



Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen edistäminen fyysisesti ja vuorovaikutuksellisesti esteettömiksi

Nina-Maaria Kottila

2019 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen
edistäminen fyysisesti ja vuorovaikutukselli-
sesti esteettömiksi**

Nina-Maaria Kottila
Sosiaalian koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Syyskuu 2019

Nina-Maaria Kottila

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen edistäminen fyysisesti ja vuorovaikutuksellisesti esteettömiksi

Vuosi 2019

Sivumäärä 69

Tämä opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen Oppimisympäristöjen edistäminen fyysisesti ja vuorovaikutukseltaan esteettömiksi -hankkeen kanssa. Hankkeessa innovoidaan oppimisympäristöjen kehittämistä fyysisesti ja vuorovaikutukseltaan esteettömiksi ja se on saanut rahoituksensa Opetushallituksen Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen varhaiskasvatuksessa -valtionavustuksesta. Opinnäytetyössä kartoitettiin hankepäiväkotien kasvattajien näkemyksiä ryhmänsä toiminnasta ja toimintaympäristöstä, esteettömästä vuorovaikutuksesta, yhteisöllisestä toiminnasta ja lasten osallisuudesta sekä kasvattajien toiveita projektin yhteisöllisten terapeuttien työlle. Tavoitteena oli tuottaa tietoa hankkeen lähtötilanteesta, pohjaksi yhteisöllisten terapeuttien työlle varhaiskasvatuksen henkilökunnan tukemiseksi kehitystyössä sekä hankkeen lopussa tehtävälle vaikuttavuuden arvioinnille. Tämä opinnäytetyö on luonteeltaan tapaustutkimus. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, joka lähetettiin kaikille yksiköissä työskenteleville kasvattajille.

Osallisuuden mahdollistavassa ympäristössä lapsi voi kokea olevansa merkityksellinen osa yhteisöään ja tarpeellinen toisille. Lapsen osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, niin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kuin toisten lasten kanssa. Poistamalla vuorovaikutuksen esteitä esimerkiksi esteettömällä viestinnällä, edistetään myös lapsen kehitystä ja oppimista. Toimiva vuorovaikutus ja yhteiset esteettömän viestinnän keinot ovat keskeisiä tekijöitä lasten osallisuudessa ja inklusiivisessä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat niin fyysisiä kuin myös psyykkisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia ympäristöjä. Oppimisympäristöjen järjestämisessä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten järjestelyt tukevat vuorovaikutusta ja itsenäistä toimintaa. Niin fyysisillä tiloilla kuin sosiaalisella rakenteella voidaan vaikuttaa siihen, kuinka lapset ovat yhteydessä toisiinsa, saavat onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia ja miten toiminta erilaisissa tilanteissa sujuu. Lapsen tarvitseman tuen tarkasteleminen toiminnan mahdollistamisen kautta sen sijaan, että tuen tarve nähtäisiin lapsen ominaisuutena, keskittää huomion ympäristön vaikutuksiin tuen tarpeessa. Tuki on tällöin esimerkiksi kommunikoinnin, liikkumisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistamista.

Kasvattajien kokemusten mukaan arjessa toimivia asioita olivat ryhmän vuorovaikutus ja monet arjen tilanteet. Ryhmien toiminnassa erityisesti siirtymätilanteet koettiin haastaviksi. Suhdelukukysymykset nousivat esiin useissa kohdissa. Kuvatuki, viittomat ja elekieli koettiin merkityksellisimmiksi avuiksi lasten omatoimisuuden, itseohjautuvuuden ja vuorovaikutuksen tukemisessa. Ryhmän positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä aikuisten kannustus ja tuki nähtiin merkityksellisinä vuorovaikutuksen esteettömyydelle. Ilmapiiritekijöillä ja lapsen yksilöllisyyden huomioimisella nähtiin myös suurimmat merkitykset lapsen osallisuudelle.

Opinnäytetyössä saatujen tulosten perusteella voidaan saada eväitä kehittämistyöhön. Opinnäytetyön tarjoaman tiedon lisäksi tarvitaan ryhmien ja kasvattajien toiminnan sekä oppimisympäristöjen havainnointia, jotta tietoa voidaan syventää ja tarkastella kasvattajien käsitysten vastaavuutta käytännön toimintaan.

Asiasanat: oppimisympäristö, osallisuus, varhaiskasvatus, vuorovaikutus

Nina-Maaria Kottila

Developing physically and interactionally unobstructed learning environments in early childhood education

Year	2019	Pages	69
------	------	-------	----

This thesis is a part of a project conducted by early childhood education services in Hyvinkää city. The project aims to develop innovative ways to improve physically and interactionally accessible learning environments. The funding for the project has come from the Finnish National Agency for Education. In the thesis the personnel's views on daily activities and environments, accessible interaction, communality and children's participation were surveyed. Also surveyed were the personnel's wishes for the project's communal speech and occupational therapists work and how they could assist the day care workers in their work to create accessible learning environments. The information provided by this thesis will also be used at the end of the project when the effectiveness of the project is being assessed.

In environments where participation is possible, a child can feel being a meaningful part of the community and important to others. A child's participation grows in interaction, in between themselves and educators as well as in between themselves and other children. By removing hindrances in interaction, a child's development and learning are also supported. A joint working interaction means accessible interaction which are key factors in a child's participation and inclusive early childhood education. The learning environments in early childhood education are both physical as well as psychological, social and emotional environments. In organising these environments, it is crucial to pay attention to how the environments support interaction and the child's possibilities to be self-reliant. Through physical spaces and social structure, it can be influenced as to how the children interact, get positive experiences and also experience participation, and how the daily activities work out. When the support that a child needs, is viewed in way that enables action instead of an attribute of the child, the focus is on how the environment affects the needs of the child. In these cases, the support that is given, is enabling communication, moving or social interaction.

It was found, that the educators feel that in their group of children, interaction and many every day activities work well. Instead, proceeding from activity to another creates challenges for the children and educators. Also, questions on the amount of educators versus the number of children causes challenges. Augmentative and Alternative Communication and gestures and body language were considered to be the most significant in supporting children's self-reliance and interaction. The positive and accepting atmosphere in the group and educators cheering and support were considered significant in accessible interaction. Atmosphere factors and paying attention to children's uniqueness were seen as crucial to children's participation.

The results of this thesis can be used in project developmental work. In addition to the information provided by the thesis, it would be useful to observe the groups of children and the work of the educators as well as the learning environments as they are now. This would be a way to deepen the information obtained and examine how the educator's views match their actions.

Keywords: early childhood education, interaction, learning environment, participation

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Osallisuuden rakentuminen varhaiskasvatuksessa	7
3	Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa	11
4	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	11
4.1	Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki	14
4.2	Yhteisöllinen kuntoutus	16
5	Aikaisempia tutkimuksia aiheesta.....	18
6	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimusongelma	20
6.1	Opinnäytetyön tavoite.....	21
6.2	Tutkimuskysymykset	21
7	Opinnäytetyön toteuttaminen	22
7.1	Tutkimuskohde	22
7.2	Tutkimusmenetelmät	23
7.3	Aineiston keruu	24
7.4	Aineiston analysointi.....	25
8	Tuloksia	25
8.1	Ryhmän toiminta	26
8.2	Fyysinen oppimisympäristö	37
8.3	Esteetön vuorovaikutus.....	40
8.4	Yhteisöllinen toiminta	44
9	Johtopäätökset	50
10	Luotettavuus ja eettisyys	51
11	Pohdinta	53
	Lähteet.....	58
	Kuviot	63
	Liitteet	65

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen arvoperustassa korostetaan jokaisen lapsen ainulaatuisuutta ja arvoa omana erityisenä itsenään. Arvoperustassa tuodaan myös esiin, kuinka jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioituksi ja ymmärretyksi omana itsenään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, kuten myös YK:n lapsen oikeuksien mukaan jokaisella lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Samoin, jokaisella lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. (OPH 2016, 19.)

Varhaiskasvatusta laissa varhaiskasvatuksen tavoitteiksi määritellään muun muassa jokaisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Tavoitteiksi asetetaan myös lapsen oppimisen edellytysten tukeminen, kehittävän, oppimista edistävän, terveellisen ja turvallisen varhaiskasvatusympäristön varmistaminen sekä lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. (L2018/540.) Varhaiskasvatusta lain mukaisen tavoitteellisen ja suunnitelmallisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma, joka perustuu lapsen tarpeisiin ja etuun. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja niihin kirjattujen lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarpeiden pohjalle muodostuu edelleen koko lapsiryhmän toiminnan suunnittelu sekä oppimisympäristöjen kehittäminen. (OPH 2016, 10.)

Niin sanotussa medikaalisessa mallissa lapsen kehityksen ja oppimisen haasteiden ja tuen tarpeen määrittely perustuu diagnooseihin, jolloin keskiössä ovat lapsen ominaisuudet. Lapsen tuen tarve on aikaisemmin nähty edellä mainitusti lapsen ominaisuutena, jolloin erilaisuus sijoittuu yksilöön. Nykyään erilaisuus nähdään ennemmin lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen tai ympäristön ominaisuutena. Tällaisessa sosiaalisessa mallissa tarkastellaan lapsen ja hänen lähiyhteisönsä välistä vuorovaikutusta, ympäristön asenteita, odotuksia sekä osapuolten kykyä sovittaa toimintaansa toisen toimintaan. Tällöin ongelmien tarkastelu keskittyy siihen, että lapsen tarpeet eivät tule vuorovaikutuksessa tai ympäristössä huomioituksi. Ristiriita muodostuu silloin lapsen mahdollisuuksien ja ympäristön odotusten sekä lapsen tarpeiden ja näihin tarpeisiin vastaamisen välille. Tukitoimilla mahdollistetaan kommunikointia, liikkumista, sosiaalista vuorovaikutusta, oppimista, itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Tukitoimia suunniteltaessa kiinnitetään siis huomio yksilön lisäksi myös yhteisön toimintatapoihin ja ympäristön järjestämiseen. Kun muutokset tehdään vuorovaikutuksen tapoihin tai ympäristöön sen sijaan, että pyritään muuttamaan lasta, tuetaan lapsen itsenäisyyttä ja riippumattomuutta sekä rakennetaan lapsen positiivista minäkäsitystä ja identiteettiä. (Pihlaja & Viitala 2018, 11; Pihlaja 2004, 124; Heinämäki 2004, 26; Turja 2017, 146.)

Esteettömyys on ihmisten moninaisuuden huomioimista. Esteettömyydessä huomioidaan mm. liikkumisen mahdollisuudet, välineiden käytettävyyden, mahdollisuus osallistua itseä koskeviin päätöksiin sekä vuorovaikutukseen liittyvät asiat. Esteettömässä ympäristössä ihmisiä ei erotella toimintakyvyn perusteella. Esteettömyys on merkittävää yhdenvertaisuudelle ja se voidaan nähdä ajattelutapana, asenteena sekä juuri erilaisuuden huomioimisena. (Invalidiliitto 2019; THL 2019.)

Opintojeni aikaisemmassa vaiheessa tekemässäni harjoittelussa käydyissä keskusteluissa nousi esiin se, kuinka lapsen saamat tukitoimet eivät niinkään tuo lapsen haasteita esiin ryhmässä, vaan tukitoimilla ryhmästä erottumista pyritään päinvastoin ehkäisemään. Tukitoimet tasaa- vat myös tilannetta sosiaalisissa tilanteissa ja näin ehkäisevät kiusaamista ja syrjäytymistä. Tämä hyödyttää niin yksittäistä tuen tarpeessa olevaa lasta kuin myös kaikkia muita ryhmän lapsia.

Näihin yllä esitettyihin ajatuksiin varhaiskasvatuksen tavoitteista ja lasten tuen tarpeista sekä niihin vastaamisesta perustuu tämä opinnäytetyö. Opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Hyvin- kään kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden YHES-hankkeen kanssa. Hankkeessa innovoidaan oppimisympäristöjen kehittämistä sekä fyysisesti että vuorovaikutukseltaan esteettömiksi. Hankkeen pohjana on toimintatapa, jossa varhaiskasvatuksen yhteisöllisen puheterapeutin ja yhteisöllisen toimintaterapeutin osaaminen yhdistetään varhaiskasvatuksen henkilöstön osaa- miseen, lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseksi.

Opinnäytetyössä kartoitetaan hankepäiväkotien henkilöstön näkemyksiä ryhmien toiminnasta ja fyysisistä oppimisympäristöistä sekä heidän käsityksiään esteettömästä vuorovaikutuksesta, yhteisöllisestä toiminnasta ja näkemyksiä siitä, missä he toivoisivat hankkeen yhteisöllisten terapeuttien tukevan työtään. Kehittämishankkeen kautta, toivottavasti myös tällä opinnäyte- työllä on välillisesti osansa kaikkien, myös tuen tarpeisten lasten osallisuuden edistämässä varhaiskasvatuksessa.

2 Osallisuuden rakentuminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuus on koko asiakirjan kantava teema. Osalli- suus nousee esiin esim. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen velvoittamana, varhaiskasvatuksen arvoperustassa, oppimiskäsityksessä, toimintakulttuurin periaatteena, oppimisympäristöjen suunnittelun ja rakentamisen lähtökohtana, pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteut- tamisessa sekä yhteistyön tavoitteissa. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 12.)

Osallisuus on monen asian summa. Se rakentuu lapsen mahdollisuuksista osallistua sisällölli- sesti rikkaaseen toimintaan ja saada monipuolisia kokemuksia ympärillä olevasta maailmasta ja ilmiöistä, lapsen mahdollisuuksista näyttää omaa osaamistaan ja hänelle tärkeitä asioita sekä lapsen mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöönsä ja omaa elämäänsä koskeviin

tapahtumiin ja päätöksiin. Toimintaan osallistuminen ei suoraan takaa osallisuuden kokemusta mutta tarjoaa siihen mahdollisuuden. Osallisuus on myös kuulumista johonkin ja lapsen kokemusta siitä, että lapselle tärkeät asiat on kuultu ja että ne ovat merkityksellisiä. Osallisuuden mahdollistavassa ympäristössä lapsi voi kokea olevansa merkityksellinen osa yhteisöään ja toisille tarpeellinen. Lapsi voi aktiivisesti rakentaa elämäänsä ja hyvinvointiaan ja samalla myös muiden hyvinvointia. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 18-19.)

Lapsen osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, niin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kuin toisten lasten kanssa. Lapsen osallisuus on kokemusta kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta, myönteistä ja kannustavaa suhtautumista lapsen aloitteisiin ja ideoihin sekä mahdollisuuksia tehdä valintoja ja osallistua päätöksentekoon sen kaikissa vaiheissa. Boothin (2011) sekä Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan myös oikeus olla osallistumatta ja näin valita oman osallisuutensa aste tulee kuulua jokaiselle. Näistä rakentuu lapsen aktiivinen toimijuus omassa elämässään ja edelleen lapsen hyvinvointi. (Järvinen & Mikkola 205, 17; Viitala 2018, 63.)

Lasten toimijuuteen kuuluu kyky ja mahdollisuudet osallistua aktiivisesti tekemiseen ja tapahtumiin lapsen omassa ympäristössä, toimijuus ilmenee esim. osallisuutena, aloitteellisuutena sekä lapsen tunteena siitä, että hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä sekä omaan oppimiseensa. Myös toimijuus mahdollistuu ja toteutuu aina vuorovaikutuksessa. Aktiivisen toimijuuden tukeminen nähdään tärkeänä myös lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta, sillä toimijuuden kautta rakentuvat myös lapsen kokemus arvostetuksi tulemisesta sekä lapsen minäkuva. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43-44; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 161.)

Kielelliset ja vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset ja tunnetaidot ovat merkityksellisiä lasten osallisuuden, ryhmässä toimimisen ja toisilta oppimisen kannalta. Näin ollen, tarvittavia tukitoimia tulisi suunnata niin, että lapsi pääsee osalliseksi vuorovaikutuksesta ja kokee oman toimintansa ryhmässä merkitykselliseksi. Yksilöllisen tuen fokuksen tulisi siis olla sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukemisessa sekä oppimisympäristöjen kehittämisessä mahdollisimman vähän osallisuutta ja omatoimisuutta rajoittaviksi. (Turja 2017, 154.) Päivi Virkki (2015, 134) toteaaakin väitöstutkimuksessaan osallisuuden olevan kasvatuksellinen päämäärä, joka toteutuu aktiivisen toimijuuden kautta. Toimijuus ja täten siis osallisuus muotoutuu ja mahdollistuu riippuen oppimisympäristöjen rakenteesta ja laadusta. Kasvattajien rooli on toimia osallisuuden mahdollistajina.

Vuorisalo (2013) toteaa väitöstutkimuksessaan osallisuuden olevan enemmän ryhmän kuin yksilön ominaisuus. Perinteisesti päiväkodeissa pyritään varmistamaan lapsille mahdollisuuksia osallistua toimintaan. Vuorisalo kuitenkin toteaa osallisuuden olevan paljon muutakin kuin yksilön toimintaa, kuten yksilön jäsenyyttä ja asemaa päiväkotiyhteisössä sekä oma-aloitteista ja vapaaehtoista osallistumista mutta myös osallistumattomuutta. Samoin osallisuus kytkeytyy

yksilön toimijuuteen ja sen toteutumiseen vuorovaikutustilanteissa, niin lasten välissä kuin lasten ja aikuisten välisissä suhteissa.

Venninen, Leinonen ja Ojala ovat tutkineet kasvattajien käsityksiä lapsen osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimuksessaan he toteavat osallisuuden näkyvän kaikissa päiväkodin toiminnoissa ja aikuisten vastuulla olevan osallisuuden tukemisen ja mahdollistamisen. Tutkimuksen tuloksena he totesivat esimerkiksi, että lapsen osallisuus kasvaa ympäristössä, jossa hänen tarpeensa huomioidaan ja jossa lapsi saa mahdollisuuksia oppia uutta. Osallisuudessa suuri merkitys on omatoimisuuden opettelulla. Osallisuus on valintojen tekoa, vastuun ottamista ja päätöksiin osallistumista. Tutkimuksen tuloksista he ovat muotoilleet kulmakivet, joiden perustalle rakentuu varhaiskasvatustoiminta, jossa lapsen osallisuus tulee todeksi. Ensimmäisen kulmakivenä on aikuisten tehtävä luoda olosuhteet ja ilmapiiri osallisuudelle myönteiseksi. Toinen kulmakivi on aikuisten ammattitaito kerätä lapsesta tietoa ja päästä sisälle lapsen maailmaan. Kolmas kulmakivi on hyödyntää lapselta saatua tietoa toiminnan pohjana ja neljäs kulmakivi aikuisen taito kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja työssään. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 62; Venninen & Kangas 2018, 197.)

Shier (2001) on muotoillut mallin lasten osallisuudesta. Mallissa on viisi tasoa ja osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta. Jokaisella tasolla kasvattajan tulee tarkastella haluaan toteuttaa lasten osallisuutta tason esittämällä tavalla ja samoin tulee tarkastella työyhteisön mahdollisuuksia toteuttaa esitettyä toimintatapaa sekä sitä, onko mahdollistavia toimintatapoja ja käytäntöjä olemassa. Ensimmäisellä tasolla lapset tulevat kuulluksi: aikuinen on vastaanottavainen lasten aloitteille mutta aktiivisia aloitteita lasten ajatusten esille saamiseksi ei tehdä. Toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään: aikuinen pyrkii omalla toiminnallaan poistamaan esteitä lapsen itseilmaisun tieltä. Kolmannella tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon ja aikuinen huomioi ja käyttää hyväksi omassa toiminnassaan lapsilta saadun tiedon. Shierin mukaan tällä tasolla toteutuu lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämä lasten osallisuus. Lapsen mielipide on yksi aikuisen päätöksiin vaikuttavista asioista ja lapselle on tärkeää antaa palautetta siitä, miten hänen ajatuksensa on huomioitu tai mistä syistä hänen toiveidensa mukaan ei ole voitu toimia. Neljännellä tasolla lapset ovat tasavertaisina toimijoina mukana suunnittelemassa toimintaa ja tekemässä päätöksiä. Viidennellä tasolla lapset jakavat aikuisten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. Shier näkee neljännen ja viidennen tason välisen rajan häilyvänä. (Venninen & Kangas 2018, 195-196.)

Tukea tarvitsevien lasten mahdollisuudet osallistua ja toimia yhteisössään ovat sidoksissa yksilön toimintakykyyn, tästä johtuviin yksilön mahdollisuuksiin sekä kokemukseen osallistumisen ja toimimisen mahdollisuuksista. Yksilön ominaisuudet eivät ole ainoat osallistumisen ja toimimisen mahdollistajat tai estäjät vaan vaikutuksensa on aina myös ympäristöllä ja

vuorovaikutuksella. Ympäristön ominaisuudet mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat osallistumista ja toimimista, riippuen siitä, kuinka ne joustavat ja muotoutuvat kunkin yksilön tarpeisiin. Kun toimintaan osallistumiseen ja ympäristössä toimimisen mahdollistaviin tekijöihin luetaan mukaan vuorovaikutus ja toimintaympäristön ominaisuudet, täytyy huomio kiinnittää siihen, että osallistuminen ja toimiminen mahdollistuu edellä mainituissa puitteissa kaikille lapsille. Tällöin puhutaan sosiaalisesta inklusiosta (From & Koppinen, 2012, 9-10.)

Osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen on inklusiivisen toimintakulttuurin ydintä. Jotta inklusiivisuus toteutuu, on osallisuutta edistäviä toimintatapoja ja rakenteita kehitettävä tietoisesti koko ajan. Kuten esimerkiksi sitä, kuinka lapset saavat myönteisiä kokemuksia kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, kuinka kaikki lapset kohdataan ja kuinka heitä kohdellaan yhdenvertaisesti, olivat heidän ominaisuutensa millaisia tahansa. (OPH 2016, 30.) Inklusio varhaiskasvatuksessa voidaan suomentaa myös osallistavana kasvatuksena. Inklusiivissa yhteisö mukautuu yksilön tarpeisiin niin, että kaikilla on tasa-arvoinen ja täysivaltainen mahdollisuus osallisuuteen ympäröivän yhteisön toiminnassa. (Viitala 2004, 132-133.) Kun varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti, lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen omaan ryhmään ja lapsen arkeen. Tukea tarvitsevan lapsen fyysinen läsnäolo ei ole inklusiota vaan tarvitaan myös sosiaalista osallisuutta ryhmän sisäisessä positiivisessa vuorovaikutuksessa. (Viitala 2018, 57.) Boothin (2006) mukaan inklusiivinen kasvatus on yleisen ja erityiskasvatuksen muutosprosessi, jossa toimimalla toisin, inklusiivisten arvojen mukaan, tavoitteena on vastata lasten moninaisuuteen poistamalla leikin, oppimisen ja osallisuuden esteitä. Toiminnan suunnittelun fokus on kohdattavien haasteiden ratkaisemisessa, ei lasten tuen tarpeissa, ja toiminnan käytännöt perustuvat käytössä oleviin resursseihin ja yhteistoimintaan. (Hermanfors 2017, 91-93).

Myös Syrjämäen mukaan vuorovaikutus on inklusion ja osallisuuden ydintä. Sosiaalinen osallisuus on yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia vertaisryhmässä ja sitä, että voi solmia ystävyysuhteita. Sosiaalinen osallisuus rakentuu vuorovaikutussuhteissa ja ystävyysuhteissa, vertaisryhmän hyväksynnästä ja omasta kokemuksesta hyväksytyksi tulemisesta. Mukaan pääsemisellä on positiivisia ja ulkopuolelle jäämisessä kielteisiä vaikutuksia mm. syrjäytymiseen ja oppimiseen. Syrjämäki myös nostaa esiin ajatuksen siitä, että vuorovaikutuksen haasteet nähdään usein lapsen kehityksen ongelmina vuorovaikutusongelmien sijaan, jolloin interventiokin kohdistuu väärään paikkaan. Myös oppimisympäristöjen suunnittelussa vuorovaikutuksen tukeminen ja vahvistaminen ovat siis olennaisia. (Syrjämäki 2018.)

