

alaisuuteen, pätevät sosiaali- ja terveysministeriön tulevaisuuslinjaukset edelleen varhaiskasvatukseen. Myös KASTE 2012 – 2015 (16, 22) hankkeen tavoitteena oli vahvistaa hyvinvointia edistävää ja ennaltaehkäisevää toimintaa lasten- ja lapsiperheiden palveluissa.

Pedagoginen tuki on varhaiskasvatuksessa arkinen osa työtä. Kuitenkin se on kovin merkittävässä roolissa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. Pedagoginen tuki on osa kasvun ja oppimisen tuen yleistä tukea, joka on määritelty vastaavasti tai lähes vastaavasti myös esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Näin ollen tuen tarjoaminen ja yhtenäinen toimintamalli siirtyy varhaiskasvatuksesta koulumaailmaan. Olennaista on kasvattajalta havaita, puuttua ja tarjota lapselle tarvittava pedagoginen tai mahdollisesti laajempi tuki kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Reunamon ja Jorosen (2014, 213 - 214) mukaan tarvitsemme teoreettisia ja käytännöllisiä työvälineitä lapsen ja kasvattajan molemminpuolisen muuttumisen tarkasteluun. Loppuen lopuksi ainoastaan muutoksia voidaan havaita, sillä olemassa olevat rakenteet eivät jätä toiminnallisia jälkiä.

Tämä tutkimuksellinen kehittämishanke on ollut minulle kasvun ja oppimisen paikka. Olen saanut tämän hankkeen aikana paljon uutta tietoa varhaiskasvatuksesta ja pedagoginen tuki ja tuen muodot ovat tulleet tutuiksi. Kehittämishankkeen myötä olen oppinut myös suunnittelu- ja kehittämistehtävistä. Hankkeen läpi vieminen on ollut minulle raskas, mutta antoisa matka kohti uutta ja syvempää ammatillisuutta varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo M.-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3 – 5 – vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto: Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja nro 3. Saatavissa:
http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_pedagoginen_tuki_varhaiskasvatuksessa_2008.pdf

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M. Thunberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007 – 2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.

Anderson, E. M. 2013. Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early childhood teacher education*. Vol 34. Issue 1. 23 – 35.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi Oy.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf

Espoon kaupunki 2012. Käyttösuunnitelma. Suomenkielinen varhaiskasvatus. [viitattu 13.1.2015.] Saatavissa:
<http:// espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2012232801-5-1.PDF>

Espoon kaupunki 2013a. Espoo Tarina. Saatavissa:

<http://www.espoo.fi/download/noname/%7B2B7C464F-CCBE-40BE-921E-2F1329863954%7D/35930>

Espoon kaupunki. 2013b. Varhaiskasvatussuunnitelma. Kestävemmän elämäntavan alkupolulla. Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus. Saatavissa:

<http://www.espoo.fi/download/noname/%7BAFB7AE5E-7D21-4CF3-8F32-977B2885A83B%7D/42804>

Espoon kaupunki. 2014a. Espoon kaupungin internet-sivut. Kasvun ja oppimisen tuki. [viitattu 11.1.2015.] Saatavissa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Paivahoito/Kasvun_ ja_ oppimisen_tuki

Espoon kaupunki. 2014b. Espoon kaupungin internet-sivut. Organisaatio. [viitattu 14.11.2014.] Saatavissa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_ kaupunki/Organisaatio

Espoon kaupunki. 2014c. Espoon kaupungin internet-sivut. Pienten kielireppu. [viitattu 10.1.2015.] Saatavissa: <http://www.espoo.fi/kielireppu>

Espoon kaupunki. 2014d. Espoon kaupungin internet-sivut. Päivähoito. [viitattu 11.1.2015.] Saatavissa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Paivahoito

Espoon kaupunki. 2014e. Espoon kaupungin internet-sivut. Sivistystoimi. [viitattu 11.1.2015.] Saatavissa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_ kaupunki/Organisaatio/Sivistystoimi

Fisher, J. 2013. Starting from the child. Maidenhead-Berkshire: Open University press. McGraw-Hill education.

Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teorit ja käytännöt. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 241 – 257.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimukseen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 25 - 62.

Heikkinen, H.L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2010. Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39 – 76.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144 - 162.

Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita.13. osin uud. painos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 31 – 49.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hujala, E. & Fonsen, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 312 - 327.

Huovinen, T. & Rovio, E. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94 - 113.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30 – 52.

Jalonen, R. 2012. Prosessien kuvaamisen perusteita. *Qualitas fennica*. Saatavissa: http://media.ims.fi/Artikkelit/Prosessit/21201_Artikkeli_Prosessien_kuvaamisen_perusteita-1.PDF

JUHTA. 2012. Julkisen hallinnon tietohallinnon neuvottelukunta. JHS 152. Prosessien kuvaaminen. Saatavissa: <http://www.jhs-suositukset.fi/suomi/jhs152>

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91 – 108.

Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohdeena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Karimaa, E. 2004. Osaaminen on malleissa. Kunnan järjestelmien ja prosessien mallit. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

KASTE 2012 – 2015. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Stakes. Saatavissa: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf

Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa – järjestämisen periaatteet. 2011. Espoon suo-

menkielinen varhaiskasvatus. Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta 17.11.2011.

Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Key data on early childhood education and care in Europe. 2014. Eurydice and Eurostat report. 2014 edition. European commission: Education and training. Saatavissa:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Kiviniemi, K. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 63 - 84.

Kohti varhaiskasvatustalakeia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmänraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1>

Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. E. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit.

Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/90856>

Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300-311.

- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Raporttisarja 2005/2. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Laamanen, K. & Tinnilä, M. 2009. Prosessijohtamisen käsitteet. Terms and concepts in business process management. Teknologiateollisuuden julkaisuja 2/2009. Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. [viitattu 19.10.2014.] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Lammi, S. 2014. Kohti ennaltaehkäisevää perhetyötä. Varhaiskasvatuksen perhetyön kehittäminen Ylöjärvellä. Sosiaalialan YAMK opinnäytetyö. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <http://theseus.fi/handle/10024/80553>
- Lastentarhaopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. [viitattu 17.1.2015.] Saatavissa: <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet>
- Linturi, H. 2003. Toimintatutkimus. Verkkoartikkeli Nexus Delfix. Saatavissa: http://nexusdelfix.internetix.fi/fi/sisalto/materiaalit/2_metodit/5_actix?C:D=61566&C:selres=61566
- Luoma, M. Organisaation toiminnan kehittäminen – monta tietä, yksi päämäärä. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. Oitmäki: Johtamistaidon opisto.
- Marklund, K., Andershed, A.-K., Kalland, M., Kouvonen, P., Ogden, T., Oldrup, H. H., Sundell K., Simic, N. & Söderström, E. 2012. Pohjolan lapset – Varhainen tuki lapsille ja perheille. Pohjoismainen hyvinvointikeskus. Saatavissa: <http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/11042/5FI.pdf>
- Martinsuo, M. & Blomqvist, M. 2010. Prosessien mallintaminen osana toiminnan kehittämistä. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto. Saatavissa: https://dspace.cc.tut.fi/dpub/bitstream/handle/123456789/6825/prosessien_mallintaminen.pdf?sequence=1

Mattila, V. 2009. Pienin askelin- malli kehittämisen työkaluna. Teoksessa Ojala, M., Venninen, T., Mäkitalo, A.-R. & Vilpas, B. : Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisu-sarja nro 22, 51 - 58. Saatavissa:

http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Mikkoja, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010- luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.

Nummenmaa, R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M. Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19 – 33.

Nummenmaa, R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Porvoo: WSOYpro.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki 628/1998. [viitattu 19.10.2014.] Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perälä, M.-L., Halme, N. & Kanste, O. 2013. Johtaminen, palvelut ja lapsiperheiden hyvinvointi. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) Ketä kiinnostaa?

Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press. 121 – 134.

Pohjasniemi, P. 2014. Yhteistyöllä hyvinvointia leikki-ikäisille lapsille. Työpaja Sosiaalialan asiantuntijapäivillä 13.3.2014.

Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69 – 94.