Karila toteaa kasvatusyhteisöjen ja niissä toimivien kasvattajien arjen rakentuvan toimintaa säätelevien lakien ja muun ohjauksen rajoissa, ja tämä ohjauksellinen kehys on sidoksissa kuskakin ajassa vallitseviin näkemyksiin kasvatuksesta, oppimisesta ja myös lapsesta. Varhaiskasvatukseen ja oppimiseen liittyvät kulttuuriset ajattelutavat saavat käytännössä ilmenevän muodon kasvattajien luomissa kasvatus- ja opetuskäytännöissä ja näinpä onkin hyvä

tarkastella niitä kulttuurisia olettamuksia, jolle arjen käytännöt ja ympäristöt rakennetaan. (Karila 2013, 33-36.)

3 Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen toimija ja lasten kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa. Oppiminen ei rajoitu ohjattuihin tuokioihin vaan oppimista tapahtuu kaikkialla ja kaikissa tilanteissa ja oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Myös ympäristön havainnoinnissa ja muita jäljitellessään lapsi oppii, kuten myös leikissä, liikkuesssa, tutkiessa, erilaisissa työtehtävissä sekä itseilmaisun ja taiteisiin perustuvan toiminnan kautta. (OPH 2016, 20.)

Kun oppiminen nähdään vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi, on taustalla sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja kehityksestä, jossa kielellä ja kommunikaatiolla on keskeinen osa oppimisessa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 75.) Poistamalla vuorovaikutuksen esteitä esimerkiksi esteettömällä viestinnällä, edistetään myös lapsen kognitiivista kehitystä ja oppimista. Esteettömän viestintä auttaa lasta ymmärtämään paremmin ja tarjoaa lapselle myös keinoja itseilmaisun. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus on aikuisten vastuulla ja lapsille tuleekin mallintaa ja ohjata esteettömän viestinnän menetelmien ja välineiden käyttöä. Toimiva vuorovaikutus, yhteiset esteettömän viestinnän keinot ja näin mahdollistuva yhteinen kieli ovat keskeinen tekijä lasten osallisuudessa ja inklusiivisessä varhaiskasvatuksessa. (Merikoski & Pihlaja 2018, 201-202; 209.)

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen toiminta on hyvin kokonaisvaltaista, se toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa ihan kaikissa arjen tilanteissa. Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kaikilla lapsilla on oikeus vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, koko varhaiskasvatuspäivän ajan, kaikissa arjen tilanteissa. Keinoina tähän mainitaan muun muassa sanallista vuorovaikutusta tukevien muiden kommunikoinnin keinojen, kuten kuvien ja tukiviittomien käyttäminen, sillä näillä voidaan tukea vuorovaikutuksen tasavertaisuutta. Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa osallisuus toteutuu, kun lapsi on aktiivinen toimija ympäristössään. (Hyvinkään kaupunki 2017, 9; 15.) Kasvattaja on ryhmässä myös vuorovaikutuksen mallina niin, että hän antaa lapsille kommunikoinnin ja muihin arvoitavasti ja hyväksyvästi suhtautumisen mallin (Korkeamäki 2011, 45). Alila ja Parrila (2011) ovat tutkineet vuosien 2006 ja 2010 välillä tehtyjä varhaiskasvatuksen väitöskirjoja ja he totesivat näissä suurimmaksi teemaksi nousseen vuorovaikutuksen ja arjen varhaiskasvatuksessa. Aihe on siis varsin keskeinen ja tutkittu, toki useista näkökulmista katsottuna.

4 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen eli kaikkien niiden tilojen, paikkojen, yhteisöjen, käytäntöjen, välineiden ja tarvikkeiden, jotka

tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta, tulee olla muun muassa kehittäviä ja oppimista edistäviä. Oppimisympäristöt ulottuvat fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin ja niiden kehittämisessä tulee huomioida lasten itsetunnon, sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymisen mahdollisuudet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa edellytetään myös, että esteettömyyden ja yhdenvertaisuuden tukemisen otetaan huomioon oppimisympäristöjä rakennettaessa ja kehitettäessä. Oppimisympäristöjen tulee olla muunneltavissa tarpeen mukaan, jotta ne mahdollistavat monenlaisen pedagogisen toiminnan ja joustavat järjestelyt esimerkiksi ryhmäkoossa. Tieto- ja viestintäteknologialla nähdään merkittävä rooli lasta osallistavan oppimisympäristön osana. (OPH 2016, 32-33.) Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan esiin myös yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen edistäminen oppimisympäristöissä ja oppimisympäristöillä (Hyvinkään kaupunki 2017, 11-12).

Myös Helenius ja Lummelahti (2018, 132) määrittelevät oppimisympäristöt kaikiksi tiloiksi ja paikoiksi, välineineen ja tarvikkeineen, joiden käytännöt ja yhteisöt edistävät ja lujittavat lapsen kehitystä ja vuorovaikutusta sekä tukevat lapsen monipuolista oppimista ja laaja-alaista osaamista. Oppimisympäristöt ovat niin fyysisiä ympäristöjä kuin psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä. Hyvä psyykinen oppimisympäristö tukee lapsen itsetuntoa ja ehkäisee syrjäytymistä takaamalla lapselle mielihyvää, viihtymistä ja hyvät kehityksen ja oppimisen mahdollisuudet. Hyvässä psyykkisessä oppimisympäristössä lapsi kokee olevansa tasa-arvoinen ja yhdenvertainen, hänet huomataan ja hänellä on kavereita. Aikuiset ja vertaiset suhtautuvat lapseen myönteisesti, kunnioittaen ja arvostaen. (Helenius & Lummelahti 2018, 132-134.)

Itsetunto rakentuu myös hyvässä emotionaalisessa oppimisympäristössä, jossa lapsi kohdataan ymmärtäväisesti sekä rohkaisten ja kannustaen. Kiireetön vuorovaikutus, lupa ilmaista tunteita ja mahdollisuudet keskustella mielen päällä olevista asioista takaavat lapselle kuulluksi tulemisen tunteen. Itsensä ilmaisulle annetaan myös muita luovia keinoja, sanallisen ilmaisun lisäksi. Sosiaalinen oppimisympäristö on laaja verkosto lapsen ympärillä mutta tärkeimmät prosessit tapahtuvat kuitenkin kotona ja päiväkodissa lapsen ja aikuisen sekä lasten välisessä vuorovaikutuksessa. (Helenius & Lummelahti 2018, 134-135.)

Fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten ja emotionaalisten ympäristöjen yhteen nivoutumisen kautta Repo tuo esiin oppimisympäristöjen ja koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin yhteyden. Oppimisympäristöihin vaikuttaa koko varhaiskasvatuksen instituutio, joka ohjaa ympäristöjen rakentamista kulttuurin ja rakenteiden kautta. Esimerkiksi suomalaiset päiväkodit muistuttavat hyvin paljon toisiaan, sillä fyysisten oppimisympäristöjen rakentamista ohjaa suomalainen päiväkotikulttuuri. Myös vaihtoehtopedagogiikoissa oppimisympäristöjen rakentamista ohjataan usein vahvasti ideologian mukaisesti. (Repo 2015, 194.)

Oppimisympäristöjen järjestämisessä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten järjestelyt tukevat vuorovaikutusta ja itsenäistä toimintaa. Niin fyysisillä tiloilla kuin sosiaalisella rakenteella voidaan vaikuttaa siihen, kuinka lapset ovat yhteydessä toisiinsa, saavat onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia ja miten toiminta erilaisissa tilanteissa sujuu. (Merikoski & Pihlaja 2018, 202.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen laatu koostuu mm. pedagogisen ympäristön puite- ja prosessitekijöistä. Puitetekijöitä ovat esimerkiksi fyysiset ympäristöt, lapsiryhmän koko ja kasvattajaresurssit sekä päiväohjelma. Prosessitekijöitä ovat kasvattajien ja lasten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, opetusvuorovaikutus sekä siihen liittyvät periaatteet kuten lasten mahdollisuudet osallisuuteen ja vaikuttamiseen. Sheridanin (2009) mukaan laadun arvioinnissa ovat mukana aina myös vallitsevan kulttuurin varhaiskasvatuksen arvot ja periaatteet. (Raittila & Siippainen 2017, 290.) Alila (2004) nostaa esiin toiminnan laadun arvioinnin osana erityisen tuen toimia, jolloin korostuvat laadun kasvatukselliset, lapsen kehitystä tukevat elementit mutta vaikutuksensa on kaikilla varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavilla tekijöillä. Erityisen tuen järjestämisessä Alila tuo esiin pysyvien ihmissuhteiden merkityksen, sillä ilman pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta kehitystä ei pystytä tukemaan ja näin ollen resursseilla on merkitystä. Tämän Alila näkee merkitykselliseksi yhtä lailla ennalta ehkäisevyydelle kuin erityisen tuen järjestämiselle. Alila toteaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön olevan suorassa vaikutuksessa lasten tuen tarpeisiin, jolloin laadun puitetekijöiden, kuten henkilökunnan määrän, välineiden, tarvikkeiden ja tilojen on oltava kunnossa. (Alila 2004, 17-19.)

Varhaiskasvatuksen laatua välillisesti ohjaavista tekijöistä Alila (2004) nostaa esiin osaamisen jatkuvan kehittämisen, yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisen muiden asiantuntijoiden kanssa sekä yhteistyön huoltajien kanssa. Laadun prosessitekijöistä Alila nostaa esiin lapsen yksilöllisen kohtaamisen, kullekin lapselle sopivien vuorovaikutustapojen löytämisen sekä jatkuvan tuen tarpeen arvioinnin käytön ja kehittämisen. Laadun vaikuttavuustekijöitä ovat mm. lapsen kasvaminen, kehittyminen ja oppiminen sekä lapsen saamat myönteiset kokemukset sekä vanhempien osallisuus ja tyytyväisyys. Tärkeintä kuitenkin on lapsen kokema laatu: prosessitekijöinä esimerkiksi säännöllisyyden ja ennakoitavuuden kautta syntyvä turvallisuuden tunne ja tätä kautta mahdollisuus suunnata energia kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä hyvistä vuorovaikutussuhteista ja luottamuksesta syntyvä luottamus, kyky ja halu sosiaaliin suhteisiin. Lapsen kokeman laadun kannalta puitetekijöinä voidaan tarkastella ympäristön kykyä aktivoida muistin, kielen ja ajattelun kehittymistä, ympäristön levollisuuden mahdollistamaa keskittymistä, joka puolestaan tukee oman toiminnan ohjauksen taitoja ja toiminnan seurausten ymmärtämistä. Vaikuttavuustekijöistä lapsen kohtaaminen kunnioittavasti ja arvostavasti puolestaan vaikuttavat lapsen itsetuntoon ja tarpeeseen etsiä omaa paikkaansa yhteisössä ei-toivotuin keinoin. (Alila 2004, 18-21.)

4.1 Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki

Lapsen tarvitseman tuen tarkasteleminen toimintaperusteisesti eli toiminnan mahdollistamisen kautta sen sijaan, että tuen tarve nähtäisiin lapsen ominaisuutena, keskittää huomion ympäristön vaikutuksiin tuen tarpeessa. Tuki on tällöin esimerkiksi kommunikoinnin, liikkumisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistamista. (Heinämäki 2004, 26.) Varhaiskasvatuksen tukitoimena lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä mukautetaan lapselle sopivaksi. Fyysistä ympäristöä muokataan toimintaan innostavaksi esimerkiksi esteitä poistamalla, hahmottamista helpottavaksi tai erilaisten toimintaryhmien mahdollistamiseksi. Psyykkistä ympäristöä muokkaamalla voidaan edistää lapsen osallisuuden, ryhmään kuulumisen kokemista ja vuorovaikutusta. Tiloja muokkaamalla mahdollistetaan erilaisten pienryhmien toimintaa, tilojen ja toiminnan muokkaamisella voidaan vaikuttaa myös lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. (Heinämäki 2004, 34.)

Paras ja vaikuttavin keino tukea lasta on hänen jokapäiväisessä arjessaan, niissä oikeissa tilanteissa, joissa haasteet tulevat vastaan. Uusia asioita opitaan ja taitoja harjoitellaan arjessa toimintaperusteisesti, toimimalla ja kokeilemalla. Toimintaperusteisessa ohjaamisessa hyödynnetään asioiden johdonmukaisia syy-seuraussuhteita liittäen yksilöllisiä tavoitteita päivittäiseen toimintaan. Tuen tuominen arkeen edellyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista tarkastella arjen tilanteita lapsen näkökulmasta ja ymmärrystä jokaisen työntekijän vastuusta. Tukitoimien toteuttaminen arjessa on jokaisen työntekijän perustyötä ja jokaisen vastuulla. Varhaiskasvatuksen tukitoimet ovat ympäristön ja kasvatustoiminnan mukauttamista lapsen tarpeisiin sekä varhaiskasvatuksen kuntouttavien elementtien suunnitelmallista käyttöä lapsen hyväksi. Tuen tarpeiden arviointi ja tuen järjestäminen edellyttävät esim. fyysisen ympäristön, välineiden, tarvikkeiden, sosiaalisen ympäristön ja muiden järjestelyiden muutostarpeiden arviointia sekä kasvattajien toiminnan arviointia ja muokkaamista. (Alila 2004, 16-17; Heinämäki 2004, 32-33.)

Turja (2017, 158-159) kokoaa yhteen eri oppimisteorioita, jotka vaikuttavat toimintaperusteisen tuen taustalla. Sosiaalisen oppimisteorian mukaisia mallioppimisen ja palkitsemisen periaatteita seuraavat lapsen aloittamien toimintojen ehkäiseminen tai vahvistaminen loogisilla seurauksilla. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy oppimisympäristöjen suunnittelussa lasta motivoiviksi ja siinä, että kasvattajat tuovat toimintaan mukaan kunkin lapsen yksilöllisiä oppimistavoitteita tukevia toimintoja. Kulttuurihistoriallinen teoria näyttäytyy siinä, kuinka lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttaa niin välitön sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutus kuin laajempi kulttuurinen konteksti. Lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti lapsen oppimistavoitteet asetetaan sopivan haasteellisiksi. Sosiokulttuuriseen ja sosiokonstruktiviseen ajatteluun puolestaan liittyvät kokemusten jatkumo, kokemuksellinen oppiminen ja aitojen, konkreettisten toimintojen merkitys oppimiselle sekä näkemys niin sosiaalisen kuin fyysisen kontekstin merkityksestä vuorovaikutuksessa tapahtuvalle oppimiselle.

Kun edellä esitetyt teoriat tuodaan tukitoimien suunnitteluun ja toteutukseen arjessa, tarkoittaa se arjen rutiinien, lapsen aloitteiden ja luonnollisten toimintamahdollisuuksien tavoitteellista hyväksikäyttöä, oppimistavoitteiden kytkemistä lasta motivoivaan toimintaan sekä jatkuvasti toistuviin arjen rutiineihin. On luotava tilanteita, joissa opeteltavaa taitoa tarvitaan todellisuudessa sekä luotava myönteistä sosiaalista ilmapiiriä, kannustettava lasta ja tuettava kaverisuhteita. (Turja 2017, 159-160.)

Bronfenbrennerin ekologisessa systeemiteoriassa kuvataan ihmisen elinympäristöjen yhteyksiä toisiinsa ja niiden vaikutusta ihmisen kehitykseen. Teorian eri systeemitasoja voidaan myös soveltaa päiväkodin oppimisympäristöihin, jolloin kukin taso muodostaa oman näkökulman oppimiseen ja sosialisointiin. (Brotherus 2004, 29.) Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian mukaan tuen järjestämistä voidaan siis tarkastella monien tekijöiden, kuten päivähoiton, kodin ja lääkinnällisen kuntoutuksen, yhteistyönä. Tässä myös korostetaan perheen kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä. Ekokulttuurinen teoria puolestaan tuo esiin laajemman kulttuurillisen ympäristön vaikutuksen tuen suunnitteluun ja toteutukseen esimerkiksi kasvattajien asenteiden ja uskomusten ja niihin vaadittavien muutosten suhteen arjen toimintatapojen ja ympäristöjen muokkaamisessa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. (Turja 2017, 160-161.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 52) todetaan, että lapsen tuen tarpeet tunnistetaan ja tukitoimia järjestetään tarkoituksenmukaisesti. Oikea-aikaisella ja oikeisiin asioihin kohdistuvalla tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja sitä tulee järjestää kaikille tukea tarvitseville heti, kun tuen tarve havaitaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin myös varhaisen tukemisen merkitys haasteiden taklaamisessa. Tukitoimia järjestetään yksilöllisinä toimina mutta myös yhteisölliset ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut kuuluvat kehityksen ja oppimisen tukeen, sillä suuri osa tukitoimista hyödyttää yhtä aikaa kaikkia ryhmän lapsia. Heinämäki (2004, 34) tuo esiin myös sen, kuinka fyysisen ympäristön muutoksilla voidaan vaikuttaa niin toimintaan kuin myös vuorovaikutukseen.

Suunnitelmallinen lapsen tukeminen varhaiskasvatuksen toiminnassa sisällyttää toimintaan enemmän juuri niitä toimintatapoja ja -muotoja, joilla lasta voidaan tukea. Tukemisen keinoja ovat mm. toiminnan eriyttäminen, toiminnan sisältöjen ja muotojen mukauttaminen huomioiden lapsen mielenkiinnonkohteet ja aikaisemmat kokemukset, perustaitojen harjaantuttaminen ja lapsen itsetunnon vahvistaminen. (Heinämäki 2004, 34-36.) Keinoja tukea lasta ohjauksella ovat mm. struktuuri, hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus ja ryhmätoiminta sekä kehityksen eri osa-alueiden tukeminen. Struktuurilla tuetaan lapsen kykyä ennakoita tapahtumia ja itseensä kohdistuvia odotuksia, kykyä oppia tapahtumien kulkua ja kykyä jäsentää omaa ja muiden toimintaa. Vuorovaikutus on pedagogisen toiminnan perusta. Luottamus ja tutuus rohkaisevat vuorovaikutukseen ja tukevat ymmärtämistä silloinkin, kun

vuorovaikutuksessa on haasteita. Edellä mainittujen ohjauksellisten tukikeinojen käytöstä on hyötyä kaikille ryhmän lapsille, ei vain erityistä tukea tarvitseville ja näin onkin tarkoituksen mukaisempaa puhua yksilöllisistä tavoitteista osana varhaiskasvatusta kuin erillisistä tukitoimista. Tämä pitäisi myös tulla näkyväksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa, jossa tulisi tuoda esiin lapsen tavoitteet ja ne keinot, jolla henkilökunta tukee lapsen pääsemistä tavoitteisiinsa. (Heinämäki 2004, 37-38.)

Tukitoimet voivat olla pedagogisia järjestelyjä, kuten kuvien, viittomien, erityisten apuvälineiden tai tieto- ja viestintäteknologian käyttöä kielen ja kommunikoinnin tukemiseksi. Tuki voi olla myös rakenteellista liittyen ryhmäkokoon tai kasvattajien määrään ryhmässä. Se voi olla myös lapsen hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä, kuten kuntoutuksen asiantuntijoiden antamaa ohjausta ja konsultaatiota varhaiskasvattajille ja huoltajille. Kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen lähtee aina liikkeelle olemassa olevien toimintatapojen ja oppimisympäristöjen tarkastelusta ja siitä voidaanko näitä kehittämällä toteuttaa juuri tälle lapselle ja lapsiryhmälle sopivampia pedagogisia ratkaisuja. Tässä arvioinnissa ja tukimuotojen suunnittelussa on hyvä käyttää apuna asiantuntijoita mahdollisimman monialaisesti. (OPH 2016, 54; Hyvinkään kaupunki 2017, 24.)

Hyvinkään kaupungin paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa on linjattu, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarpeisiin vastataan jokapäiväisessä toiminnassa yhteisöllisillä ja oppimisympäristöön liittyvillä ratkaisuilla. Kasvattajien on suunniteltava toiminta ja rakennettava oppimisympäristöt niin, että ryhmän arjen toiminnalla voidaan vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja tuen tarpeisiin. (Hyvinkään kaupunki 2017, 22.)

4.2 Yhteisöllinen kuntoutus

Niin varhaiskasvatuksen toimintaa ja opetusta, kuin kuntoutusta ohjaavissa periaatteissa on löydettävissä samoja elementtejä. Struktuuri auttaa lapsia ennakoimaan tulevia tapahtumia ja häneen kohdistuvia odotuksia sekä vahvistaa käsitteiden ja kielen kehittymistä, käyttäytymisen suuntaamista ja muistin rakenteita. Hyvä vuorovaikutus ja luottamus lasten ja kasvattajien välillä on pedagogisen toiminnan perusta. Lapsen oman toiminnan ohjausta tuetaan opastamalla ajatteluun ja päätöksen tekoon, opettamalla toimintaa helpottavia tottumuksia ja päivittäisen toiminnan taitoja sekä ohjaamalla lasta keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ylläpitoon. Toiminta vertaisryhmässä on myös tärkeä oppimisen ja tuen tapa. Kehityksen eri osa-alueiden tukemiseksi tukitoimia voidaan suunnata esimerkiksi terapeuttien ohjeiden mukaan ja tukea yksittäisiäkin osa-alueita liittämällä tukitoimia muuhun toimintaan. (Heinämäki 2004, 37-38.)

Puheterapian tavoitteena on auttaa lasta kommunikoimaan itsenäisesti arjen vuorovaikutustilanteissa, niissä ympäristöissä, joissa lapsi toimii, harjaannuttaen niitä kielen osa-alueita, joilla on itsenäisen vuorovaikutuksen ensisijaisia esteitä. Puheterapiassa on myös keskeistä

lapsen itsetunnon tukeminen ja lapsen uskon kasvattaminen siihen, että hänellä on vaikeuksistaan huolimatta kykyä ja keinoja vuorovaikutukseen. Kuntouksen hyöty ja vaikuttavuus ovat parempia, jos lapsen puheen ymmärtämistä ja itsensä ilmaisemista tukevia keinoja voidaan tuoda myös lapselle läheisten henkilöiden, aikuisten ja lasten, käyttöön. (Qvarnström ym. 2014, 158-159.)

Toimintaterapiassa lasta autetaan kehittämään taitojaan, joita lapsi tarvitsee pystyäkseen osallistumaan arjessaan mielekkäisiin ja ikätasoisiiin toimiin häntä itseään tyydyttävällä tavalla ja voidakseen kokea itsensä riittävän päteväksi. Toiminta käsitetään vuorovaikutukseksi ympäristön kanssa ja sillä on arvoa jo itsenään mutta myös kehityksen kannalta. Lapsella on terapiassa toteutettavan toiminnan suunnittelussa keskeinen rooli ja terapeutti tukee lapsen toimintaa takaamalla onnistumisia. Tavoitteena on lapsen rohkaistuminen ja toiminnallisen identiteetin ja pystyvyyden tunteen vahvistuminen. (Qvarnström ym. 2014, 161-162.)

Yhteisöllinen kuntoutus on inklusiivisuuden mukainen tapa tuoda lääkinnällisen kuntoutuksen osaamista varhaiskasvatukseen ja lapsen arkiympäristöön, lapsen tarvitsema tuki tuodaan sinne missä lapsi on. Nivomalla yhteen esimerkiksi puheterapeutin ja varhaiskasvatuksen työt, osaamista ja tukea siirretään päiväkotiin ja kotiin. Puheterapeutti ja lapsiryhmän kasvattajat mallintavat lapsille erilaisia esteettömän viestinnän keinoja arjessa inklusiivisen kasvatuksen ajatuksen mukaisesti. (Merikoski & Pihlaja 2018, 215.) Yhteisöllisessä kuntoutuksessa koko kasvattajatiimin sitoutuminen uusiin toimintatapoihin, yhteistyöhön kuntoutuksen ammattilaisten kanssa ja avoin mieli erilaisia kokeiluja kohtaan ovat ensiarvoisen tärkeitä. Omien työtapojen ja ajatusmaailman muuttaminen ei aina ole helppoa ja vaatii joskus pitkällistäkin työstämistä, usein toistoa ja paljon kannustusta niin yhteisöllisiltä terapeuteilta kuin myös esimiehiltä ja organisaation ylemmältä johdolta. (Merikoski & Pihlaja 2018, 215-217.) Yhteisöllisellä kuntouksella ei korvata lapsen yksilöllistä terapiaa mutta sen keinoin voidaan tukea lapsen yksilöllistä työskentelyä, tukea lasta tilanteissa, kun vielä odotetaan pääsyä usein kovin ruuhkasiin yksilöllisiin arviointeihin ja terapioihin tai lapsen terapia on tauolla. Yhteisöllisen kuntoutuksen keinoin voidaan myös tukea kaikkia lapsia heidän normaalissa kehityksessään.