Rautamies, E. & Biskop, K. 2012. Haastava lapsi lastentarhanopettajien ja vanhempien kertomuksissa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) Oppiminen arjessa - kasvatustulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 233 – 248.

Reunamo, J. & Joronen, V. 2014. Ohjaava palaute kehittämistoiminnan tukena. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS- kustannus. 213 – 227.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.

Siekkinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Socca.2013. Varhaiskasvatus ja lastensuojelu: Vantaa. Soccan internet-sivut. [viitattu 17.1.2015.] Saatavissa:

http://www.socca.fi/ohje/sisaltoarkistoa/kehra/kehra_ii_vanha/varhaiskasvatus_ja_lastensuojelu_vantaa

Sommer, D., Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2013. Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European early childhood education research journal*. Vol. 21. Issue 4. 459 – 475.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tulevaisuuskatsaus 2010. Terve ja hyvinvoiva Suomi 2020. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2010:23. Saatavissa: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-12410.pdf

Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Väitöskirja. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Säkinen, S. & Kuoppala, T. 2014. Lasten päivähoito 2013. Tilastoraportti 33. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125389/Tr33_14.pdf?sequence=2

Talentia 2013. Arki, arvot, elämä ja etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki: Talentia, Ammattieettinen lautakunta. Saatavissa: http://www.talentia.fi/files/558/Etiikkaopas_2013_net.pdf

Tast, S. Snadit stepit. Arjen kokoista kehittämistä varhaiskasvatustyössä. Teoksessa Mäkitalo, A.-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Pääkaupunki-seudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisu-sarja nro 25, 39 - 44.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3. painos. Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuulaniemi, J. 2011. Palvelumuotoilu. Helsinki: Talentum.

- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. 2006. Individuella utvecklingsplaner some fenomen I tiden, samhället och skolan. *Utbildning & demokrati*. Vol 15. No3. 31 – 60. Saatavissa:
http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2006/Nr_3/Vallberg_Mansson.pdf
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavissa: http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1060981
- Varhaiskasvatus. 2014. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos internet-sivut. [viitattu 11.1.2015.] Saatavissa: <http://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/varhaiskasvatuspalvelut>
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2007. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Selvityksiä 72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Saatavissa: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Vataja, K. 2009. Arvioiva työote – kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa Sepänen-Järvelä, R. & Vataja, K. (toim.) *Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 51 – 68.
- Vesikansa, S. 2009. *Kuka kasvattaa, kuka opettaa?* Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Viitala, K. 2006. *Lasten yhteinen varhaiskasvatus*. Tampere: Tampere University Press.

LIITEET

LIITE 1.

PEDAGOGINEN TUKI RYHMIEN ARJESSA

Toukokuu 2013

Hei!

Opiskelen Lahden ammattikorkeakoulussa Sosionomi Ylempi AMK- tutkintoa ja suuntautumisvaihtoehtoni on lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen. Tämä kysely on osa opinnäytetyönä toteutettavaa tutkimuksellista kehittämishanketta.

Tutkimuksellisen kehittämishankkeen ja opinnäytetyöni tarkoituksena on lisätä työntekijöiden keinoja havainnoida ja oppia tunnistamaan pedagogisen tuen tarvetta. Lisäksi tarkoituksena on viedä eteenpäin pedagogisen tuen toimintamallien käyttöä päiväkotien ryhmien arjessa. Tavoitteena opinnäytetyön kehittämishankkeen aikana on tehdä prosessikuvaus pedagogisen tuen käytöstä päiväkotien arjessa.

Tämä kysely toimii alkukartoituksena pedagogisen tuen tilasta ja pedagogisista tukitoimista tällä hetkellä. Syksyllä 2013 tulen järjestämään kehittämistapaamisia muutaman ryhmän kanssa, joissa pohditaan pedagogisen tuen prosessia ja kehitetään ryhmien pedagogisia tukitoimia arjen työssä.

Kyselyn vastaukset käsitelen luottamuksellisesti ja nimettöminä. Vastaajan henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa minun eikä kenenkään muunkaan tietoon. Vastaa kyselyyn pohtien viime toimintakautta. Mikäli avoimissa vastauksissa ei ole tarpeeksi kirjoitustilaa, voit jatkaa vastaustasi kääntöpuolelle.