Monissa kunnissa myös varhaiskasvatuksessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaan lapsen tulee saada tarvitsemansa tuki kasvunsa, kehityksensä ja oppimisen tueksi välittömästi tuen tarpeen tultua ilmi. Haasteiden ennalta ehkäisemisen kannalta olennaista on, että toimintaa suunnitellaan ja kehitetään jatkuvasti niin, että lapsen haasteet voidaan tunnistaa ja kehitystä tukea. Tukitoimet varhaiskasvatuksessa edellyttävät aina vanhempien ja ammattilaisten yhteistyötä. Varhaiskasvatuksessa keskeistä on toiminnan ja oppimisympäristöjen suunnittelu niin, että kaikkien lasten kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys tulevat tueksi ja kielihäiriöisten lasten kohdalla niiden esteiden poistaminen, jotka estävät lapsen

täysipainoisen osallistumisen ryhmän toimintaan. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 173-175.)

Kaikki lapset hyötyvät, kun vuorovaikutukseen kiinnitetään varhaiskasvatuksessa huomiota. Hyvinkäällä on vuodesta 2007 toiminut yhteisöllinen puheterapeutti, joka on kouluttanut ja konsultoinut varhaiskasvatuksen henkilökuntaa vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Yhteisöllisellä puheterapialla tuetaan toki niitä lapsia, joilla kommunikaatiotaidot ovat vielä kehitymässä mutta yhtä lailla henkilökunnan osaaminen esimerkiksi tukiviittomien ja kuvien käytössä tukee kaikkia lapsia. Heidi-Maria Takala (2014) on logopedian pro gradu -tutkielmassaan selvittänyt Hyvinkäällä toteutettua yhteisöllistä puheterapiaa niin kuntoutuksen, puheterapian kuin kasvatuksen näkökulmasta, yhteisöllisen toiminnan puheterapian käytännön toteuttamista sekä työntekijöiden ajatuksia ja kokemuksia tehdystä työstä. Yhteisöllisen puheterapian todettiin sisältäneen työntekijöiden ohjaamista ryhmätasoisesti vuorovaikutuksen ja lasten kielen kehityksen tukemisen vahvistamiseksi. Työntekijät kokivat toimintatavan erittäin hyvänä ja yhteistyön arvokkaana. Yhteistyössä varhaiskasvattajien rooli oli viedä sovittuja ja heille opastettuja asioita arjen toimintaan. Takala totesi, että toimintamallilla mahdollistettiin vuorovaikutusta ja kielen kehitystä tukevien keinojen siirtyminen lapsiryhmien arkeen sekä tuettiin myös lasten yksilökuntoutusta.

5 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta

Annu Brotherus (2004) on väitöstutkimuksessaan tutkinut esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta ja todennut oppimisympäristöjen fyysisten järjestelyjen vaikuttavan lasten toimintaan ja näin lasten taitojen ja kykyjen saavuttamiseen. Brotherus kytkee oppimisympäristön, ympäröivän päiväkodin yhteisön ja lapsen oppimisprosessin toisiinsa. Toimintaympäristössä (oppimisympäristö & yhteisö) toteutuva kommunikointi ja vuorovaikutus toimivat välittävinä tekijöinä oppimisen ja ympäristön välillä. Toimintaympäristöä tarkasteltaessa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten oppimisympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet ja yhteisön toimintatavat vastaavat lapsen oppimisen haasteisiin. Lisäksi toimintaympäristöä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta: miten vuorovaikutus toteutuu niin lasten välisissä kuin lasten ja aikuisten välisissä suhteissa ja millaista kommunikaatio on suhteissa opettelu-ympäristöön ja muihin lapsiin ja aikuisiin. (Brotherus 2004, 35.)

Liisa Ahonen on kasvatustieteen väitöstutkimuksessaan (2015) tutkinut varhaiskasvattajien toimintaa päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Ahonen toteaa, että etenkin Suomessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ei ole huomioitu riittävästi kasvattajan vuorovaikutuslistista ja pedagogista toimintaa haastavissa kasvatustilanteissa ja nostaa esiin oman tutkimustulostensa taustalla vaikuttavan ajatuksen, kuinka lapsen haastava käyttäytyminen ei kerro lapsen ongelmista vaan ympäristön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ongelmista. Tutkimuksessaan Ahonen toteaa päiväkodin perinteisen toimintakulttuurin synnyttävän haastavia kasvatustilanteita, erityisesti haastavia tilanteita syntyä ohjatuilla toimintatuokioilla ja

siirtymätilanteissa. Ahosen mukaan tärkein tekijä haastavissa kasvatustilanteissa on varhaiskasvattajan vuorovaikutus ja kasvattajan tilanteissa tekemillä vuorovaikutusratkaisuilla olevan merkitystä kahdella tapaa. Ensiksi, tehdyt ratkaisut ovat suorassa yhteydessä tilanteen etenemiseen ja toiseksi, ratkaisut linkittyvät vahvasti lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Tutkimuksessaan Ahonen nostaa esiin sen, että lapsen käyttäytyminen on aina suhteessa kasvattajan vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin ja selittyy aina kasvattajan oman toiminnan kautta. Ahonen toteaa, että pedagogisella toiminnalla voidaan vaikuttaa haastavien kasvatustilanteiden syntyyn ja ratkaisemiseen ja keskittämällä huomio juuri pedagogiseen toimintaan voidaan samalla huomio suunnata selkeämmin päiväkodin konkreettiseen toimintakulttuuriin.

Salla Sipari (2008) on kasvatustieteen väitöskirjatutkimuksessaan selvittänyt kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden yhteistoimintaa monialaisissa ja -organisatorisissa paikallisissa verkostoissa. Sipari toteaa ajattelumallien muuttuneen niin kasvatuksessa kuin kuntoutuksessa korostamaan ekologista teoriaa sekä voimaantumista, jolloin ihminen nähdään aktiivisena, valintoja tekevänä yksilönä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Sipari toteaa erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen kohtaavan väistämättä. Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt kasvatuksen ja kuntoutuksen kohtaaminen ja kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteisen toiminnan perusteet ja sisällöt silloin, kun kuntoutusta sovitetaan lapsen ja perheen arkeen. Siparin tutkimuksessa ei kuitenkaan päästy käsiksi käytännön toiminnan todentamiseen vaan haettiin keskustelun tasolla yhteisiä näkemyksiä ja suuntaviivoja toivotulle tulevaisuudelle.

Sirkku Hildén ja Hannele Merikoski ovat logopedian pro gradu -tutkielmassaan (2006) tarkastelleet aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana. He toteavat lapsen vertaisryhmällä olevan suuri merkitys lapsen oppimiselle ja kuntoutumiselle. Ei siis riitä, että puhetta korvaavien keinojen käyttö opetetaan vain lapselle vaan myös ikätovereiden on omaksuttava käyttö osaksi arjen toimivaa vuorovaikutusta. Lapset kiinnostuvat viittomista, kuvista ja piirtämisestä erityisesti silloin, kun ne ovat toiminnallisesti käytössä arjessa. Viittomia ja kuvia on hyvä tuoda osaksi leikkejä ja pelejä ja aikuisten tarjoama malli houkuttelee lapsia erilaisten keinojen käyttöön. Hildén ja Merikoski toteavat, että arjessa kohdattavat vuorovaikutustaitojen puutteet eivät välttämättä tule lainkaan esiin yksilökuntoutuksessa ja opittujen taitojen siirtyminen arkeen edellyttää vahvaa yhteisön osallisuutta kuntoutusprosessiin. Yhteisöllinen kuntoutus ei sulje pois yksilöllistä kuntoutusta tai päinvastoin, vaan parhaassa tapauksessa yhteisöllisellä kuntoutuksella voidaan tukea koko varhaiskasvatusyhteisön toimivaa vuorovaikutusta. Tällaisessa tilanteessa työskentelevän puheterapeutin vaikuttamisen kohteena ovat enemmän lasten kanssa työskentelevät aikuiset kuin erityislapset itse ja työ ei ole vain tiedon siirtämisestä tai mallintamista, vaan se edellyttää tekijältään työhönsä työhönsä taitoja sekä päiväkodin kulttuurin ja toimintamallien tunteamista.

6 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimusongelma

Tämä opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen Oppimisympäristöjen edistäminen fyysisesti ja vuorovaikutukseltaan esteettömiksi -hankkeen kanssa (YHES-hanke). Hanke on saanut rahoituksen Opetushallituksen Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen varhaiskasvatuksessa -valtionavustuksesta. (Hyvinkään kaupunki 2018.)

YHES-hankkeelle on asetettu kolme tavoitetta, joista ensimmäinen on varhaiskasvatuksen fyysisen oppimisympäristön kehittäminen esteettömäksi monipuolisin laite-, väline- ja kalusteratkaisuin. Esteettömyyttä halutaan edistää toiminnassa ja vuorovaikutuksessa mm. arjen teknologian avulla ja yhteisöllisin keinoin. Välineiden käytöllä tuetaan lasten yhdenvertaisuutta. Henkilöstöä innostetaan käyttämään uusia välineitä ja toimintatapoja sekä kehittämään pedagogisia käytäntöjään. Uusilla välineillä ja niiden käytöllä tuetaan mahdollisuuksia moniaistiseen oppimiseen ja vuorovaikutuksen monipuolistumista ja tätä kautta myös lapsen osallisuus, omatoimisuus ja itsetunto vahvistuvat. (Hyvinkään kaupunki 2018.)

Hankkeen toinen tavoite on kehittää malli yhteisöllisen toimintaterapeutin toimintatavalle, jo olemassa olevan yhteisöllisen puheterapeutin rinnalle. Yhdistämällä kuntoutuksen ammattilaisten osaaminen varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamiseen, pyritään luomaan sekä fyysisesti että vuorovaikutuksellisesti esteettömiä oppimisympäristöjä, joissa huomioidaan erilaisten oppijoiden tarpeet sekä mahdollistetaan monikanavainen oppiminen. Yhteisöllinen toiminta on jokapäiväistä ja tavoittaa arjessa kaikki lapset. Arjessa lasta voidaan tukea yksilöllisesti huomioiden hänen kuntoutustarpeensa lapsen omassa sosiaalisessa vertaisryhmässä, samalla monet käytettävistä tukitoimista auttavat ja tukevat kaikkien lasten normaalia kehitystä. Yhteisöllinen toimintatapa vahvistaa lasten osallisuutta riippumatta lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista ja käytettävissä olevat resurssit myös kohdentuvat näin oikea-aikaisesti ja ennalta ehkäisevästi. Kolmantena tavoitteena hankkeella on juurruttaa esteettömien oppimisympäristöjen kehittämismalli ensin kahteen hankkeessa mukana olevaan päiväkotiin ja sen jälkeen levittää toimintamalli myös muihin kaupungin varhaiskasvatusyksiköihin. (Hyvinkään kaupunki 2018.)

Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatus on ollut mukana Helsingin Yliopiston Kehittävä palaute -hankkeessa, jonka tuloksien perusteella nähtiin tärkeänä kehittää varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta ja toiminnallisuutta edelleen ja lisätä kaikkien lasten osallisuutta. Tästä ajatuksesta lähti siis YHES-hanke, jossa samalla pyritään myös kehittämään varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseksi, leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustavaksi, osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa toteuttavaksi ja hyvinvointia, turvallisuutta ja kestävä elämäntapaa edistäväksi. (Hyvinkään kaupunki 2018.)

6.1 Opinnäytetyön tavoite

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kyselyn avulla tuottaa tietoa YHES-hankkeelle sen lähtötilanteesta, pohjaksi yhteisöllisten terapeuttien työlle sekä hankkeen lopussa tehtävälle vaikuttavuuden arvioinnille. Ajallisesti opinnäytetyön teko ja sen kysely sijoittuivat kaksivuotisen (2018-2020) hankkeen alkuun. Hankkeen kautta välillisesti, myös tämän opinnäytetyön tavoitteena on edistää lasten osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa sekä lisätä lasten hyvinvointia ja turvallisuutta.

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin kahden hyvinkääläisen päiväkodin tilannetta lähdeettäessä kehittämään varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä fyysisesti ja vuorovaikutuksellisesti esteettömiksi. Opinnäytetyössä kartoitettiin hankepäiväkotien henkilöstön näkemyksiä ryhmänsä toiminnasta ja toimintaympäristöstä, esteettömästä vuorovaikutuksesta, yhteisöllisestä toiminnasta ja lasten mahdollisuuksista osallisuuteen sekä heidän toiveitaan yhteisöllisten terapeuttien työlle kasvattajien tukemiseksi arjen työssä.

6.2 Tutkimuskysymykset

Tällä opinnäytetyöllä haettiin vastausta kysymykseen: Millaisesta tilanteesta esteettömien oppimisympäristöjen kehittämishankkeeseen lähdetään hankkeeseen osallistuvissa päiväkodeissa?

Tähän kysymykseen pyrittiin vastaamaan seuraavien apukysymysten avulla:

- a. Miten ja millaista pedagogista toimintaa ryhmässä järjestetään?
- b. Mikä arjessa toimii?
- c. Missä arjen asioissa kasvattajat kokevat haasteita?
- d. Millaisia oppimista edistäviä laitteita, välineitä ja kalusteita päiväkodeissa on tällä hetkellä käytettävissä ja miten niillä voidaan luoda esteettömiä oppimisympäristöjä?
- e. Miten kasvattajat kokevat fyysisen ympäristön tukevan ryhmän toimintaa?
- f. Miten henkilöstö näkee vuorovaikutuksen esteettömyyden toteutuvan ryhmässä tällä hetkellä?
- g. Mikä on henkilöstön näkemys yhteisöllisen toiminnan toteutumisesta tällä hetkellä päiväkodissaan?
- h. Miten henkilöstö toivoisi hankkeen yhteisöllisten terapeuttien tukevan työtään?

7 Opinnäytetyön toteuttaminen

Tämä opinnäytetyö on luonteeltaan tapaustutkimus, jossa tarkasteltiin kahden Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatusyksikön kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia. Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 134).

Opinnäytetyö on tutkielmamuotoinen ja rajattu hankkeen tarpeiden mukaisesti: ajallisesti hankkeen alkuun, tutkimusongelmiltaan tukemaan alkavaa käytännön työtä sekä toisaalta myöhemmässä vaiheessa myös hanketyön vaikuttavuuden arviointia. Otokseltaan opinnäytetyö on rajattu näihin kahteen hankepäiväkotiin. Tässä opinnäytetyössä tavoitteena oli siis kuvata kasvattajien näkemyksiä tämän hetkisestä tilanteesta. Opinnäytetyön tavoitteena oli tarjota työkaluja käytännön työn kehittämiseksi, enemmän kuin tuottaa uutta akateemista tietoa, joten kyse on lähinnä soveltavasta tutkielmasta.

7.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohdeena oli määrättyjen kahden varhaiskasvatusyksikön kasvattajat, eli varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan nimikkeellä tai avustajina työskentelevät henkilöt. Päiväkodeissa työskenteli yhteensä noin 40 kasvattajaa ja kaikille lähetettiin pyyntö vastata tutkimuskyselyyn. Päiväkodin johtajan toivottiin varmistavan työvuorosunnittelullisesti kaikille vastaamismahdollisuuden.

Opinnäytetyö toteutettiin kokonaistutkimuksena eli tutkimusjoukkoon sisällytettiin kaikki ko. päiväkodeissa em. nimikkeillä työskentelevät henkilöt, sillä kasvattajien kokonaismäärä oli pieni ja näin saatiin myös mahdollisimman laaja kuva tutkittavasta asiasta. Kokonaisotoksella pyrittiin myös lisäämään tulosten luotettavuutta. Kyselyn ensimmäiseen osaan saatiin vastauksia 35 kappaletta, joista 20 tuli päiväkodista A ja 15 päiväkodista B. Toiseen osaan vastauksia saatiin 26, joista 18 päiväkodista A ja vain 8 päiväkodista B. Taulukoissa 1,2 ja 3 on esitetty vastaajien ammattinimikkeet, koulutukset ja työvuodet prosentteina ko. kyselyyn vastanneista.

ammattinimike	1.kysely	2.kysely
varhaiskasvatuksen opettaja	34,3	34,6
varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	34,3	42,3
avustaja	11,4	3,8
en halua kertoa	20	19,2

Taulukko 1: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien ammattinimikkeet

koulutus	1.kysely	2.kysely
ammattitutkinto	37,2	50
opistotutkinto	8,6	11,5

alempi korkeakou- lututkinto	17,2	13,2
ylempi korkeakou- lututkinto	2,6	7,7
en halua kertoa	34,3	15,4

Taulukko 2: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien koulutustausta

Ammattitutkinnon suorittaneet olivat lähihoitajia, lastenhoitajia, lastenohjaajia tai päivähoitajia, opistotasoisien tutkinnon suorittaneet lastentarhanopettajia tai sosiaalikasvattajia, alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet kasvatustieteen kandidaatteja tai sosionomeja AMK ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet kasvatustieteen maistereita tai sosionomeja YAMK.

työvuodet	1.kysely	2.kysely
alle vuosi	2,9	0
1-5 vuotta	17,1	15,4
5-10 vuotta	34,3	38,5
11-15 vuotta	5,7	3,8
16-20 vuotta	11,4	3,8
yli 20 vuotta	28,6	38,5

Taulukko 3: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien työvuodet

7.2 Tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyön tutkimuskysymykseen, mistä tilanteesta oppimisympäristöjen kehittämishankkeeseen lähdetään hankkeeseen osallistuvissa päiväkodeissa, pyrittiin vastaamaan sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimuksella usein kartoitetaan vallitsevaa tilannetta, kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella puolestaan keskitytään tutkimuskohteen ymmärtämiseen (Heikkilä 2014, 15). Vaikka kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimustraditio on usein eroteltu, Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 135-136) kuvaavat näitä enemmänkin toisiaan täydentäviksi, saman jatkumon eri päiksi, joiden välille ei ole tarkoituksenmukaista vetää tiukkaa rajaa.

Tässä opinnäytetyössä on siis piirteitä jatkumon molemmista päistä. Aineisto on saatettu tilastollisesti käsiteltävään muotoon, analysoitavaksi tilastollisin menetelmin ja päätelmiä tehty perusten tilastollisiin kuvaajiin. Toisaalta aineistoa on myös tarkasteltu siltä kannalta, mitä aineistosta nousee enemmän kuin aikaisempien teorioiden ja tutkimusten varjossa. Samoin tutkimussuunnitelma on elänyt opinnäyteprosessin mukana enemmän kuin seurannut tarkkaa ennakkosuunnitelmaa. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 140; 164.)

7.3 Aineiston keruu

Opinnäytetyön aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka laadittiin tätä opinnäytetyötä varten. Kyselylomake laadittiin perustuen hanketyöntekijöiden kanssa käytyihin keskusteluihin sekä luvuissa 2,3 ja 4 esitettyyn tietoperustaan, kuten käyttäen hyväksi soveltuvin osin mm. varhaiskasvatuksen laadun arviointiin tarkoitettua ECERS-R -lomaketta. (FPG Child Development Institute of the University of North Carolina 2018.)

Kyselylomakkeessa käytettiin sekä kysymyksiä, joissa vastaajat arvioivat asiaa erilaisin asteikoin, että avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten käytössä on riskinä se, että niihin ei saada vastauksia samoin kuin kysymyksiin, joissa on valmiit vastausvaihtoehdot (Valli 2015, 69). Tällä kertaa kuitenkin avoimiin kysymyksiin saatiin hyvin vastauksia. Strukturoiduissa kysymyksissä käytettiin vastauksissa portaittaisia asteikkoja, joista vastaajat valitsivat omaa näkemystään kuvaavan vaihtoehdon. Valittavia vaihtoehtoja oli kysymyksen mukaan kolmesta viiteen. Heikkilän (2007, 52) mukaan paljon mielipidettä mittavia kysymyksiä sisältävissä kyselyissä tällaisen järjestysasteikollisten muuttujien kohdalla voidaan käyttää keskiarvoja havainnollistamaan yleiskuvaa tarkasteltavasta asiasta. Tällöin aloittamalla asteikko numerosta yksi saadaan sitä suurempi keskiarvo, mitä enemmän vastaajat ovat samaa mieltä. Näin myös tulosten tulkinta on loogisempaa.

Kysely jaettiin kahteen osaan sen laajuuden vuoksi. Päiväkotien arki on hektistä ja ajan löytäminen kovin pitkään kyselyyn vastaamiseen päivän aikana voi olla haasteellista, joten kysely haluttiin muotoilla henkilöstölle mahdollisimman kevyeksi ja helposti lähestyttäväksi. Kyselyt jaettiin aihealueittain niin, että ensimmäisessä osassa kysymykset liittyivät ryhmän toimintaan ja fyysiseen oppimisympäristöön ja toisessa osassa esteettömään vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen toimintaan.

Kyselyn ensimmäiseen osaan lähetettiin linkki sähköpostitse joulukuun 2018 ensimmäisellä viikolla ja aikaa vastata tähän annettiin kuukauden loppuun saakka. Vastauksia ensimmäiseen osaan saatiin 35 kappaletta. Kyselyn toisen osan linkki lähetettiin tammikuun 2019 toisella viikolla ja vastauksia pyydettiin kolmen viikon sisällä. Samaan aikaan tämän kyselyn kanssa henkilöstölle meni yllättäen myös toinen kysely ja tämä mahdollisesti vaikutti siihen, että kasvatijat eivät ehtineet kyselyyn vastaamaan pyydettyssä ajassa. Kyselyyn vastaamiseen päädyttiin näin antamaan lisää vastausaikaa, lopulta helmikuun loppuun saakka. Lisäajasta huolimatta toiseen osaan vastauksia saatiin vain 26.

Alun perin kyselyaineistoa suunniteltiin täydennettävän haastatteluin mutta tästä suunnitelmasta luovuttiin kyselylomakkeiden palautusten venyessä. Sekä varsinaisen hanketyön edistymisen, että tämän opinnäytetyöprosessin puolesta koettiin tärkeäksi saadun aineiston analysointi sellaisenaan kuin se oli saatavilla kyselyn päättyessä ja jo näiden tulosten perusteella työssä eteenpäin pääseminen.

7.4 Aineiston analysointi

Kysely laadittiin verkkokyselyksi. Kasvattajat vastasivat kyselyyn sähköisesti ja kyselyiden vastaukset siirrettiin suoraan sähköisesti SPSS-tilastointiohjelmaan. SPSS:llä aineistosta laskettiin frekvenssejä ja keskiarvoja, joita edelleen siirrettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaan, jonka avulla muodostettiin taulukoita muuttujista.

Kyselyn avoimet kysymykset teemoiteltiin aineistolähtöisesti. Teemoittelu on laadullisen analyysin perusmenetelmä, jossa aineistosta etsitään keskeisiksi nousevia asioita, jotka toistuvat aineistossa muodossa tai toisessa (Jyväskylän Yliopisto 2016). Avointen kysymysten luokittelu on työlästä ja vie enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkinta, mutta avointen kysymysten kautta voidaan saada enemmän tietoa vastaajan mielipiteistä (Valli 2015, 69-70). Vastauksista poimittiin siis samoja tai hyvin samansuuntaisia mainintoja, joille oli löydettävissä yhteinen nimittäjä. Liitteessä 3 on esitetty esimerkki, kuinka aineistosta nousevat samansuuntaiset maininnat ryhmittyvät yhteisin nimittäjin. Esimerkkinä on kyselyn toisen osan kysymys kasvattajien toiveista yhteisöllisen työn terapeuttien työtä kohtaan. Teemoitteluista on tässä yhteydessä esitetty vain yksi esimerkki vastaajien tunnistamattomuuden varmistamiseksi, sillä osa avoimista kommentteista voi olla tunnistettavia ja siten mahdollisesti yhdistettävissä vastaajiin. Teemoittelut kvantifioitiin ja näistä muodostettiin edelleen taulukoita havainnollistamaan saatuja tuloksia, taulukoita on esitetty luvussa 7. Teemoittelusta todettakoon vielä, että siihen sisältyy aina teemoittelijan tekemään tulkintaa, mutta toki pyrkimyksenä on tehdä teemoittelu niin, että myös muut aineistoa tarkastelevat päätyisivät samoihin ratkaisuihin, jotta lopputulos olisi mahdollisimman luotettava.

Strukturoidut kysymykset on analysoitu yksiköittäin, avoimissa kysymyksissä teemoittelu on tehty koko aineistosta yhteensä. Tähän ratkaisuun päädyttiin johtuen toisen kyselyn vähäisestä vastaajamäärästä sekä erityisesti toisen yksikön vähäiseksi jääneestä vastausten määrästä. Tarkastelemalla koko aineistoa yhdessä pyrittiin turvaamaan vastaajien tunnistamattomuus.

8 Tuloksia

Seuraavassa on esitetty kyselyn tuloksia aihealueittain. Ensimmäisessä kyselyssä pyydettiin vastaajia tarkastelemaan ryhmän toimintaa sekä fyysistä oppimisympäristöä. Toisessa kyselyssä vastaajia pyydettiin tarkastelemaan vuorovaikutuksen esteettömyyttä sekä yhteisöllistä toimintaa. Aihealueet ja niihin liitetyt kyselyn kysymykset on esitetty liitteissä 1 ja 2. Kasvattajia pyydettiin vastaamaan kysymyksiin ajatellen sitä ryhmää, jossa pääasiallisesti työskentelee.

Ryhmän toimintaa kartoittavassa aihealueessa pyrittiin selvittämään kasvattajien näkemyksiä siitä, miten arki ryhmässä sujuu ja millaisia asioita tehdään, miten ja millaista pedagogista toimintaa ryhmässä järjestetään, minkä kasvattajat kokevat toimivan ja missä he kokevat

haasteita. Fyysistä oppimisympäristöä tarkastelevassa aihealueessa pyrittiin tarkastelemaan ryhmän fyysisiä puitteita, niitä laitteita, välineitä ja kalusteita, jotka kasvattajat kokevat olennaisiksi toiminnassaan ja kuinka fyysinen ympäristö vaikuttaa ryhmän toimintaan.

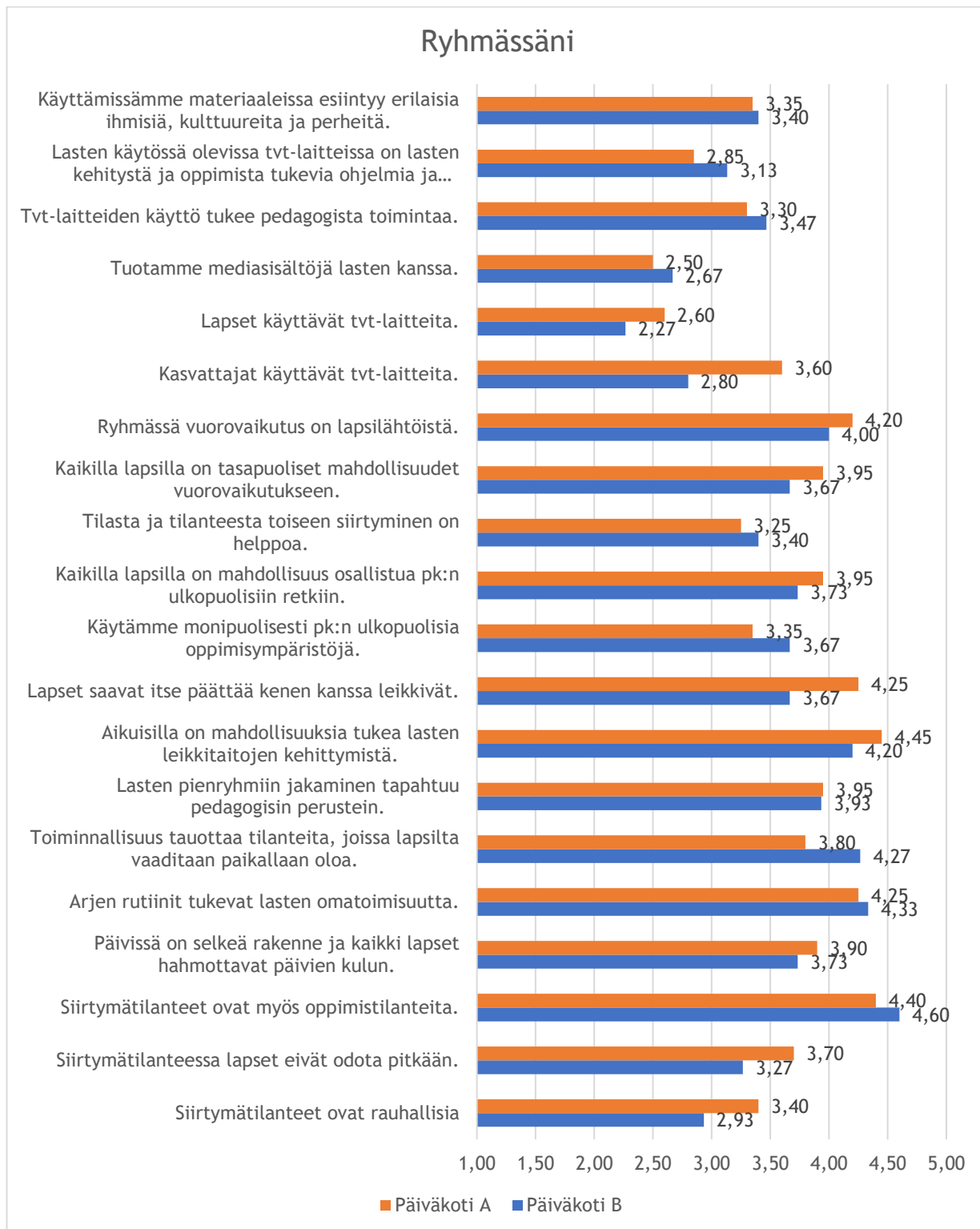
Vuorovaikutuksen esteettömyyttä selvitettiin osiossa, jossa henkilöstöä pyydettiin esittämään näkemyksiään vuorovaikutuksellisesta esteettömyydestä, mutta myös käytössä olevia keinoja vuorovaikutuksen esteiden ylittämiseen. Yhteisöllisen toiminnan osiossa kasvattajilta pyydettiin heidän näkemyksiään lasten osallistumisen mahdollisuuksista sekä yhteisöllisestä toiminnasta yleensä. Tässä osiossa selvitettiin myös kasvattajien toiveita hanketyön suhteen.

8.1 Ryhmän toiminta

Kyselyssä kasvattajille esitettiin ensimmäiseksi väitteitä, joiden kohdalla heidän tuli arvioida näkemystään esitetystä asiasta oman ryhmänsä kannalta. Arvioinnissa käytettiin viisiportaista asteikkoa: täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä, mukaan lukien keskimäinen valinta ”en osaa sanoa”. Mitä suurempi keskiarvo muuttujalla on, sitä enemmän kasvattajat ovat siis samaa mieltä asian kanssa, usein siis niin, että he arvoivat väittämän asian toteutuvan ryhmässään. Kasvattajien arvioista lasketut keskiarvot muuttujittain on esitetty kuviossa 1.

Suuria eroja kasvattajien näkemyksissä ryhmän toiminnan järjestämisestä ei toimintayksiköittäin tarkasteltuna juurikaan tullut esiin. Eroavaisuutta oli havaittavissa yksiköiden välillä sekä lasten että kasvattajien tvt-laitteiden käytössä, molemmissa ryhmissä päiväkodissa A tvt-laitteiden kuvattiin olevan enemmän käytössä. Toisaalta päiväkodissa B koettiin A:ta enemmän, että lasten käytössä olevissa tvt-laitteissa on lasten kehitystä ja oppimista tukevia ohjelmia ja sovelluksia. Siirtymätilanteita koskevat väittämät jakoivat myös yksiköitä jonkin verran. Päiväkodissa B siirtymät yleisesti koettiin päiväkotia A helpommiksi mutta toisaalta päiväkotia A:n kasvattajat kokivat siirtymätilanteet päiväkotia B:n kasvattajia rauhallisemmiksi eivätkä päiväkodissa A lapset kasvattajien näkemysten mukaan joudu odottamaan siinä määrin kuin päiväkodissa B.

Päiväkodin B kasvattajat kokivat päiväkotia A:n kasvattajia enemmän, että sellaisia tilanteita, joissa lapset joutuvat olemaan paikallaan, tauotetaan toiminnallisuudella. Päiväkodissa B myös koettiin päiväkotia A enemmän, että ryhmissä käytetään monipuolisesti päiväkodin ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Päiväkodissa A sen sijaan lapsilla koetaan olevan mahdollisuuksia valita itse leikkikaverinsa päiväkotia B enemmän. Samoin päiväkodissa A koetaan päiväkotia B enemmän, että kaikilla lapsilla on tasapuoliset mahdollisuudet vuorovaikutukseen sekä osallistua päiväkodin ulkopuolisiin retkiin.



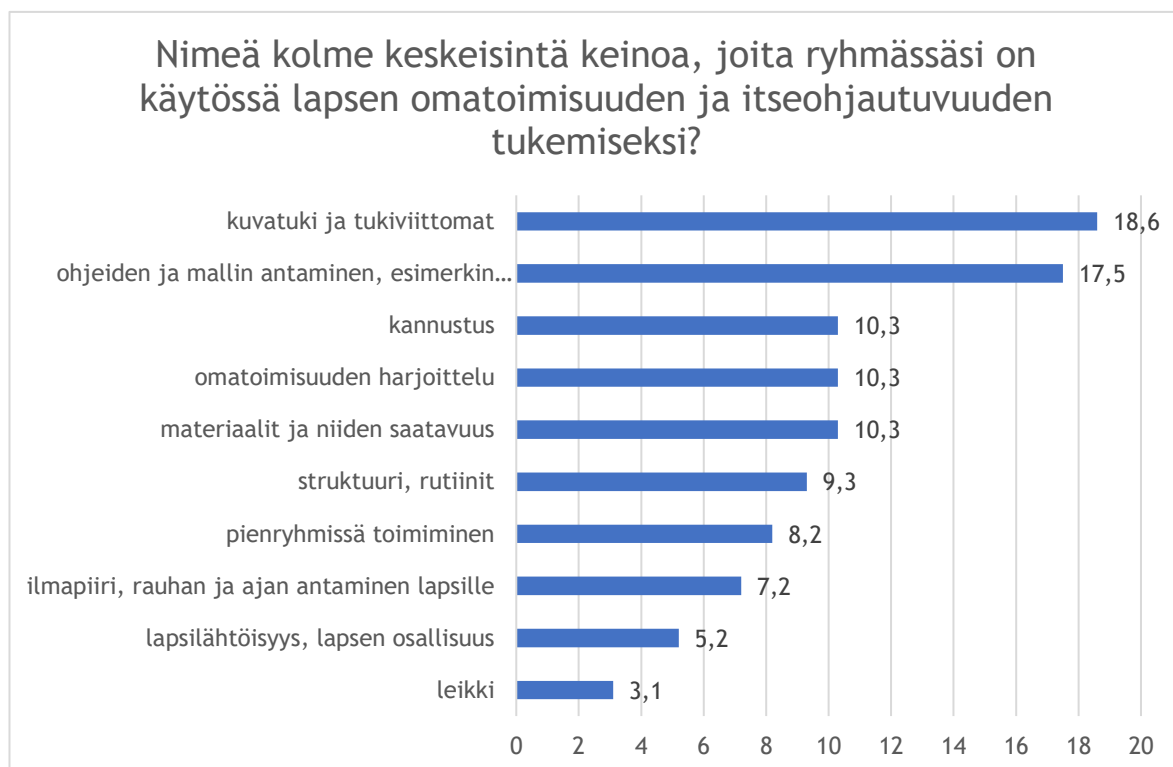
Kuvio 1: Ryhmän toimintaa käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin

Keskeisimmiksi ryhmän käytössä oleviksi lapsen omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta tukeviksi keinoiksi kasvattajat nostivat kuvatueta ja tukiviittomien käytön (mainittu 18,6 %:ssa vastauksista) sekä ohjeiden antamisen, mallintamisen ja esimerkin näyttämisen, niin aikuisien kuin vertaisten toimesta (17 %). Jaetulla kolmannella sijalla (mainittu 10,3 % vastauksista) olivat lasten kannustaminen, omatoimisuuden harjoittelu ja erilaisten materiaalien olemassaolo sekä niiden sopivuus ja saatavuus lapsille. Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 2. Eniten mainintoja saaneista luokista on oheen nostettu myös yksittäisiä mainintoja vastauksista havainnollistamaan tarkemmin sitä, mitä luokka pitää sisällään.

”aikuisen ohjaaminen, esimerkki ja selkeä tarpeeksi yksinkertainen ohjeistus (v15)”, ”lyhyet suulliset ohjeet ja aikuisen mallittaminen. (v18)”, ”ryhmän tuki ja kavereiden malli (v8)”

”Kannustetaan, ohjataan, seurataan ja autetaan vasta tarvittaessa, ei tehdä puolesta. (v1)”, ”Kiitämme, kehumme ja kannustamme lapsia pienistäkin yrityksistä tehdä itse (v12)”, ”Kannustava palaute ja ajan antaminen on motivoinut lapsia omatoimisuuteen. (v29)”, ”kehuminen ja huomioiminen (v16)”

”Autamme lapsia alkuun esim. pukemis- / riisumistilanteissa ja lapsi saa suorittaa tekemisen loppuun, saaden näin onnistumisen kokemuksia. (v12)”, ”Itse tekeminen/harjoittelu/mahdollisuus erehtyä (v17)”, ”Jokaiselle lapselle ei ole aina apukäsiä tarjolla, joten väistämättä lapselle tulee tilanteita missä hän pääsee testaamaan omatoimisuutta (v2)”



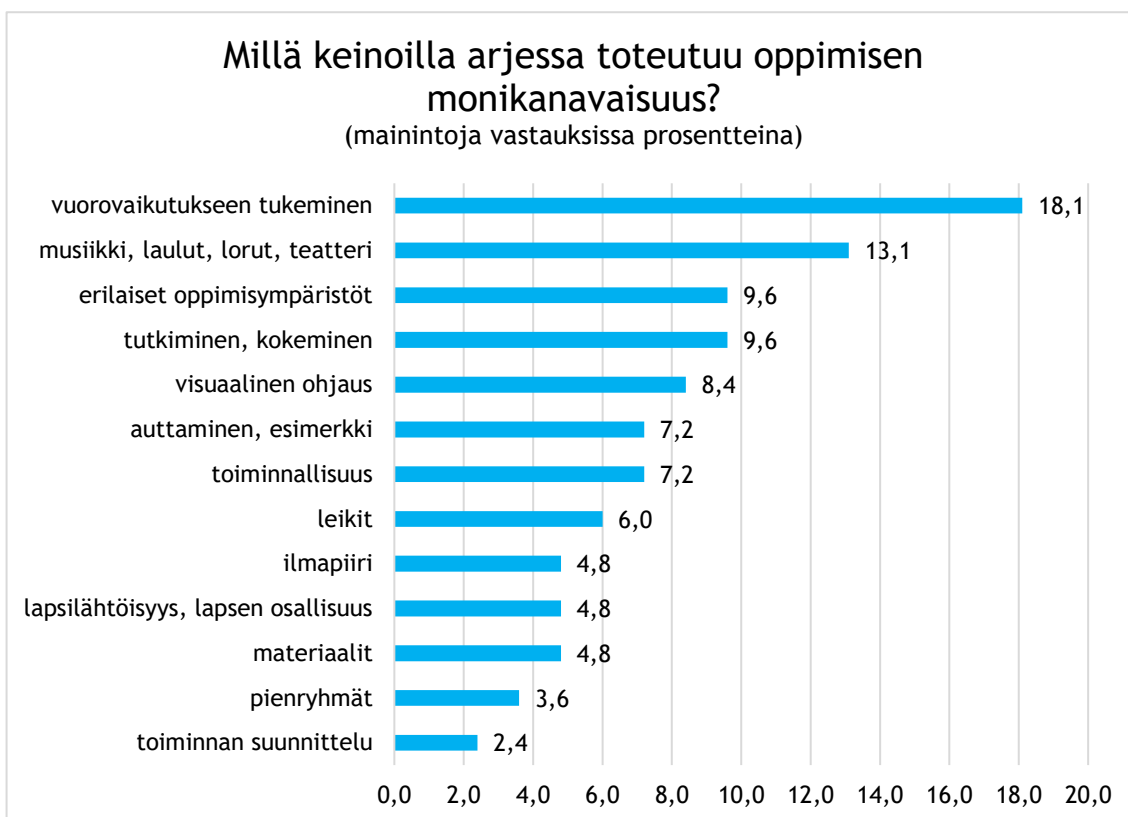
Kuvio 2: Keskeiset keinot lapsen omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden tukemiseksi

Oppimisen monikanavaisuus toteutuu arjessa kasvattajien mukaan ennen kaikkea tukemalla vuorovaikutusta (mainittu 18,1 %:ssa vastauksista), käyttämällä toiminnassa musiikkia, loruja ja draamaa (13.1 %) sekä laajentamalla toimintaa erilaisiin oppimisympäristöihin ja sillä, että lapset pääsevät itse tutkimaan ja kokeilemaan asioita (molemmat 9,6 %). Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 3.

”puheen tuen menetelmät (v16)”, ”kuvien ja viittomien käyttö puheen tukena (v11)”, ”Puhutaan selkeästi, käytetään kuvia, piirretään ohjeita/tekemistä (v30)”, ”Piirtäminen puheen tukena (sekä aikuinen että lapset) (v28)”

”musiikin käyttö siirtymisien ja oppimistuokioiden tukena (v11)”, ”Musiikki oppimisessa (esim. rytmi, kuuntelu, vuorottelu, dynamiikka) (v28)”, ”kuuntelemme musiikkia (v29)”

”erilaiset oppimisympäristöt esim. metsä, kaupunkiympäristö (v19)”, ”retkien kautta (metsä, kirjasto, Hyvinkää kaupungin urheilu mahdollisuudet, teatterikeikat ja vanhempien kautta järjestettyjä retkiä) (v31)”, ”Metsän/ lähialueiden hyödyntäminen oppimisympäristönä (v28)””Luonnon ja ympäristön tutkiminen, havainnointi eri aistein (v6)”, ”Lapset saavat mahdollisimman paljon yrittää ja kokea asioita itse (v12)”, ”kaikkien aistien käyttö arjessa (v11)”, ”Ihmetellään, katsellaan asioita yhdessä arjen eri tilanteissa (v29)”



Kuvio 3: Oppimisen monikanavaisuutta tukevat keinot arjessa

Laulut, lorut ja musisointi ovat molemmissa yksiköissä viikoittain mukana toiminnassa (asteikolla päivittäin, kaksi-kolme kertaa viikossa, viikoittain, pari kertaa kuukaudessa, harvemmin/ei koskaan). Useamman kerran viikossa lauletaan päiväkodissa B 46,7 % vastaajien ryhmistä, päiväkodissa A 50 %:ssa, toisaalta korkeintaan pari kertaa kuukaudessa laulavien osuudet ovat melko suuret, 20 % ja 25 %. Lorut ovat toiminnassa mukana vähintään pari kertaa viikossa päiväkodissa B 46,7 % vastaajien ryhmissä, päiväkodissa A vain 25 %:ssa. Musisointia tehdään viikoittain, päiväkodissa B 46,7 % ja päiväkodissa A 51 %, tässäkin toisaalta ryhmiä, joissa musisoidaan vain harvoin tai ei koskaan, edusti 20 % ja 25 % vastaajista. Satuja luetaan muulloinkin kuin lepohtokella, päiväkodin B vastaajista 33,3 % kertoo näin tapahtuvan päivittäin, päiväkodissa A 25 %. Useampana päivänä viikossa satuja lukevien vastaavat luvut ovat 60 % ja 50 %. Suujumppaa tehdään vähintään viikoittain, päiväkodissa A 55 % vastaajista mukaan, päiväkodissa B 33,3 %:n mukaan.

Istumisen ja odottamisen tauottaminen toiminnallisuudella on päiväkodissa A päivittäisessä käytössä 65 %:n vastaajista mukaan, päiväkodissa B 40 %:n mukaan. Tässä on vastaajien näkemyksissä toiminnasta hyvin selkeä ero. Liikunnallisten elementtien käyttäminen siirtymissä on toinen, jonka päivittäisessä käytössä näkyy selkeä ero päiväkotien välillä. Päiväkodissa A 30 % vastaajista kertoo siirtymien sisältävän liikunnallisia elementtejä, päiväkodissa B vastaava määrä on vain 6,7 %. Viikoittaisessa käytössä molemmissa yksiköissä päästään kyllä pitkälti yli 50 %:n. Päiväkodin sali on myös viikoittaisessa liikuntakäytössä molemmissa yksiköissä, päiväkodissa B kaikilla, päiväkodissa A 75 %:lla. Koko ryhmän yhteiset liikuntaleikit ulkona ovat myös viikoittaisessa ohjelmassa, päiväkodissa B 53,5 %:lla vastaajista, päiväkodissa A 50 %:lla, jossa 10% kertoo yhteisiä ulkoliikuntaleikkejä leikittävän päivittäin.

Salin käytön rajoittuminen viikoittaiseksi on toki ymmärrettävää, koska tiloja käyttäviä ryhmiä on päiväkodissa useita mutta kenties muilla keinoin lasten päivittäistä liikkumista voisi olla mahdollista lisätä, samoin liikkumisen kautta oppimisen monikanavaisuutta. Samoin niin liikkumisen kuin yhteisleikin kautta tarjoutuu mahdollisuuksia monenlaiseen ja monenlaisten taitojen oppimiseen. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten mukaan alle 8-vuotiaiden lasten tulisi liikkua päivittäin kolme tuntia kuormittavuudeltaan monipuolisesti. Lapselle on luonteenomaista liikkua, leikkiä ja touhuta ja erityisesti muiden kanssa leikkiminen lisää aktiivisuutta. Myös lapsen oppimiselle toiminnallisuus on ominaista. Pitkiä paikallaan olemisen ja istumisen jaksoja tulisi välttää ja lyhyempiäkin tauottaa. (OKM 2016, 9.)

Päiväkodin ulkopuolista oppimisympäristöistä ahkerimmassa käytössä ovat metsät. Päiväkodin A vastaajista 41 % kertoo metsäretkeilevänsä viikoittain, päiväkodissa B vastaavasti 53,3 %. Leikkipuistossa käynti on viikoittaisessa ohjelmassa päiväkodissa B vastaajista 40 %:n ryhmissä, päiväkodissa A vain 16 %:n. Päiväkodista B urheilukentällä käydään ainakin pari kertaa kuukaudessa 53,3 % vastaajien ryhmistä, päiväkodista A vastaavasti 30 % vastaajien ryhmistä. Kirjastojen käyttö on vastaajien mukaan melko vähäistä, päiväkodissa B 86,7 % vastaajista

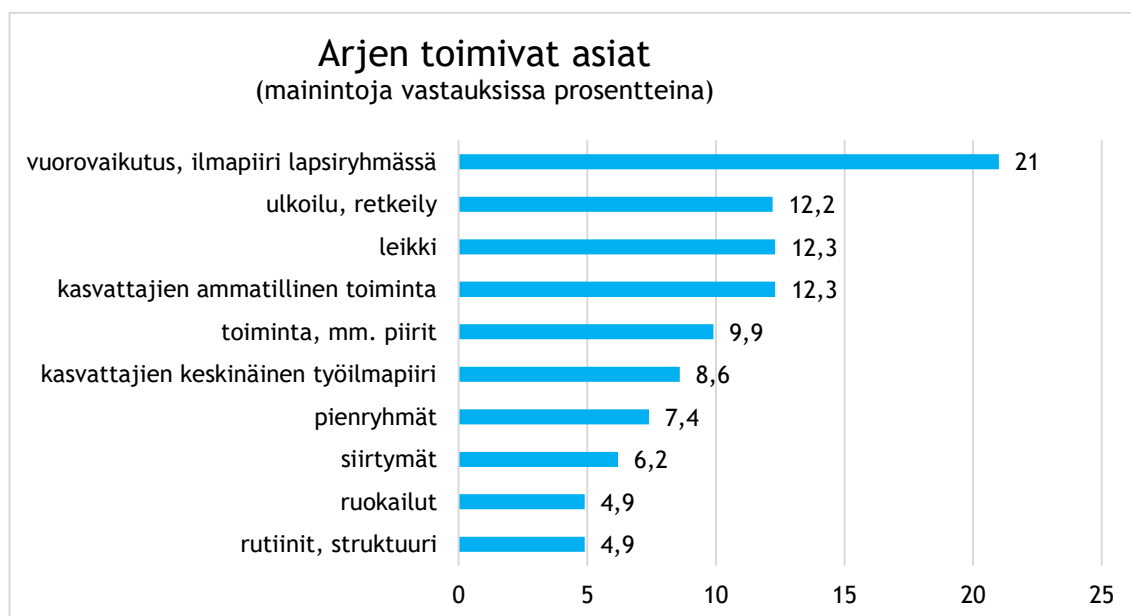
kertoo ryhmänsä käyvän kirjastossa harvoin tai ei koskaan, päiväkodissa A vastaavan luvun ollessa 75 %. Julkista liikennettä ryhmät eivät juurikaan käytä, kaikki vastaajat arvioivat ryhmänsä kulkevan julkisilla vain harvoin tai ei koskaan.