Pyydän ystävällisesti palauttamaan täytetyn kyselyn niille varattuun kirjekuoreen 24.5.2013 mennessä.

Toivon, että paneudut kyselyyn huolella ja vastaat jokaiseen kysymykseen.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin

Karoliina Rauttu

Halutessasi annan mielelläni tietoa opinnoistani ja opinnäytetyöstäni puhelinnumerosta 040-XXXXXXX tai sähköpostitse karoliina.rauttu@XXXX.com

PEDAGOGINEN TUKI RYHMIEN ARJESSA

Yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin. Lapsen kasvua ja oppimista voidaan tukea yleisen tuen lisäksi tehostettuna tai erityisenä tukena eli niin sanotun kolmiportaisen mallin mukaisesti. Yleinen tuki on pedagogista, kasvatuksellista ja hoidollista tukea ilman kokoaikaisia rakenteellisia tukitoimia. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 26.)

Yleinen tuki on muun muassa ympäristön, kasvatustoiminnan ja vuorovaikutuksen mukauttamista sekä kasvatusyhteisön ja kasvattajan oman toiminnan tarkoituksen mukaista muuttamista. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla huomioidaan, että tilat ovat esteettömät ja oppimisympäristö välineinen on lasten saavutettavissa. Lapselle tuki toteutuu arjen tilanteita ja erityisesti lapsille luontaista leikkiä hyväksi käyttäen. (Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen 2011, 26.)

Lähteet

Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa – järjestämisen periaatteet. 2011. Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus. Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunta 17.11.2011.

Vastaa kysymyksiin niille tarkoitetuille alueille omin sanoin ja konkreettisia esimerkkejä käyttäen. Jos tila loppuu kesken, voit jatkaa vastaustasi paperin toiselle puolelle. Merkitse tällöin tarkasti mihin kysymykseen vastaus on. Kun vastaat kyselyyn, mieti viimeisintä toimintakautta.

1. Kirjoita konkreettisin esimerkein seuraavilla osa-alueilla millaisia pedagogisia tukitoimia ryhmässänne olette käyttäneet ja miten.

a. Oppimisympäristön muokkaaminen/mukauttaminen

- millaisia tukitoimia?

- miten?

b. Päivän struktuurin muokkaaminen/mukauttaminen

- millaisia tukitoimia?

- miten?

c. Vuorovaikutuksen muokkaaminen/mukauttaminen lasten välillä

- millaisia tukitoimia?

- miten?

d. Kasvatustoiminnan ja vuorovaikutuksen muokkaaminen/mukauttaminen lapsen ja aikuisen välillä

- millaisia tukitoimia?

- miten?

e. Kasvattajan oman toiminnan tarkoituksen mukainen muokkaaminen/mukauttaminen

- millaisia tukitoimia?

- miten?

f. Muu osa-alue

- millaisia tukitoimia?

- miten?

2. Minne kirjaat pedagogisen tuen käytön ja toiminnan muutokset ylös? Ympyröi käyttämäsi asiakirjat, voit valita useamman vaihtoehdon.

a. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

b. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma

c. Espoon kaupungin työkalupakki varhaiskasvatuksen henkilökunnalle/Yleisen tuen tukitoimien seuranta

d. Jonnekin muualle. Minne?

e. En kirjaa minnekään

3. Miksi pedagogisen tuen pohtiminen on mielestäsi tarpeellista?

4. Kuinka usein pohdit lapsen pedagogisen tuen tarvetta ja teet tarkoituksen mukaisia muutoksia toimintaan/oppimisympäristöön/omaan toimintaasi?

5. Miten pedagogista tukea tulisi mielestäsi kehittää arjessa? Kirjoita omin sanoin.

6. Palautetta kyselystä.

Oliko kysely mielestäsi? (voit valita useamman vaihtoehdon)

a. ymmärrettävä

b. vaikeaselkoinen

c. helppokäyttöinen

d. tarpeellinen

e. sopivan mittainen

f. liian pitkä

g. jotain muuta?

Muuta palautetta kyselystä.