Kysyttäessä kasvattajilta kolmea asiaa, joiden he kokevat toimivan hyvin arjessa, eniten mainintoja saivat ryhmän hyvin toimiva vuorovaikutus ja positiivinen ja kannustava ilmapiiri.

*”Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on pääsääntöisesti lämmintä ja positiivista (v33)”,
 ”Ollaan rauhallisia ja läsnäolevia, joka vaikuttaa lapseen myönteisesti (v29)”,
 ”läheisyys ja lämmin avoin ilmapiiri (v17)”,
 ”Lapsilla on turvallinen vuorovaikutusympäristö ja vanhemmat voivat hyvillä mielin jättää lapsensa meidän hoiviimme (v12)”,
 ”Iloisuus, huumori (v8)”,
 ”Avoin ilmapiiri oppimiselle ja kannustus (v13)”*

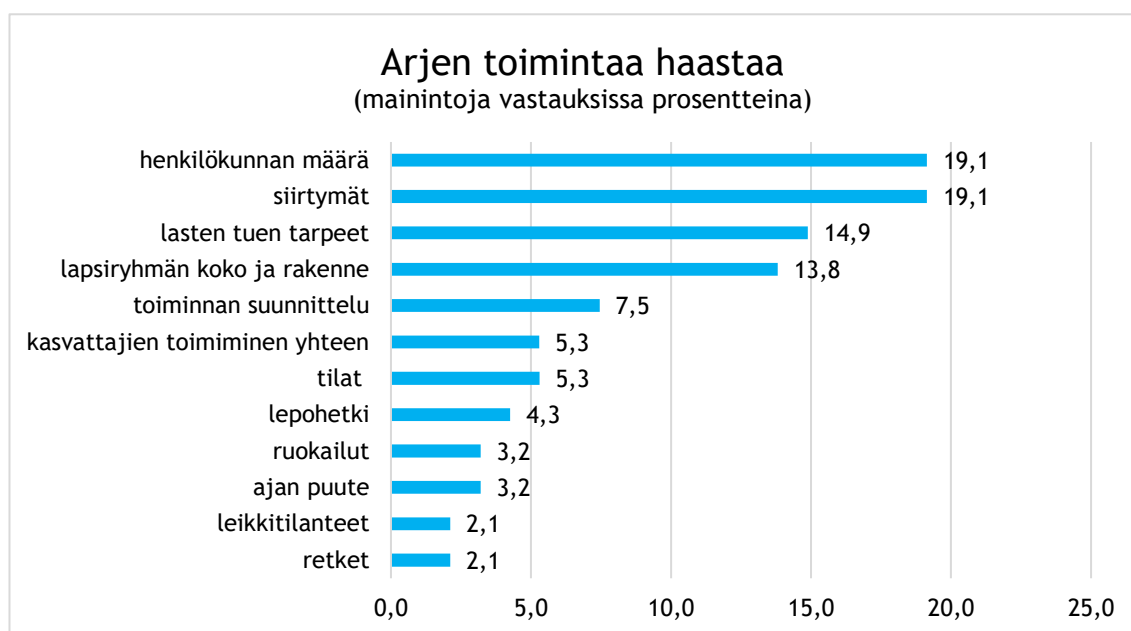
Monet arjen perustoiminnot, kuten ulkoilut, leikki, pienryhmätoiminta, toimintatuokiot, siirtymät, ruokailut ja toimintaa tukevat rutiinit ja struktuuri koetaan myös toimiviksi. Paljon mainintoja arjen toimivuudesta saivat myös kasvattajien ammatillinen toiminta ja kasvattajien keskinäinen työilmapiiri. Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 4. Eniten mainintoja saaneista luokista on oheen nostettu myös yksittäisiä mainintoja vastauksista havainnollistamaan tarkemmin sitä, mitä luokka pitää sisällään.

*”Selkeät sovitut työnkuvat henkilökunnalla (v4)”,
 ”Hyödynnetään vahvuksiamme (v29)”,
 ”lasten kanssa ollaan mukana kaikessa toiminnassa (v15)”,
 ”kasvattajien yhteen hiileen puhaltaminen (v24)”,
 ”Aikuisilla hyvä vuorovaikutus keskenään, ollaan joustavia ja suunnitellaan ja toteutetaan asioita yhdessä (v29)”,
 ”sovitusta pidetään kiinni (v23)”*



Kuvio 4: Kasvattajien näkemykset toimivista asioista arjessa

Kysyttäessä kolmea asiaa, jotka kasvattajat kokivat haastavimmiksi arjessa, suurimmiksi haastajiksi nousivat henkilökunnan määrä (19,1 %), siirtymätilanteet (19,1 %), lasten tuen tarpeet (14,9 %) ja lapsiryhmän koko ja sen rakenne (13,8 %). Haasteita tuovat myös toiminnan suunnittelu, ryhmän kasvattajien toiminta yhdenmukaisesti, tilat ja eri toiminnot päiväkotipäivän aikana. Näissä mainintojen määrät eivät kuitenkaan olleet suuria. Myös muut haasteelliseksi koetut asiat on esitetty kuviossa 5.



Kuvio 5: Kasvattajien näkemykset asioista, jotka arjessa haastavat

Tarkasteltaessa tarkemmin henkilöstömäärää kasvattajat ilmaisivat haasteiden nousevan nimenomaan henkilöstömäärästä suhteessa lapsiryhmän kokoon tai rakenteeseen. Työvuoro-suunnittelun ei koettu vastaavan tarpeisiin, mitä ryhmän kulloisestakin toiminnasta kullakin hetkellä nousee.

”hetkellinen suhdeluku (vähän aikuisia paikalla, vuorojen vuoksi) (v16)”, ”Tilanteet, kun iltavuoro tulee myöhemmin ja kaikki lapset ovat jo paikalla (v20)”, ”Aamupäivien toiminnan järjestäminen viikoilla, kun iltavuorolainen tulee vasta klo 9.45 (v33)”,

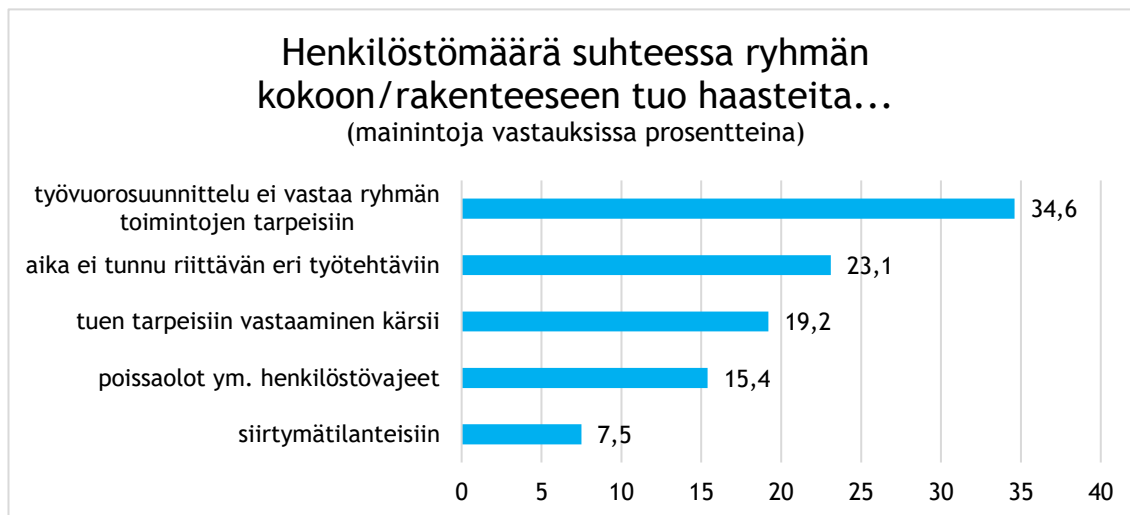
Kasvattajilla on myös tunne, että aika ei riitä kaikkiin moninaiisiin työtehtäviin. Esiin tuotiin myös se, että ajan käyttöä joutuu usein priorisoimaan eikä se aina välttämättä onnistu lasten edun mukaisesti.

”Välillä on tunne, ettei ehdi tehdä lasten kanssa niin paljon kuin haluaisi. Kaikenlaiset tietokoneelle kirjaamiset ovat vuosien mittaan lisääntyneet valtavasti ja se aika on aina poissa lapsilta. (v12)”

Kasvattajien näkemysten mukaan myös lasten tuen tarpeisiin vastaaminen kärsii siitä, että käsipareja ei ole tarpeeksi tarvitseville.

”monta aikuista tarvitsevaa lasta (v15)”

Nämä haasteita tuovat asiat on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6: Kasvattajien kokemukset henkilöstön määrään liittyvistä haasteista

Siirtymätilanteet koettiin toiseksi haastavaksi asiaksi ryhmän arjessa. Kasvattajien näkemysten mukaan siirtymissä haastaa erityisesti lasten oman toiminnan ohjauksen taitojen puutteet. Puutteet oman toiminnan ohjauksen taidoissa puolestaan nousevat lasten nuoreen ikään liittyvästä normaalista kehityksen vaiheesta, osalla taas puutteista ikätasoisissa taidoissa sekä myös joskus olosuhteet vaikuttavat lapsen sen hetkiseen toimintakykyyn.

*”lapset ovat vielä niin pieniä ja tarvitsevat paljon tukea ja apua siirtymätilanteissa (v18)”,
”muutama lapsi tarvitse henkkoht tukea niissä tilanteessa ja onnistuvat välillä saaman ryhmän sekaisin (v31)”, ”Lasten kasvuun liittyvät haasteet ja ulkopuoliset häiriötekijät. Lasten viireystila (v17)”, ”Joillekin lapsille siirtymätilanteet ja erityisesti leikin lopettaminen ovat vaikeita ja he tarvitsevat siihen runsaasti tukea. Jos aikuisia ei ole näissä tilanteissa riittävästi, eivät he saa tarvittavaa tukea ja siirtymät eivät tahdo sujua (v33)”*

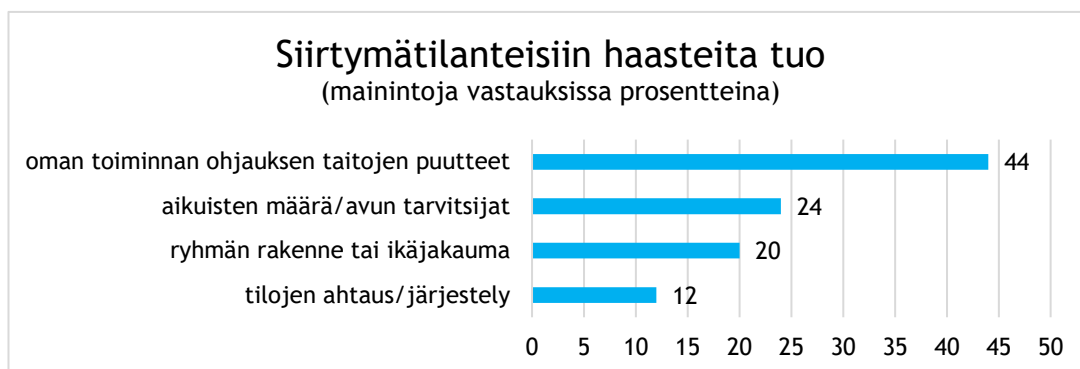
Myös käsiparien lukumäärä vaikuttaa kokemukseen siirtymien haastavuudesta. Tässä näkyy varmasti myös ryhmän ikärakenteen vaikutus isompien lasten pukemisten sujussa itsenäisemmin.

”kiireen tunne, aikuisten työajat, tarvitaan pukemisapua (v14)”

Myös tilojen ahtaudella ja järjestelyillä nähdään merkitystä henkilökunnan määrän kannalta.

”Siirtymätilanteet, usein liikaa porukkaa, toiset joutuu odottamaan toisia hoputetaan. Tähän osasy yksi vessa ryhmän käytössä, sekä ulkoilu toisella puolella taloa (v27)”

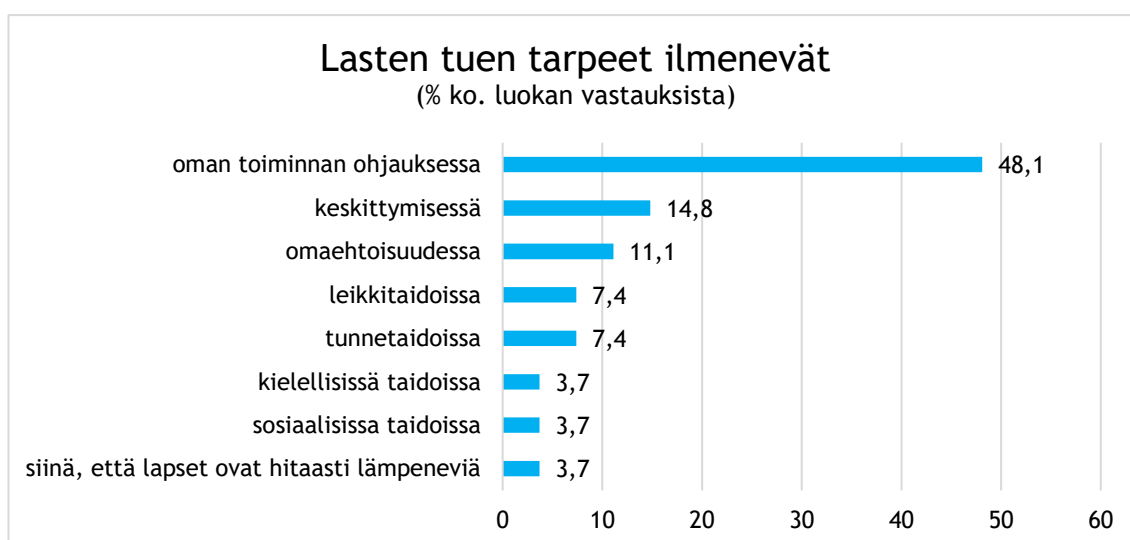
Siirtymiin haasteita tuovat asiat on esitetty kuviossa 7.



Kuvio 7: Kasvattajien näkemykset siirtymätilanteiden haasteista

Siirtymätilanteiden haasteet ilmenivät myös aikaisemmin aineistossa. Tämän alaluvun alussa tarkasteltiin kasvattajien näkemyksiä ryhmiensä toiminnan järjestämisestä ja siellä nousivat esiin yksikköjen väliset erot kasvattajien kokemuksista juuri mm. siirtymätilanteiden sujuvuudesta.

Kuten jo siirtymätilanteiden kohdalla kasvattajat toivat esiin, suurin tuen tarpeiden ryhmä syntyy oman toiminnan taitojen puutteista, toiseksi eniten haastavat lasten keskittymisen pulmat, kolmanneksi eniten lasten omaehtoisuus. Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8: Kasvattajien näkemykset lasten tuen tarpeista

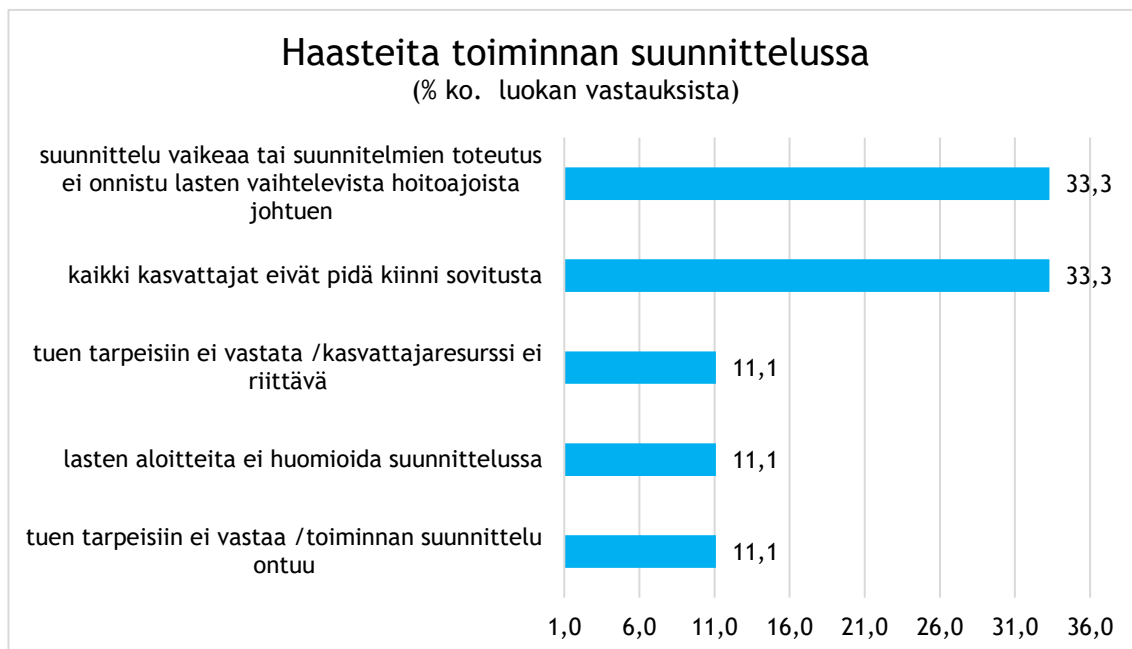
Kasvattajat myös kokevat toiminnan suunnittelun haasteelliseksi osaksi arkeaan. Tämä näyttyy kasvattajien vastauksissa haasteellisempaan osaan arkea päiväkodissa B. Tämäkin haaste kietoutuu osin suhdelukuproblematiikkaan.

”Toimintaa on suunniteltu hyvin ja pienryhmäjakoja on tehty useampikin erilainen yhdistelmä. Silti toteuttaminen on vaikeaa, sillä lapset tulevat hoitoon hyvin eri aikaan. Pienryhmäjoissa huomioidaan tuen tarve ja kun lapset tulevat ”miten sattuu” ei tuokiolle synny pedagogisesti kehitystä tukevia ryhmiä. (v26)”, ”Tämä haaste näkyy pienryhmätoimintaa suunniteltaessa. Ryhmien jakoon vaikuttaa kasvattajien määrä sekä toiminnan laatu --- ryhmää ei voi jakaa parin lapsen ryhmiin, koska kasvattajat eivät riitä jakautumaan. Myös porrastettua toimintaa on kokeiltu, mikä osoittautui hankalammaksi lasten tullessa ripotellen hoitoon. (v26)”

Haasteelliseksi kasvattajat kokevat myös sen, että tehdyistä suunnitelmista ja sovitusta toimintavoista ei pidetä kiinni.

”Kaikki kasvattajat ja muu henkilöstö eivät sopimisesta huolimatta pidä kiinni esimerkiksi toimintatavoista (v16)”, ” Tehtävien muuttuminen, hypätään aiheesta toiseen, tai jätetään tekemättä kokonaan mitä on sovittu. Kuvien käyttö on mahdotonta, kun ei tiedä mitä tapahtuu. (v27)”

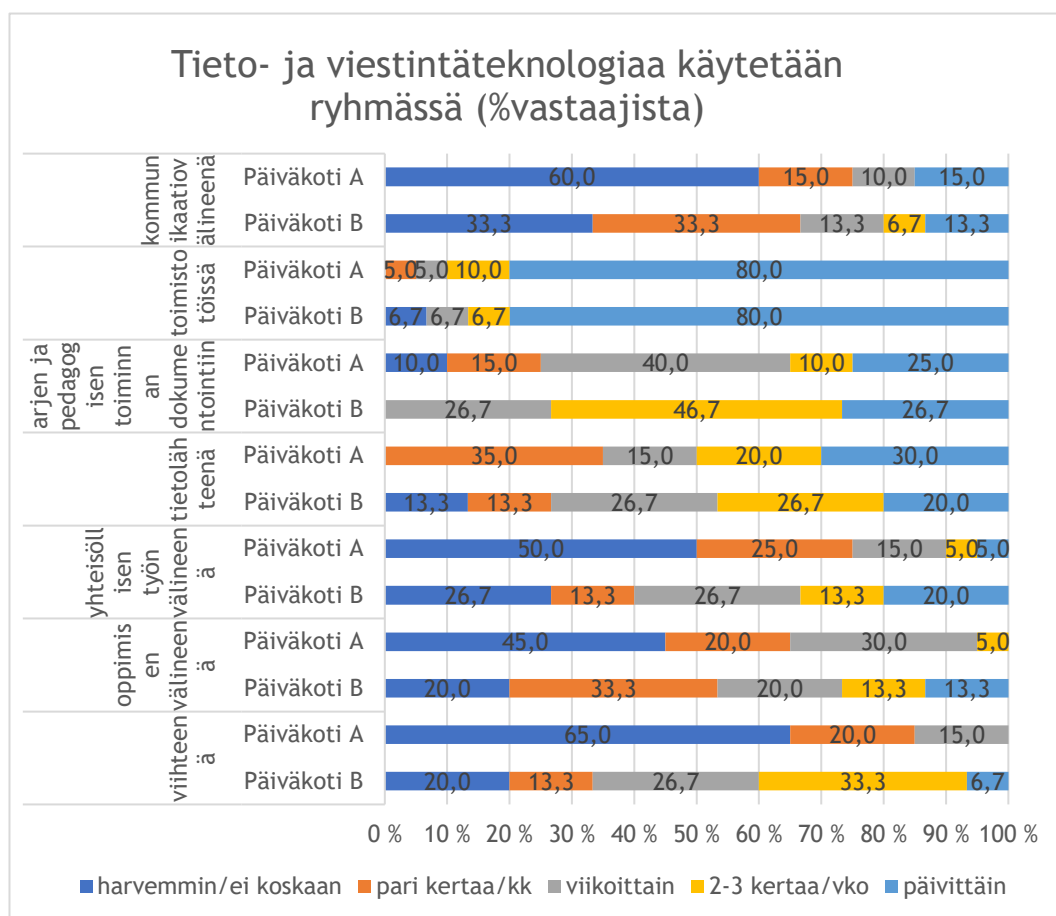
Nämä haasteita tuovat asiat on esitetty kuviossa 9.



Kuvio 9: Kasvattajien näkemykset haasteista toiminnan suunnittelussa

Tieto- ja viestintäteknologia nostettiin tarkastelun kohteeksi sekä teknologian käyttöön kohdistuvista varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vaatimuksista mutta myös hanketyöntekijöiden henkilökohtaisesta kiinnostuksesta ja erityisosaamisesta johtuen. Tieto- ja viestintäteknologialla on vastaajien ryhmissä suurin merkitys toimistotöissä, molemmissa yksiköissä vastaajista 80 % kertoo tv-t-laitteita käytettävän toimistotöihin päivittäin. Päivittäisessä käytössä laitteet ovat molemmissa yksiköissä arjen ja pedagogisen toiminnan dokumentoinnin välineinä, tiedon hankinnan välineinä, yhteisöllisen työn välineinä ja kommunikointivälineinä. Päiväkodissa B tv-t-laitteet ovat kasvattajien kertoman mukaan pääsääntöisesti enemmän mukana toiminnassa kuin päiväkodissa A.

Sekä tästä, että aikaisemmin esitetyistä tuloksista ilmenee, että tv-tekniikan käyttö ei kasvattajien näkemysten mukaan ole kovin yleistä ryhmän toiminnassa tai tuen tarpeisiin vastaamisessa. Kuviossa 10 on esitetty kasvattajien näkemykset tv-laitteiden käyttötarkoituksista sekä käytön useuden että toimintayksikön mukaan.



Kuvio 10: Tv-laitteiden käyttö ryhmässä

8.2 Fyysinen oppimisympäristö

Tärkeimpinä oppimista tukevana kalusteena tai välineenä kasvattajat kokevat ryhmän käytössä olevat kirjat, pelit ja lelut sekä jumppavälineet. Nämä saivat sekä yleisiä mainintoja mutta myös tarkennettuja, kuten ”rakennussarjat ja legot”. Tilojen ja kiinteiden kalusteiden kohdalla useamman maininnan saivat esimerkiksi ovet, joilla rajata käytössä olevaa tilaa ja rauhoittaa toimintaympäristöä. Myös muut mainintoja saaneet kalusteet ja välineet on esitetty kuviossa 11.



Kuvio 11: Oppimista tukevat kalusteet ja välineet

Nykyisillä, jo olemassa olevilla kalusteilla ja välineillä esteettömyyttä voidaan kasvattajien näkemysten mukaan tukea parhaiten niin, että tavarat ovat helposti saatavilla ja saavutettavissa (12,8 % vastauksista), käyttämällä erilaisia materiaaleja oppimistilanteiden tukena (10,6 %) sekä huomioimalla lasten yksilöllisiä tarpeita ja toiveita (10,6 %). 10,6 % vastaajista koki kysymyksen olevan hankala, he eivät osanneet sanoa, kuinka olemassa olevat välineet voisivat tukea oppimisympäristöjen esteettömyyttä. Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 12. Eniten mainintoja saaneista luokista on oheen nostettu myös yksittäisiä mainintoja vastauksista havainnollistamaan tarkemmin sitä, mitä luokka pitää sisällään.

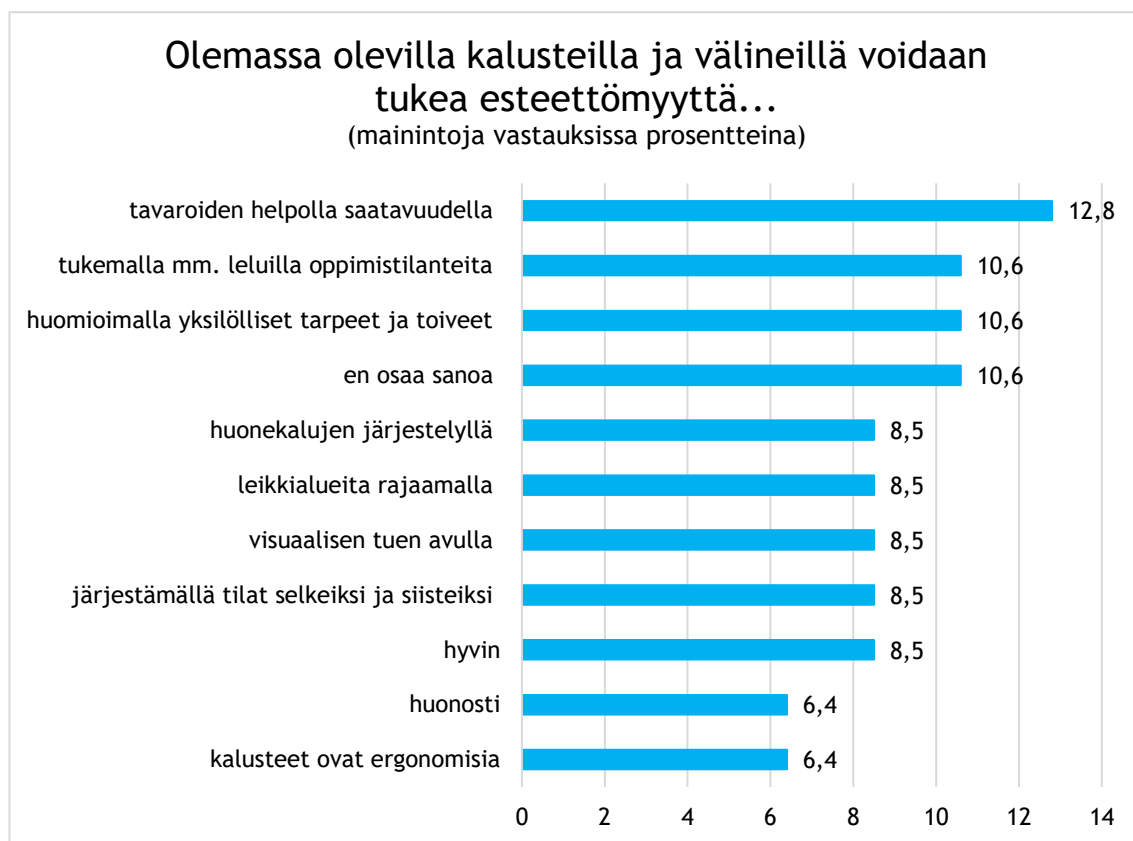
”tavarat lapsen korkeudella, helposti saatavilla (v19)”, ”Matalat avohyllyt tukevat lapsen omatoimisuutta toimia ja etsiä mieleistä puuhaa (v20)”, ”Liikuntavälineet ovat saatavilla, koska tuomme niitä ryhmään ja välillä vaihtelemme. (v29)”

”Lelu kokonaisuudet esim kotileikki/kauppaleikki mahdollistavat monenlaisen yhteisleikin ja sen kautta sosiaalisten taitojen harjoittelua, fyysisten taitojen harjoittelua. (v16)”, ”Löytyy

myös liikuntaan sopivia välineitä ja kognitiiviseen oppimiseen. (v15)”, ”Leluja löytyy jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteisiin ja leikin tukemiseen. (v15)”, ”Ovilla saadaan rajattua pienryhmille leikkitilaa ja oppimisrauhaa. Edistää lasten keskittymistä, etenkin jos se on lapsen haaste. (v11)”

”Huomioidaan lapsen yksilöllisyys ja oppimisen tarve. (v3)”, ”Suunnitella toiminta siten että mahdollisemman moni voi osallistua toimintaan. (v4)”, ”Huomioidaan lasten ikä ja kehitystaso. (v4)”

”Siirreltävät kalusteen edistävät ryhmätilan muokkaamista tarpeita vastaavaksi. Ne voidaan siirtää kokonaan sivuun, voidaan tehdä sopivia pöytäryhmiä sekä muokata koko tilan ilmettä pöytien sijoittelulla. (v26)”



Kuvio 12: Esteettömyyden tukeminen olemassa olevilla kalusteilla ja välineillä

Fyysisessä ympäristössä kasvattajat kokevat lasten toimintaa rajoittaviksi itse päiväkodin tilat. 32,4 %:ssa vastauksista mainittiin tilojen ahtaus, 21,6 %:ssa tilojen jakomahdollisuuksien puute ja 16,2 %:ssa päiväkodin pohjaratkaisuun liittyvät seikat. Myös muut mainintoja saaneet rajoittavat tekijät on esitetty kuviossa 13. Eniten mainintoja saaneista luokista on oheen nostettu myös yksittäisiä mainintoja vastauksista havainnollistamaan tarkemmin sitä, mitä luokka pitää sisällään.

”fyysinen ympäristö on todella ahdas (v1)”, ”melko ahtaat ryhmätilat (v14)”, ”tilat liian pienet isolle määrälle lapsia (v22)”, ”Pienet tilat eivät mahdollista jatkuvan leikin mahdollisuutta (v2)”

”Liian vähän tilaa, jolloin jakaminen pienempiin leikkiryhmiin on haastavaa (v18)”, ”Pienryhmätyöskentelyyn, rauhalliseen, keskittymistä vaativaan, on välillä vaikea luoda sopivaa paikkaa (v20)”, ”Ryhmätilojen jakomahdollisuudet ovat myös melko pienet (v26)”, ”Yleensä aamupäivisin yksi ryhmätiloista on esiopetuksen käytössä, mikä rajoittaa muun ryhmän toimintamahdollisuuksia/eri tiloihin jakautumista (v33)”

”Talon pohjapiirros, esim eteis- ja käytävä tiloissa hyviä leikkipaikkoja, mutta niihin ei voi rakentaa mitään pitkäkestoista. (v16)”, ”Pohja estää myös osittain esimerkiksi reippaamman liikkumisen (v16)”, ”siirtymissä haasteita tuo pimeät kulmat (v7)”

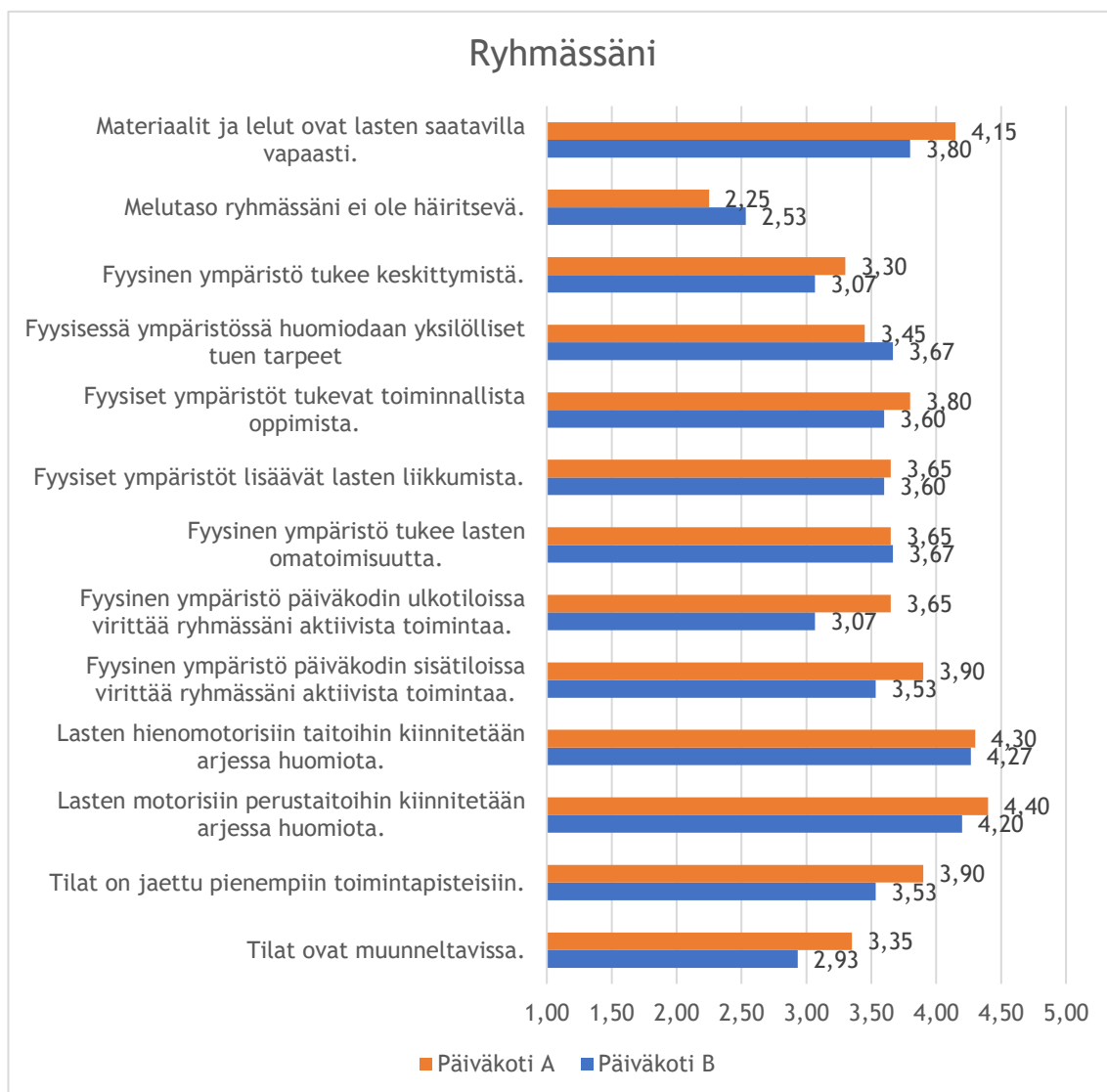


Kuvio 13: Fyysisen ympäristön toimintaa rajoittavat tekijät

Myös tässä osiossa kasvattajille esitettiin väitteitä, joiden kohdalla heidän tuli arvioida näkemystään esitetystä asiasta viisiportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä, mukaan lukien keskimmäisen valinnan ”en osaa sanoa”). Tässäkin kohdassa kasvattajat olivat pääosin melko saman mielisiä näkemyksissään. Kasvattajien arvioista lasketut keskiarvot muuttujittain on esitetty kuviossa 14.

Suurimmat eroavaisuudet näkemyksissä olivat niin päiväkodin sisätilojen kuin päiväkodin ulkotilojen fyysisen ympäristön kyvystä virittää aktiivista toimintaa ryhmässä. Molemmissa

väittämissä päiväkodissa B oltiin kriittisempiä väittämän suhteen. Samoin päiväkodissa B oltiin kriittisempiä päiväkodin muidenkin tilojen suhteen: tilojen muunneltavuus ja tilojen jakaminen pienempiin toimintapisteisiin ei ole henkilökunnan arvion mukaan yhtä toimivaa kuin päiväkodissa A. Toisaalta päiväkodissa A melu koettiin suuremmaksi häiriötekijäksi kuin päiväkodissa B.



Kuvio 14: Ryhmän fyysistä ympäristöä käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin

8.3 Esteetön vuorovaikutus

Arjen työssä vuorovaikutuksen esteettömyys tarkoittaa kasvattajille ennen kaikkea kommunikoinnin tukikeinojen käyttöä ja sitä, että kaikki tulevat kuulluksi ja ymmärretyksi. Myös muut mainintoja saaneet käsitykset on esitetty kuviossa 15. Eniten mainintoja saaneista luokista on

oheen nostettu myös yksittäisiä mainintoja vastauksista havainnollistamaan tarkemmin sitä, mitä luokka pitää sisällään.

”Vuorovaikutuksen esteettömyys on mm. sitä, että osaan käyttää selkeän puheen lisäksi tukena kuvia, piirtämistä ja edes vähän tukiviittomia (v5)”, ”Käytämme kuvia jonkin verran puheen tukena ja kuvitettu päiväjärjestys on koko ajan lasten nähtävillä (v25)”, ”pienillä ei ole vielä puhetta joten sanaton viestintä on suuressa roolissa (v22)”, ”pikapiirtäminen, tukiviittomat - ja kuvien käyttö oman kerronnan ja ohjeiden tukena (v13)”

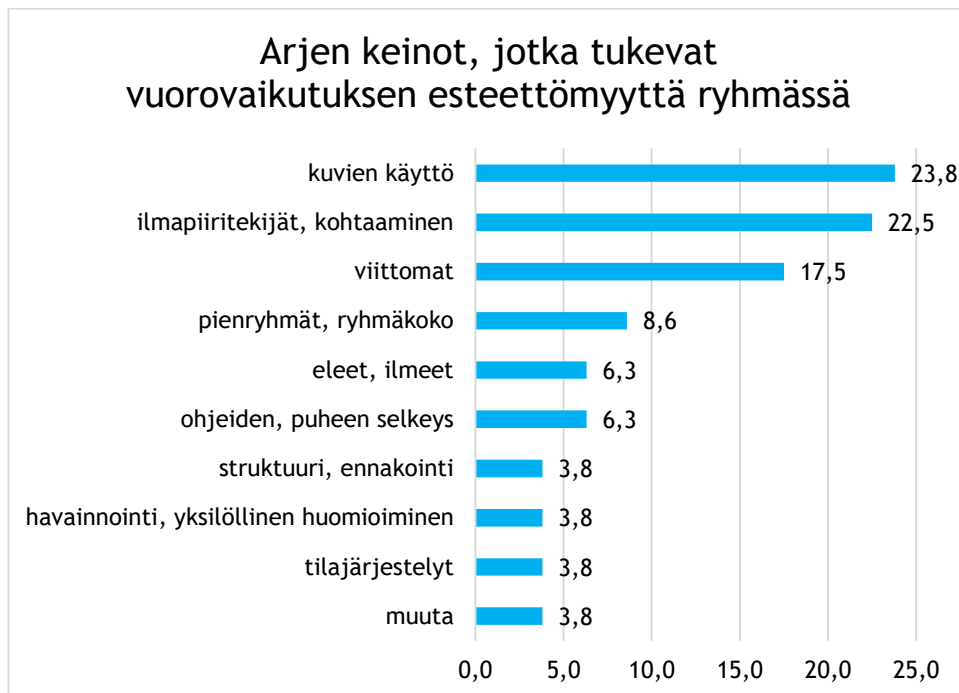
”Vuorovaikutuksen esteettömyys on mielestäni sitä, että lapsi tulee kuulluksi ja ymmärretyksi (v6)”, ”Kaikilla on mahdollisuus tulla kuulluksi ja osallistua kaikkeen arjen toimintaan. (v24)”, ”Lapsi pystyy osallistumaan kaikkeen toimintaan (v11)”, ” Jokainen tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. (v19)”



Kuvio 15: Kasvattajien näkemykset esteettömästä vuorovaikutuksesta arjen työssä

Parhaita arjen keinoja vuorovaikutuksen esteettömyyden tukemiseksi kasvattajien mukaan ovat kuvien käyttö (23,8 % maininnoista), ryhmän ilmapiiri ja lasten kohtaaminen (22,5 %) sekä tukiviittomien käyttö (17,5 %). Myös muut mainintoja saaneet keinot on esitetty kuviossa 16.

”Kuuntelu ja läsnäolo tilanteessa, lapsen tasolle asettuminen (v11)”, ”Mahdollisuus pysähtyä tarpeeksi pitkäksi aikaa lapsen kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (v15)”, ”Valmius kuunnella aidosti (v1)”, ”Positiivinen ilmapiiri (v13)”



Kuvio 16: Kasvattajien näkemykset esteetöntä vuorovaikutusta tukevista arjen keinoista

Kasvattajilta kysyttiin myös heidän näkemyksiään puhetta tukevien tai korvaavien kommunikoinnin keinojen käytöstä ryhmissä sekä kehonkielen, eleiden ja ilmeiden ja piirtämisestä puheen tukena tai korvaajana. Kasvattajat arvioivat edellä mainittuja keinoja käyttäjäryhmittäin (kasvattajat, kaikki lapset, yksittäiset tuen tarpeessa olevat lapset, S2-lapset, vanhemmat/huoltajat, joku muu) sekä käytön useutta (päivittäin, kaksi-kolme kertaa viikossa, viikoittain, pari kertaa kuukaudessa, harvemmin/ei koskaan).

Eniten kasvattajat arvioivat käytössä olevan kehonkielen, eleiden ja ilmeiden käytön. Nämä olivat sekä useimmin käytössä sekä laajimmin käytössä käyttäjäryhmittäin. Kuviossa 19 on esitetty kasvattajien näkemykset kehonkielen käytöstä niin käyttäjäryhmän, käytön useuden kuin toimintayksikön mukaan. Päiväkodissa A kehonkieltä tai eleitä puheen tukena ja/tai sijasta käyttivät päivittäin kasvattajista 83,3 %, kaikista lapsista 66,7 %, yksittäisistä tuentarpeisista lapsista 55,6 %, S2-lapsista 66,7 % ja huoltajista 44,4 %. Päiväkodissa B vastaavat luvut olivat 75 %, 37,5 %, 37,5 %, 12,5 % ja 12,5 %.

Seuraavaksi eniten käytetty puhetta tukeva tai korvaava kommunikoinnin keino olivat kuvat. Kuvien käytöstä puheen tukena kysyttiin yleisesti mutta lisäksi oli erillinen kysymys kuvitetun päiväjärjestyksen käytöstä. Näistä saatiinkin eriäviä lukuja käytöstä, mahdollista on, että osa kasvattajista on vastatessaan ajatellut nämä erillisinä keinoina mutta on myös mahdollista, että joku on niputtanut nämä yhteen ja vastannut ikään kuin samaan kysymykseen kahdesti. Kuvitettua päiväjärjестystä arvioitiin käytettäväksi sekä useammin että laajemmin kuin kuvia yleensä. Päiväkodissa A kuvitettua päiväjärjестystä käyttivät päivittäin kasvattajista 38,9 %,

kaikista lapsista 22,2 %, yksittäisistä tuentarpeisista lapsista 27,8 %, S2-lapsista 22,2 % ja huoltajista 11,1 %. Päiväkodissa B vastaavat luvut olivat 37,5 %, 12,5 %, 37,5 %, 12,5 % ja 0 %.

Päiväkodissa A kuvia puheen tukena käyttivät päivittäin kasvattajista 38,9 %, kaikista lapsista 11,1 %, yksittäisistä tuentarpeisista lapsista 16,7 %, S2-lapsista 22,2 % ja huoltajista 5,6 %. Päiväkodissa B kuvia puheen tukena käyttivät päivittäin kasvattajista 37,5 %, kaikista lapsista päivittäisiä käyttäjiä ei ollut lainkaan, ei myöskään yksittäisistä tuentarpeisista lapsista, S2-lapsista tai huoltajista. Näillä ryhmillä käyttöä oli 2-3 kertaa viikossa tai harvemmin.

Myös tukiviittomat ovat käyttäjäryhmistä eniten kasvattajien käytössä. Päiväkodissa B tukiviittomia käyttää päivittäin 37,5 % kasvattajista, joka viikko kerran tai useammin 24,5 % ja pari kertaa kuukaudessa 25 %. Päiväkodissa A vastaavat luvut ovat 44,4 %, 16,7 % ja 11,1 %. Päiväkodissa B lapsista tukiviittomat ovat yhtä lailla käytössä yksittäisillä tuen tarpeessa olevilla lapsilla ja kaikilla lapsilla, S2-lasten käytön jäädessä hieman vähemmälle. Päiväkodissa A taas käyttö on yhtä yleistä yksittäisillä tuen tarpeessa olevilla lapsilla ja S2-lapsilla, kaikkien lasten käytön jäädessä vähemmälle.

Piirtäminen puheen tukena jää ryhmissä vähemmälle käytölle. Päiväkodissa B piirtämistä kasvattajista 25 % käyttää 2-3 kertaa viikossa, 25 % viikoittain, muutaman kerran kuukaudessa 12,5 %. Päiväkodin A kasvattajista piirtämistä käyttää päivittäin 16,7 %, joka viikko kerran tai useammin 16,7 % ja muutamia kertoja kuukaudessa 22,2 %. Kaikkien valittavien lapsiryhmien kohdalla piirtämisen käyttö ei ole kovinkaan tiheää, joten tulokset vastannevat joidenkin tiettyjen lasten tukemista piirtämisen keinoin. Kommunikointikansion tai teknisten apuvälineiden käyttö ryhmissä on hyvin vähäistä, nämä ovat molemmissa yksiköissä niin kasvattajien kuin lasten sekä huoltajien käytössä hyvin vähäisissä määrin, kyse lienee siis yksittäisen lapsen tukemisesta näillä keinoin.

Myös tässä osiossa kasvattajille esitettiin väitteitä, joiden kohdalla heidän tuli arvioida näkemystään esitetyistä asioista viisiportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä, mukaan lukien keskimäinen valinta ”en osaa sanoa”). Tässäkin kohdassa kasvattajat olivat pääosin melko saman mielisiä näkemyksissään. Kasvattajien arvioista lasketut keskiarvot muuttujittain on esitetty kuviossa 17.

Suurimmat erot kasvattajien näkemyksissä nousivat siinä, kuinka ryhmän aikuiset rohkaisevat lapsia ja antavat lapsille palautetta onnistumista, kuinka aikuiset vastaavat lasten aloitteisiin ja kuinka lasten tuotokset ovat esillä ryhmän tiloissa. Näissä kaikissa päiväkodin A kasvattajat arvioivat ryhmänsä tilannetta päiväkotia B positiivisemmin. Päiväkodin B kasvattajat sen sijaan arvioivat ryhmänsä ilmapiirin päiväkodin A kasvattajia turvallisemmaksi.



Kuvio 17: sosiaalista ja emotionaalista oppimisympäristöä koskevien väittämisen vastaukset keskiarvoina yksiköittäin

8.4 Yhteisöllinen toiminta

Kasvattajilta kysyttiin myös heidän näkemyksiään siitä, minkä he kokevat mahdollistavan kaikkien lasten osallistumisen tai mukaan pääsemisen toimintaan. Suurimman merkityksen kasvattajat antoivat ryhmän ilmapiirille. Useissa vastauksissa tuotiin esiin ilmapiirin kannustavuuden ja erilaisuuden hyväksyvyyden merkitys. Myös muut mainintoja saaneet näkemykset on esitetty kuviossa 18.

”Rento, innostava ilmapiiri luo edellytykset erilaisille, vaihteleville tavoille olla mukana toiminnassa. (v7)”, *”Annetaan onnistumisen kokemuksia, tuetaan ja kannustetaan pienistäkin onnistumisista. (v5)”*, *”avoin, innostava, hyväksyvä ilmapiiri (v20)”*, *”Kiireettömyys ja lempeys. (v18)”*, *”Avoin, luotettava, turvallinen ja kannustava ilmapiiri aikuisten ja lasten kesken. (v11)”*

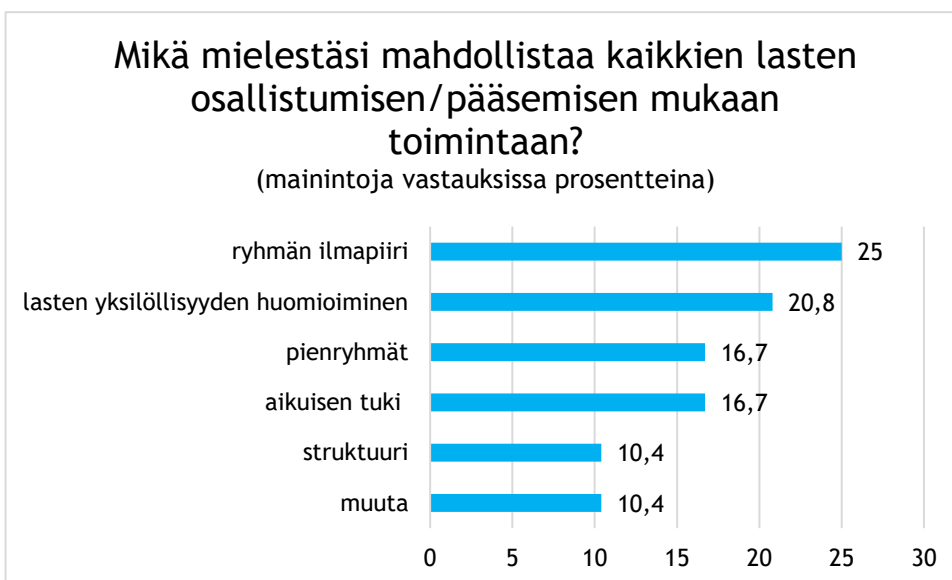
Seuraavaksi eniten mainintoja sai kunkin lapsen yksilöllisyyden huomioiminen: lapsen vahvuuksien ja haasteiden näkeminen ja huomioon ottaminen toiminnassa mutta myös toiminnan suunnittelun lapsilähtöisyys.

”Pyritään antamaan lapselle sopivan kokoisia haasteita, joista voi selvitä. --- (v5)”, *”Toiminnan moniulotteisuus sekä muunneltavuus. Sama toiminta ei innosta kaikkia, jolloin*

kasvattajan täytyy muuttaa lähestymiskulmaa. Kun jokaiselle lapselle on hänen vahvuuksiaan tukeva mahdollisuus osallistua, on kaikki mukana yhteisessä toiminnassa. (v6)”, ”nähdä jokainen lapsi yksilönä ja tunnistaa lapsen yksilölliset vahvuudet, haasteet. (v19)”, ”Tutut ja turvalliset aikuiset ja tutut rutiinit sekä lasten tunteminen ja heille yksilöllisesti toimivien ilmaisukeinojen löytyminen ja käyttö (v22)”

Myös pienryhmien käyttö ja aikuisen antama tuki nähtiin merkityksellisimpinä keinoina kaikkien mukaan pääsemisen varmistamiseksi.

”Pienryhmissä toimiminen, on paremmin aikaa kaikille, hiljaisemmatkin uskaltavat sanoa jotain (v17)” ”Aikuisen läsnäolo, ei vain paikalla olo vaan oikeasti mukana toiminnassa (v10)”, ”Aikuisen oikea läsnäolo ja hetkeen tarttuminen. (v18)”



Kuvio 18: Kasvattajien näkemykset siitä, mikä mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen toimintaan

Yhteisöllisen toiminnan nykyisen toteutumisen arvioinnissa kasvattajat jakoutuivat. Kasvattajien arviot on esitetty kuviossa 19. 41,7 % ilmaisuista oli kriittisiä nykyistä tilannetta kohtaan. Nämä vastaajat kokivat, ettei yhteisöllistä toimintaa ole juurikaan tai että se vähäinen mitä on, ei ole toimivaa.

” ei toimi mielestäni hyvin koko talon kesken, paljon kehitettävää (v12)”, ” melko heikkoa. Kasvattajat ajoittain yrittävät, mutta sinnikkyyttä ja kannustusta ei ole. Muutama henkilö jaksaa yrittää asian eteen, mutta asian omistajuutta ei ole kaikilla, mikä estää sitoutumasta toimintaan. (v6)”, ”Melko vähäistä. Tuntuu, että jokainen ryhmä yrittää ”selvitä” oman ryhmänsä kanssa. Työntekijät ovat vaihtuneet paljon, sijaisia lähes jatkuvasti. Arki on välillä

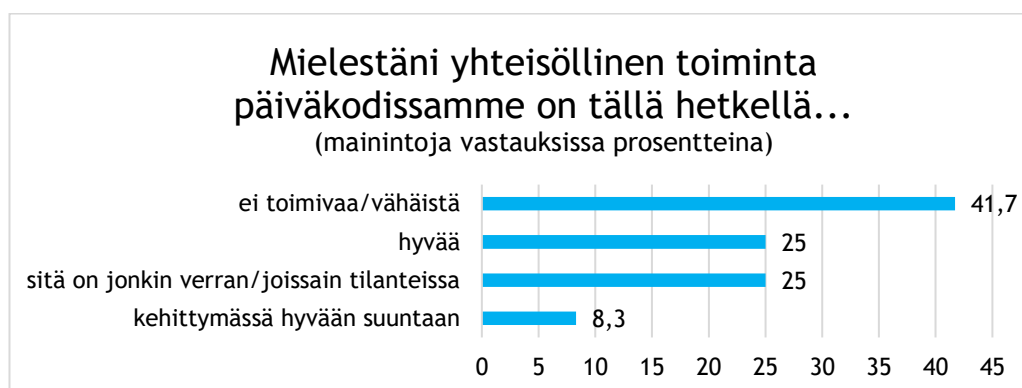
selviytymistä. Yhteisöllisyys koko talon kesken on mielestäni vähentynyt ja siihen ei vain riitä kiinnostusta tai niin sanotusti rahkeita. (v1)”

Neljännes ilmaisuista oli positiivisia ja yhteisöllinen toiminta koettiin hyväksi. Myös yhteisöllinen ilmapiiri ja asenne, jossa kaikki lapset ovat yhteisiä, tuotiin esiin.

”Kehityksessä. Mielestäni olisi hyvä vielä miettiä mitä se tarkoittaa ja miten se voisi näkyä käytännön työssä. (v26)”, ”talo on yksi iso yhteisö ja suunnittelemme yhteisiä pajatapahtumia tutustuaksemme kaikki toisiimme. (v15)”, ”Koko talon yhteiset hetket kuukausittain. Yhteisöllinen asenne, autetaan toisia ja huolehditaan myös toisten ryhmien lapsista. (v25)”
”Hyvään suuntaan menossa. Joka ryhmässä sitä toteutetaan jossain muodossa. (v16)”

Toisaalta myös suuressa ryhmässä toimiminen ei ole kaikille mahdollista, mikä on tärkeä huomioida lasten kasvun ja oppimisen tuen sekä hyvinvoinnin kannalta.

”Melko pientä, mutta en kaipaa enempää. Ryhmäni lapset pystyvät juuri ja juuri toimimaan omassa pienessä ryhmässä. (v13)”

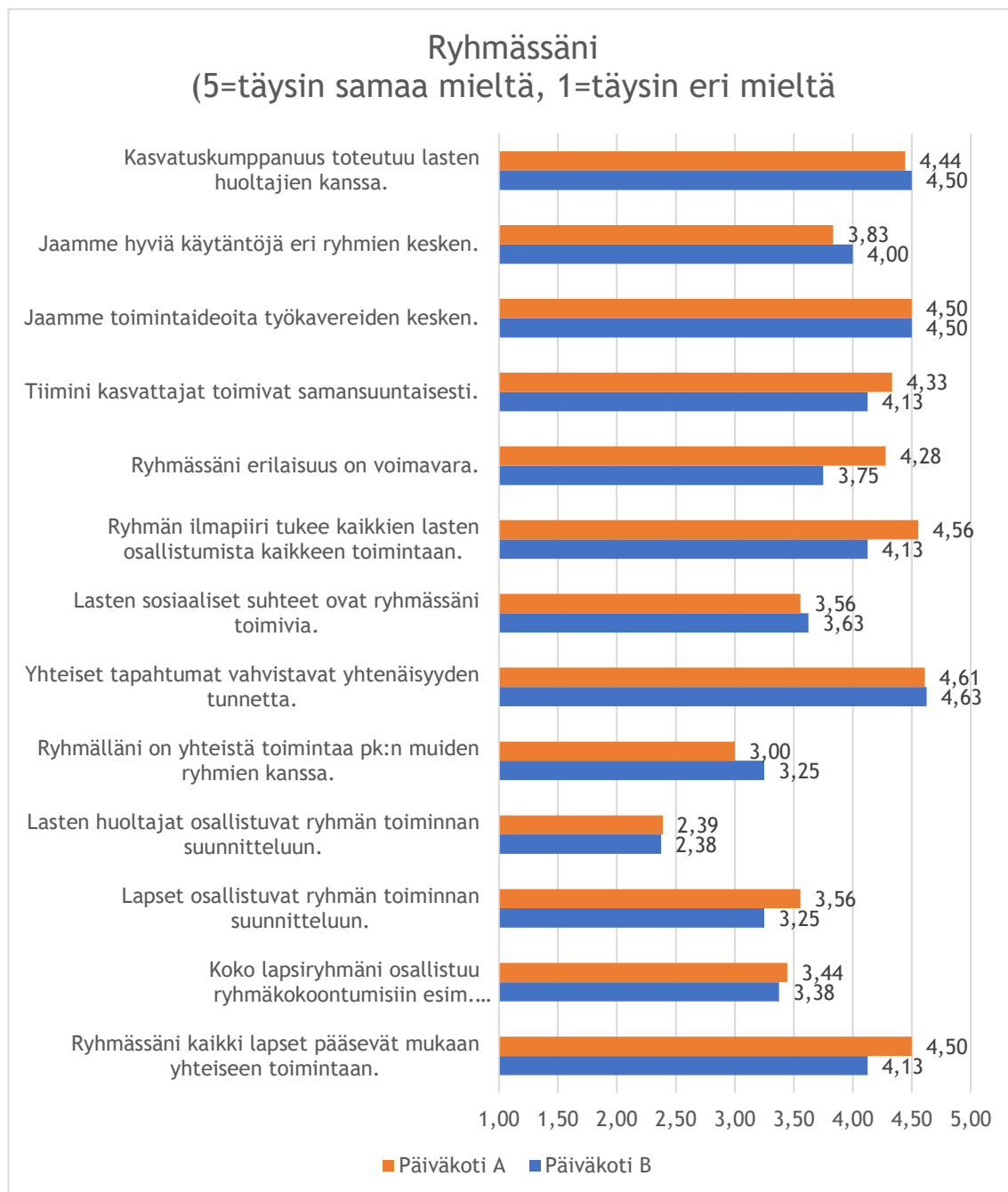


Kuvio 19: Kasvattajien näkemykset yksikön yhteisöllisestä toiminnasta

Seuraavaksi kasvattajille esitettiin väitteitä, joiden kohdalla heidän tuli jälleen arvioida näkemystään esitetystä asiasta oman ryhmänsä kannalta. Arviointi tehtiin myös samalla viisiporraisella asteikolla kuin aikaisemmissa osioissa: täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä, mukaan lukien keskimäinen valinta ”en osaa sanoa”. Kasvattajien arvioista lasketut keskiarvot muututtain on esitetty kuviossa 20.

Näidenkin väitteiden kohdalla kasvattajat olivat pääosin samaa mieltä. Suurimmat erot nousivat erilaisuuden käsittämisessä voimavaraksi, siinä kuinka ryhmän ilmapiiri tukee kaikkien lasten osallistumista kaikkeen toimintaan sekä siinä, kuinka kaikki lapset pääsevät mukaan yhteiseen toimintaan. Kaikissa edellä mainituissa kohdissa päiväkotia A:n kasvattajat arvioivat näiden toteutuvan ryhmässään päiväkotia B:n kasvattajia enemmän. Päiväkoti A:ssa myös lasten

koettiin osallistuvan toiminnan suunnitteluun päiväkotit B:tä enemmän. Päiväkoti B:ssä sen sijaan koettiin, että omalla ryhmällä on päiväkotit A:ta enemmän yhteistä toimintaa päiväkodin muiden ryhmien kanssa.



Kuvio 20: Yhteisöllisyyttä käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin

Kysyttäessä kasvattajien vapaita toiveita siitä, millaisissa asioissa he toivoisivat tukea hankkeen puhe- ja toimintaterapeutilta omaan työhönsä, 37,5 % vastauksista sisälsi toiveen konkreettisista vinkeistä arjen työhön. Toiveita esitettiin niin yleiseen, kaikille suunnattuun

toimintaan kuin myös spesifimpiin tarpeisiin, kuten S2-lasten kanssa toimimiseen. Kasvattajien toiveet on esitetty kuviossa 21.

”Vinkkejä arkeen, valmiiksi tehtyjä kuvaideoita, kuvitettuja pelejä, lauluja (v13)”, ”Pienryhmä toimintaan vinkkejä s-2 lasten kanssa, sekä toiminnallisiin piireihin (v12)”, ”Puhe- /toimintaterapiaan jonottavien lasten päiväkodissa toiminnan helpottamiseen vinkkejä V23)”, ”Uusia ideoita ja vinkkejä esim. siirtymätilanteisiin/ odotteluun/ fyysisen toimintaympäristön hyödyntämiseen. (v24)”, ”Pienten lasten normaalissa puheen ym. kehityksessä. Uudet vinkit ovat aina tervetulleita, miten edistää vielä paremmin lasten kehitystä em. asioissa. (v3)”

Samoin seuraavaksi toivotuimmassa kategoriassa eli konsultoinnissa ja ryhmän havainnoinnissa nousi esiin sekä koko ryhmän hyvä, kuin myös mahdolliset yksittäisten lasten tuen tarpeisiin vastaaminen ja siihen avun saaminen kasvattajille. Tätä toivottiin 21,9 %:ssa maininnoista.

”voisitte käydä joskus ryhmässä arviomassa tuen ja uusien kasvatustieteen menetelmien tarvetta (v9)”, ”Toivoisin, että yhdessä voitaisiin miettiä ratkaisuja haastaviin tilanteisiin. Ja sopia sitä kautta käytänteitä arjen tilanteisiin. Yhteiset pelisäännöt tiimin sisällä hyödyttävät sekä lasten, että aikuisten hyvinvointia. (v26)”, ”esimerkiksi jos lapsella on puheviivästys niin saataisiin vinkkejä. (v21)”, ”Muutaman lapsen henkilökohtaisissa asioissa. (v8)”

Tukea kuvien ja muiden materiaalien käyttöön toivottiin 18,8 %:ssa maininnoista, yhdessä tekemistä 12,5 %:ssa.

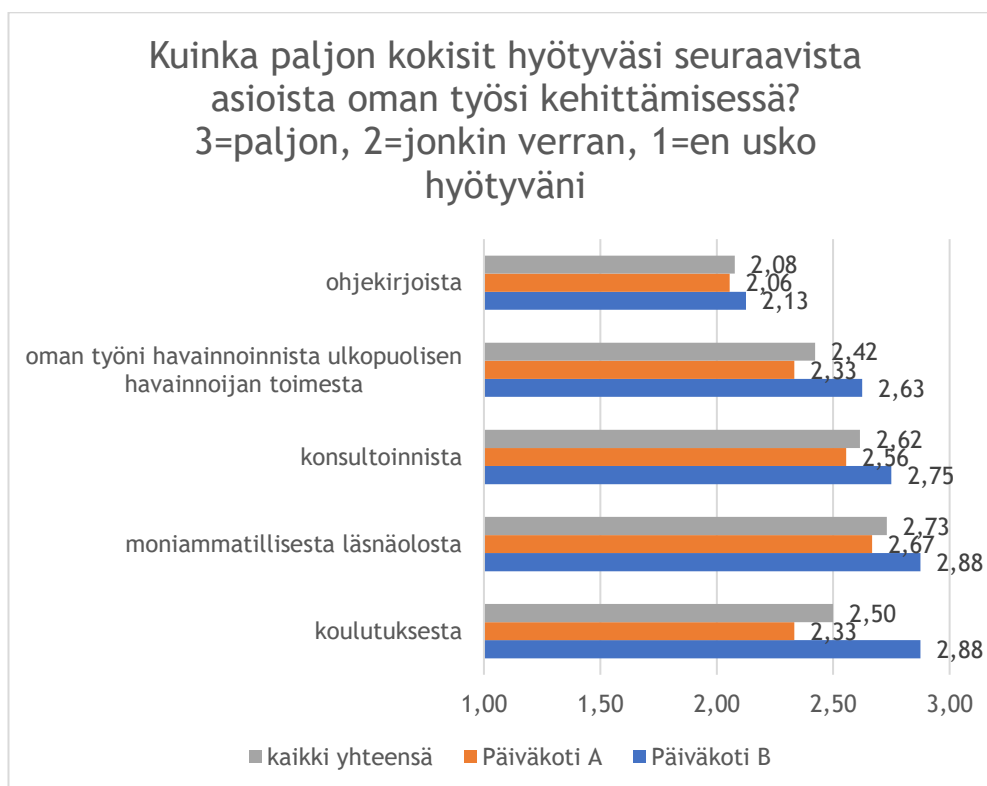
”materiaalien ja kommunikointia tukevien menetelmien käytössä. (v22)”, ”Arjen sujumiseen ja oma työ kehittämiseen vinkkejä kuvien ja tukiviittomien käytössä. (v4)”, ”kuinka saada päivittäiseen käyttöön helposti päivärytmi kuvat, jotta niistä ei syntyisi vaivaa liikaa. (v15)”, ”Lisää tukea kuvien käyttöön monipuolisemmin. (v25)”

”yhteisiä toimintahetkiä/ tuokioita lasten kanssa (v18)”, ”Pienryhmien vetämiseen tukea ja alkusparrausta/ käynnistämistä. (v6)”



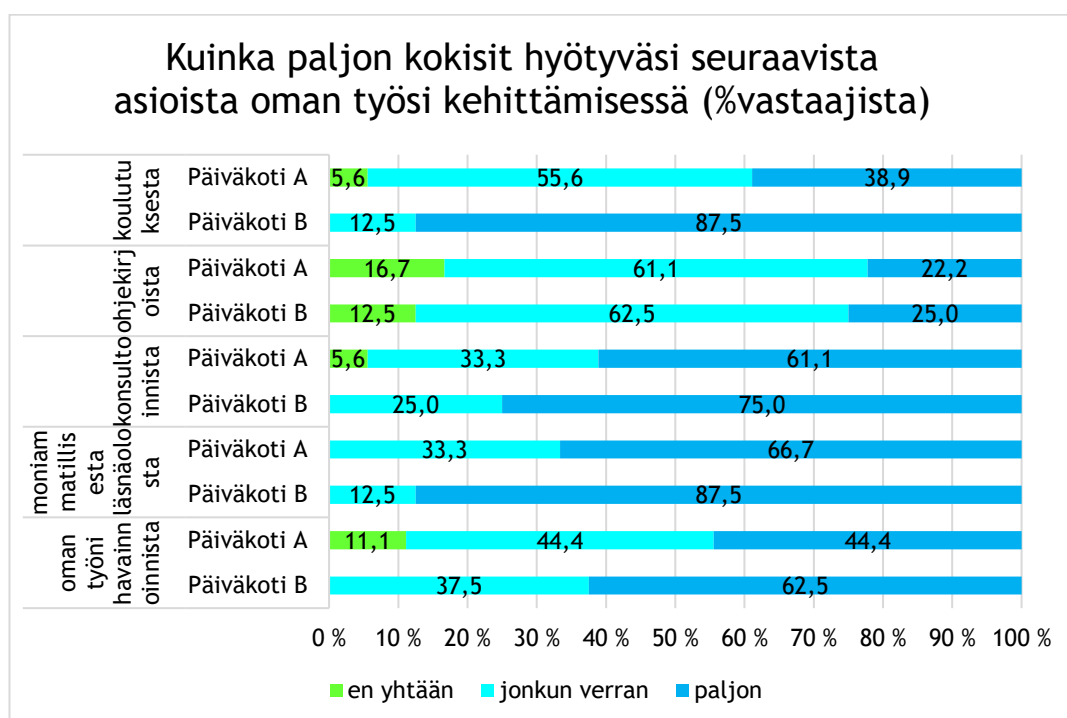
Kuvio 21: Kasvattajien toiveet hankkeen yhteisöllisen työn terapeuteille

Hyödyllisimmäksi avuksi kasvattajat uskovat olevan moniammatillisen läsnäolon päiväkodilla. Seuraavaksi hyödyllisintä he uskovat olevan terapeuttien tekemän konsultaation, seuraavaksi mahdollisen saamansa koulutuksen ja sitten sen, että joku ulkopuolinen taho havainnoisi heitä työssään ja antaisi näkemästään palautetta. Vähiten hyötyä kasvattajat uskovat saavansa ohjekirjoista. Kasvattajien arvioista lasketut keskiarvot muuttujittain on esitetty kuviossa 22.



Kuvio 22: Kasvattajien odottama hyöty tukimuodoista omalle työlleen keskiarvoina

Tarkasteltaessa kasvattajien uskomuksia esitettyjen asioiden hyödystä oman työnsä kehittämisessä päiväkodeittain, eroja ei ole paljon havaittavissa. Kuitenkin päiväkotit B:ssä 87,5 % vastaajista kokisi hyötyvänsä koulutuksesta paljon, päiväkotit A:ssa sen sijaan vain 38,9 % kokee samoin. Moniammatillisesta läsnäolosta päiväkotit B:ssä kokee hyötyvänsä paljon 87,5 %, päiväkotit A:ssa 66,7 %. Lähes samansuuruinen ero on havaittavissa myös oman työn havainnoinnin kohdalla. Vaikka näin isoa eroa ei muissa muuttujissa ole, samansuuntaisuus säilyy päiväkotit B:ssä hyöty kaikista avusta nähdään suurempana kuin päiväkotit A:ssa. Kuviossa 23 on esitetty kasvattajien näkemykset tukikeinojen arvioidusta hyödystä toimintayksiköittäin.



Kuvio 23: Kasvattajien odottama hyöty tukimuodoista omalle työlleen

9 Johtopäätökset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää kahden hyvinkääläisen päiväkodin kasvattajien näkemyksiä ryhmänsä toiminnasta ja toimintaympäristöstä, esteettömästä vuorovaikutuksesta, yhteisöllisestä toiminnasta ja lasten mahdollisuuksista osallisuuteen sekä heidän toiveitaan yhteisöllisten terapeuttien työlle kasvattajien tukemiseksi arjen työssä. Tavoitteena oli tuottaa tietoa lähtötilanteesta, pohjaksi yhteisöllisten terapeuttien työlle sekä myös hankkeen lopussa tehtävälle vaikuttavuuden arvioinnille. Osana hanketta myös tämän opinnäytetyön tavoitteena on edistää lasten osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa sekä lisätä lasten hyvinvointia ja turvallisuutta.

Kasvattajien kokemuksen mukaan arjessa toimii vuorovaikutus ryhmässä ja monet arjen tilanteet sujuvat hyvin. Ryhmien toiminnassa erityisesti siirtymätilanteet koettiin haastaviksi. Siirtymätilanteissa haasteita toivat lasten oman toiminnan ohjauksen haasteet, mutta myös henkilökunnan määrä suhteessa lapsien määrään ja ryhmän rakenteeseen ja tilojen asettamat rajoitteet siirtymille. Kokemuksiin siirtymätilanteiden sujuvuudesta hankkeessa voitaneen vaikuttaa, hankkeen terapeuteilla on osaamista löytää keinoja lasten tukemiseksi oman toiminnan ohjauksen taitojen kehittymiseksi ja tätä kautta toivottavasti helpottaa ryhmien arkea ja arjen sujuvuutta. Suhdelukuproblematiikka nousi esiin myös muissa kohdissa. Henkilökunnan määrä suhteessa lapsiin toi kasvattajien näkemysten mukaan haasteita toimintaan monessa suhteessa, myös kasvattajien mahdollisuuksiin vastata lasten tuen tarpeisiin.

Kuvatuki, viittomat ja elekieli koettiin merkitykselliseksi useassa kohtaa, lasten omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden tukemisessa sekä vuorovaikutuksen tukemisessa. Nämä koettiin merkityksellisiksi keinoiksi varmistaa vuorovaikutuksen esteettömyyttä arjessa. Myös ryhmän positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä aikuisten kannustus ja tuki nähtiin merkityksellisinä vuorovaikutuksen esteettömyydelle. Ilmapiiritekijöillä ja lapsen yksilöllisyyden huomioimisella nähtiin myös suurimmat merkitykset siinä, kuinka kaikki lapset pääsevät osallisiksi toiminnasta ja ryhmässään. Eniten tukea omalle toiminnalleen kasvattajat kaipasivat konkreettisten arjen vinkkien kautta sekä konsultointi- ja havainnointimahdollisuuksia.

10 Luotettavuus ja eettisyys

Jo aiheen valinta asettaa tutkimukselle ensimmäisen eettisen harkinnan paikan. Kuten jo tämän tutkielman johdannossa todettiin, koko opinnäytetyön taustalla vaikuttaa varhaiskasvatussuunnitelman arvoperusta, jossa korostetaan jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta ja arvoa, juuri sellaisena kuin hän on sekä jokaisen lapsen oikeutta tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä, niillä vuorovaikutuksen keinoilla, joita hänellä on. Samoin, jokaisella lapsella on oikeus hyvää opetukseen ja kannustavaan palautteeseen sekä yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. (OPH 2016, 19.) Osallisuus ja inklusiivisuus ovat varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden keskeistä sisältöä ja tavoitteita. Näiden lisäämistä tavoitteleva toiminta on myös sosiaalialan yleisten arvojen mukaista toimintaa. Osana lapsen osallisuutta lisäävää hanketta myös tämän opinnäytetyön tavoitteena välillisesti on lisätä osallisuuden ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Tämä opinnäytetyön tavoitteet ovat eettisen tarkastelun kestäviä ja voidaan todeta, että aihe on yleisesti eettisiä tavoitteita ja toimintatapoja tukeva.

Tutkimuksia arvioitaessa tarkastellaan sen validiteettia, eli sitä, onko tutkimuksessa mitattu sitä, mitä pitikin ja tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta eli tulosten tarkkuutta ja tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksen tulee myös objektiivinen eli tulokset eivät saa olla riippuvaisia tutkijasta vaan samoja, vaikka tutkijaa vaihdettaisiin. Yksi tärkeä arvioinnin kohde on myös avoimuus eli tutkittaville on selvitettävä tutkimuksen tarkoitus ja käytötapa.

Tutkimusraportissa tuodaan esiin kaikki tärkeät tulokset eikä vain tilaajan kannalta edulliset tulokset. Tutkimuksen tulee myös pysyä aikataulussaan ja tuottaa tuoretta ja täsmällistä tietoa. (Heikkilä 2014, 27-30; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 231.)

Tämä opinnäytetyön kohdalla validiteetista voitaneen edelliseen viitaten todeta, että pääsääntöisesti kyselyllä on saatu selvitettyä kasvattajien käsityksiä niistä aiheista, joita kyselyyn oli määritelty. Kasvattajien yhteisöllisen toiminnan näkemyksiä pohdittaessa on kuitenkin todettava, että kysymyksenasettelu ei tässä ollut riittävän selkeä. Kysymyksissä jäi huomiomatta yhteisöllisyys ja yhteisöllinen toiminta juuri kuntouttavasta näkökulmasta. Kuitenkin kun hanketta esiteltiin työntekijöille ja kun hanketyöntekijät ovat vierailleet päiväkodeilla, puheissa on ollut yhteisöllinen kuntoutus. Tässä valossa kyselystä saaduissa vastauksiin jää tulkinnan varaa. Osa kasvattajista on vastannut hyvin selvästi yleisesti koko päiväkodin yhteisöllisyyden näkökulmasta, osa vastauksista voi mahdollisesti liittyä yhteisölliseen kuntoutukseen mutta yhtä hyvin yleiseen yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen toimintaan päiväkotiyhteisössä. Saatujen tulosten hyödyntäminen hanketyön hyväksi täytyy tehdä tämä mahdollisuus mielessä. Opinnäytetyössä on raportoitu kyselyn tulokset hyvin laajasti avaten kaikki kyselyssä esitetyt kysymykset, laajemmin kuin hankkeella välttämättä on tarvetta ja mahdollisuutta käytännön työssä hyödyntää.

Validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelu kuuluvat erityisesti määrälliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa näitä käsitteitä voidaan soveltaa. Olennaista on arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä muihin kohteisiin tai tilanteisiin. (Jyväskylän yliopisto 2010.) Tämä opinnäytetyö on tehty tarkkaan rajatusti hankkeen tarpeiden mukaan, joten sen tuloksia ei suoraan voida yleistää laajemmin koskemaan muita varhaiskasvatyüksiköitä. Toisaalta samansuuntaisia tuloksia voitaisiin saada myös muualta. Kaupungin kaikkia varhaiskasvatyüksiköitä velvoittaa sama paikallinen varhaiskasvatyüksuunnitelma, tosin kunkin ryhmän lasten henkilökohtaisista suunnitelmista ja mielenkiinnonkohteista muotoutuva ryhmän suunnitelma tuo mukanaan myös eroja toimintaan. Valtakunnalliset varhaiskasvatyüksuunnitelman perusteet velvoittavat myös varhaiskasvatyüksen järjestäjiä ja toimijoita järjestämään toimintaa näiden perusteiden mukaisesti. Täytyy siis olettaa, että vasun arvoperustan mukainen toiminta mm. lapsen oikeuksien toteutumiseksi ja lapsen tuen tarpeisiin vastaamiseksi toteutuu kaikissa suomalaisissa varhaiskasvatyüksiköissä. Se, mikä totuus käytännöstä on, on toisen tutkimuksen aihe.

Tutkimusta tehtäessä hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu vastaajien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen antamalla mahdollisuus valita, haluaako osallistua tutkimukseen vai ei (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 25). Tässä opinnäytetyössä tutkimukseen osallistui koko kahden hankkeessa mukana olevien päiväkotien kasvatyükshenkilökunta. Henkilökuntaa pyydettiin ja ohjattiin vastaamaan kyselyyn mutta vastanneita ei rekisteröity millään tavoin.

Kyselyyn vastanneita tai vastaamatta jättäneitä ei siis voitu selvittää, lopulta ketään ei siis pakotettu osallistumaan. Kyselyyn vastaajia ei ole valvottu, joten ei voida todentaa, että vastaajat vastasivat kyselyynsä yksin. Mahdollinen yhdessä vastaaminen tai vain vastauksista ja kysymyksistä keskusteleminen saattaa vaikuttaa vastauksiin. Aineistossa osa vastauksista on ollut hyvin samankaltaisesti muotoiltuja, joten on mahdollista, että asioista on keskusteltu kyselyyn vastaamisen ohessa. Toisaalta tämä on hyvin ymmärrettävää, sillä hanketyöntekijät olivat aloittaneet jo työnsä ja käyneet ryhmissä kiertämässä ja havainnoimassa ja hanketta oli esitelty molemmissa päiväkodeissa henkilökunnan palaverissa. On mahdollista, että yhtä aikaa vastaajille lähetetty toinen kysely vaikutti vastaamishalukkuuteen, kyselyn toiseen osaan tuli paljon vähemmän vastauksia kuin ensimmäiseen. Toisessa osassa vastaajien määrät päiväkodeittain olivat myös epäsuhtaisemmat kuin ensimmäisessä. Metsämuuronen (2018, 277-278) tuo tosin esiin, että myös pienistä luokitelluista tai järjestykseen asetetuista aineistoista voidaan parametrittömällä metodiikalla tehdä yleistettäviäkin päätelmiä. Metsämuurosen mukaan, jos kolmesta haastateltavasta kaikki ovat samaa mieltä tai tuottavat asiasta samanlaisia merkityksiä asiasta, voidaan esiin nousseita seikkoja pitää merkittävänä asioina. Tässä opinnäytetyössä kyselyyn saatiin kuitenkin vastauksia hyvin, tutkimusjoukon kokonaismäärään nähden.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tässäkin opinnäytetyössä on noudatettu rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta työn toimintatavoissa, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa. Tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013) Tutkimuslupaprosessi toteutettiin Hyvinkään kaupungin käytäntöjen mukaisesti. Tutkimuksen tulokset annettiin hankkeen käyttöön, työskentelyn ja vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi. Hankkeen käyttöön annettiin myös karsittu tutkimusaineisto. Luovutettu aineisto karsittiin niin, että vastauksia ei voida yhdistää vastaajiin, aineistosta poistettiin siis kaikki vastaajaa yksilöivät muuttujat. Tulokset on raportoitu niin, että yksittäisiä vastaajia ei voi tunnistaa.

11 Pohdinta

Kasvattajien näkemysten valossa tv-t-laitteiden käyttö, lasten päivittäisen liikkumisen määrä ja päiväkodin ulkopuolisten oppimisympäristöjen monipuolinen käyttö ovat mahdollisia asioita, joihin kiinnittää jatkohuomiota. Tv-t-laitteiden käytön kohdalla kannattanee myös selvittää voiko kyse olla osaamisen puutteista, tottumattomuudesta vai kenties siitä, miten laitteita on käytettävissä. Edellisten lisäksi kasvattajien käsityksiä ryhmän toiminnasta kartoitavista väittämistä nousi esiin useita muita kohtia, joita voisi kartoittaa tarkemmin. Lasten pienryhmiin jakaminen pedagogisin perustein on tärkeä keino tukea tarvitsevien lasten tukitoimien toteuttamisessa. Tätä voisi kenties tarkastella lähemmin käytännön toiminnassa ja pohtia, voisiko tätä kautta lasten yhtäläisiä osallistumisen mahdollisuuksia parantaa. Samaa tarkempaa tarkastelua voisi ulottaa kaikkien yhtäläisiin vuorovaikutus- ja

osallistumismahdollisuuksiin. Myös päivän selkeällä rakenteella ja sen hahmottamisella on merkitystä sille, miten lapset päiväkodissa pystyvät toimimaan. Jatkona tälle kyselylle voisi mahdollisesti selvittää kokevatko kasvattajat, lapset tai vanhemmat, että näitä asioita olisi tarvetta, mahdollisuutta ja halua kehittää. Myös tämän hankkeen puitteissa hanketyöntekijöiltä löytyy ammattitaitoa pohtia toimintatapoja näiden asioiden eteen.

Kasvattajien käsityksissä kaikkien lasten osallistumisen mahdollisuuksista ryhmässä on havaittavissa luvussa 2 esitetyn Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimuksessaan muotoilemat kulmakivet varhaiskasvatuksessa, jossa lapsen osallisuus toteutuu. Kasvattajat tunnustavat ilmapiiirin merkityksen osallisuudelle, aikuisen ammattitaidon merkityksen sille, kuinka lapsesta saadaan kerättyä tietoa ja päästään sisälle lapsen maailmaan, kyvyn hyödyntää lapsesta ja lapselta saatua tietoa toiminnan pohjana ja viimeisenä taidon kehittää sellaisia toimintatapoja, joilla osallisuutta tuetaan arjessa.

Kasvattajien yhteisöllisen toiminnan näkemyksiä pohdittaessa tuloksissa nousi myös mielenkiintoisia näkökulmia, joita voisi hyvin käyttää hyväksi päiväkotien muussa kehitystyössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sisältyy ajatus oppivasta yhteisöstä toimintakulttuurin ytimenä, ja tähän oppivaan yhteisöön kuuluu henkilöstön ja lasten oppiminen yhdessä ja toisiltaan sekä yhteisön vahvistuminen yhdessä tekemisen ja osallisuuden kautta (OPH 2016, 29). Yhteisöllinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia oppia toisilta, niin lapsille kuin aikuisille, jakaa hyviä toimintatapoja sekä tarjoaa mahdollisuuden sille, että joku katsoo tuorein silmin omia totuttuja toimintatapoja ja kenties tarjoaa uutta näkökulmaa toiminnan kehittämiseksi.

Kasvattajien toiveissa hanketyöntekijöiden työlle ja tuelle ja näkemyksissä mahdollisesta hyödyistä kasvattajien omalle työlle tulee esiin toimintaperusteisen tuen tarjoamisen periaatteet ja kuinka varmasti juuri moniammatillinen läsnäolo on se paras keino viedä tuki jokapäiväisen arjen tilanteisiin. Jotta tuki voidaan tuoda arkeen, on moniammatillinen läsnäolo varmasti tehokkain keino ohjata kasvattajia arjessa ja lisätä ymmärrystä siitä, että jokainen vastaa osaltaan tukitoimien jokapäiväisestä toteutumisesta. Ammatillaisen silmin tehty muutostarpeiden arviointi voi auttaa näkemään tarpeet uusin silmin ja olla erinomaisen hyödyllinen, vaikka varsinkin oman työn arviointi toisen toimesta saattaa arvioitavasta ensin tuntua epämiellyttävältä. Yhteisöllinen puheterapeutti on tehnyt työtä Hyvinkään Varhaiskasvatuksessa vuodesta 2007 ja tässä ajassa hän on työskennellyt kertomansa mukaan melko paljon päiväkodin A kasvattajien kanssa. Tämä voi olla taustalla kyselyn tuloksissa näkyvissä eroissa tarkasteltaessa kasvattajien uskomuksia siitä, mikä heitä hyödyttäisi oman työnsä kehittämisessä. Voi olla, että päiväkotia A:ssa kasvattajat kokevat jo olevansa vahvemmillä osaamisensa kanssa vuorovaikutuksen tukemisessa, mahdollisesti vuosien varrella puheterapeutilta saamansa tuen ja ohjeiden vuoksi. Koko YHES-hankkeessa on kyse moniammatillisen toiminnan kehittämisestä lasten hyväksi, osaamisen jakamisesta ja yhdistämisestä arjessa ja toimintatapojen

jalkautumisesta arjen työhön. Kaikissa tilanteissa ja kaikkien lasten kohdalla toimivia, aina varmoja vinkkejä on varmasti melko mahdotonta löytää, tarkoituksena on kuitenkin löytää henkilökunnan toiminnasta niitä kohtia, joita kehittämällä voidaan saada toimintaa sujuvammaksi lasten kannalta, ei tällä kertaa keskittyä yksittäisten lasten tukikeinoihin.

Henkilöstön määrään liittyviin haasteisiin tämän hanketyön puitteissa ei ole mahdollista vaikuttaa. Tästä voi mahdollisesti kuitenkin saada eväitä ja lähtökohtia päiväkotien muuhun kehittämistyöhön. Tässä voisi olla esimiehille tilaisuus tarttua henkilöstön kokemuksiin ongelma-kohtiin ja ryhtyä tarkempaan tarkasteluun näiden asioiden suhteen, sillä nämä epäilemättä vaikuttavat henkilökunnan työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Uupumus, riittämättömyden tunne ja kokemus siitä, että ei voi tehdä työtään parhaalla mahdollisella tavalla vaikuttaa varmasti aivan valtakunnallisella tasolla monen varhaiskasvattajan ajatuksiin alan vaihdosta. Mediassa on uutisoitu varhaiskasvattajien kokemasta turhautumisesta ja hakeutumisesta toisiin töihin. Varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksiin toivotaan muutoksia lainsäädännössä, tätä tavoitellaan myös parhaillaan käynnissä olevan kansalaisaloitteen kautta. Myös OAJ on ottanut asiaan kantaa nettisivuillaan kannattaen suhdelukujen ja ryhmäkokojen säättämistä kohtuullisemmiksi. Myös toiminnan suunnitteluun liittyvät kasvattajien kokemat haasteet eivät ole hankkeen puitteissa korjattavia ongelmia, mutta varmasti sellaisia, joihin kannattaa tarttua. Päiväkodin johtajalla lienee mahdollisuuksia nostaa näitä aiheita yhteisen toiminnan kehittämisen kohteiksi.

Myöskään päiväkotien fyysisiin tiloihin ei hankkeen puitteissa voida vaikuttaa, tosin ammattilaisen silmin voi olla mahdollista nähdä keinoja järjestää asioita toisin ja kenties tätä kautta vaikuttaa kasvattajien kokemuksiin tilojen tarjoamista mahdollisuuksista tai rajoitteista. Myös tarkasteltaessa kasvattajien käsityksiä fyysisistä puitteista nousi esiin asioita, joita voitaneen tarkastella päiväkodin muun kehittämistyön puitteissa, kuten vaikka melutasoon vaikuttaminen ja pihatilojen kehittäminen aktiivisuutta virittävämmäksi.

Vaikka tässä opinnäytetyössä ei arvioida varhaiskasvatuksen laatua sinänsä, voitaisiin tässäkin esiin nousevia tekijöitä tarkastella samojen tekijöiden kautta. Kasvattajien näkemyksissä nousee esiin luvussa 4 mainittuja Alilan (Alila 2004, 18-21) esittämiä varhaiskasvatuksen laatutekijöinä olevia puitetekijöitä (henkilökunnan määrä, välineet, tarvikkeet, tilat), joissa henkilökunta kokee olevan parantamisen varaa, jotta he voisivat tehdä työnsä parhaalla mahdollisella tavalla ja vastata lasten tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla.

Opinnäytetyössä saatujen tulosten perusteella voidaan siis kehittämistyöhön saada joitain suuntaviivoja. On kuitenkin todettava, että tämän opinnäytetyön tarjoaman tiedon lisäksi tarvitaan ryhmien ja kasvattajien toiminnan sekä lasten ja oppimisympäristöjen havainnointia sellaisenaan kuin ne nyt ovat. Monet kasvattajien kokemuksissa esiin nousevat asiat voivat ammattilaisen silmin näyttää erilaiselta ja kenties toimintaa ja tiloja voidaan järjestää toisin

muuttaen esteitä mahdollisuuksiksi. Samoin jokainen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet lukenut kasvattaja tietää, miten asioiden pitäisi olla. Tieto siitä, kuinka asioiden tulisi olla, voi aiheuttaa myös vääristymää omiin ajatuksiin siitä, kuinka asiat todellisuudessa ovat. Omia toimintatapojaan voi myös olla vaikea arvioida objektiivisesti, näkemykset omista toimista saattavat olla kovin erilaisia kuin miten muut toiminnan näkevät. Havainnoimalla toimintaa voidaan saada syventävää näkemystä toiminnasta ryhmissä.

Opinnäytetyössä nousi esiin monia mielenkiintoisia kohtia, joita voisi tarkastella lähemmin ja syvällisemmin. Erityisen mielenkiintoista olisi paneutua tarkemmin ilmapiiritekiijöihin vuorovaikutuksellisen esteettömyyden vahvistamiseksi sekä positiivisen pedagogiikan mahdollisuudet tuen tarpeisten lasten tukemisessa. Karila toteaa, että useissa tutkimuksissa on voitu osoittaa kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen olevan keskeinen varhaiskasvatuksen laatutekijä ja erityisen merkitykselliseksi vuorovaikutus nousee erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla (Karila 2016, 27). Kuten tulosten esittelyn yhteydessä useammassa kohdassa todettiin, opinnäytetyön aineistosta nousi useita asioita, joita voisi ottaa yksiköissä muun kehittämistyön kohteeksi. Mielenkiintoisia olivat myös työntekijöiden työssä viihtyvyyteen ja työhyvinvointiin vaikuttavat asiat, joten esimiesten kannattaisi ehkä pohtia myös, kuinka työntekijöiden kokemiin epäkohtiin voisi vaikuttaa. Kasvattajien työhyvinvoinnilla ja viihtyvyydellä on merkitystä varhaiskasvatuksen laatuun sekä lasten hyvinvointiin.

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksen tavoitteiksi mainitaan mm. jokaisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäminen, lapsen oppimisen edellytysten tukeminen, oppimista edistävän varhaiskasvatusympäristön varmistaminen, lasta kunnioittavan toimintatapojen varmistaminen, yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen, lapsen vuorovaikutustaitojen kehittäminen, lapsen vertaisryhmässä toiminnan edistäminen, yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaaminen sekä lapsen osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien varmistaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetään myös vaatimus oppimisympäristöjen kehittävyydelle, oppimista edistävyydelle, sekä esteettömyydelle. (OPH 2016, 15-16.)

Varhaiskasvatuksen kasvatuseräajattelun muutos aikuisjohtoisesta toiminnasta kohti näkemystä lapsesta aktiivisena ja aloitteellisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa sekä myös lasten oikeuksien esiin nostaminen tuottavat vaatimuksia uudelleen pedagogiselle toiminnalle. Myös muuttuva lainsäädäntö asettaa vaatimuksia uudelleen lapsen toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiselle. (Turja 2016, 43-44).

Tämän opinnäytetyön tekeminen on ollut tekijälleen oppimisprosessi. Opinnäytetyön toteuttaminen yhteistyössä hankkeen kanssa on ollut monin tavoin opettavaista, olen saanut näkemystä niin hanketyötä ulkopuolelta katsoen mutta osaltaan myös kurkistuksen käytännön työhön sisältä päin. Ammatillista osaamista ja ymmärrystä lisäsi myös tämän prosessin myötä

tarjoutunut kurkistusmahdollisuus toisenlaisesta, kuntouksen asiantuntijoiden tarkastelukulmasta käsin varhaiskasvatukseen. Ennen kaikkea näen tämän prosessin kuitenkin tehneen konkreettisemmaksi monia inklusiivisuuden ja osallisuuden tematiikan näkökulmia, jotka ovat, kuten edellä mainittua nykyisen lainsäädännön ja kasvatustajattelu ytimessä. Merkittävää on myös ollut moniammatillisen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen lapsen tarvitsemien tukitoimien suunnittelussa. Vaikka pienen pieneä murusena pitkän ketjun alkupäässä on tämänkin opinnäytetyön laajempaa päämääränä inklusiivisuuden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa ja lapsen toimijuuden ja osallisuuden vahvistaminen omassa elämässään ja yhteisössään.

Lähteet

Painetut

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. 2014, Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.). 2015. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 171-186.

Ahonen, L. 2015. *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa tilanteissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere.

Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*. 2 (2013): 1, 24-47

Alila, K. 2004. Laadukas varhaiskasvatus erityisen tuen perustana. Teoksessa Heinämäki, L. 2004. *Erytyinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erytyispäivähoito - lapsen mahdollisuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus: Oppaita 58. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino. 16-21.

Alila, K. & Parrila, S. 2011. *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Ediva.

Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 251. Helsinki: Helsingin yliopisto.

From, K. & Koppinen, M. 2012. *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) 2018. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. 11-19.

Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Porvoo: Edita Publishing.

Heinämäki, L. 2004. *Erytyinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erytyispäivähoito - lapsen mahdollisuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus: Oppaita 58. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus. Perusteita*. Helsinki: Books on Demand.

Hermanfors, K. Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 91-95.

Hildén, S. & Merikoski, H. 2006. SE ON NYT MUN VUORO! Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. *Logopedian Pro Gradu -tutkielma*. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2016. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto Oy

Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) 2018. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) 2013. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2013:9. 33-47.

Karila, K. & Lipponen, L. 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristönä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. 42-52.

Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYPro

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 159-175.

Merikoski, H. & Pihlaja, P. 2018. Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. *Varhaiserityiskasvatus*. Juva: WSOY. 201-221.

- Metsämuuronen, J. 2018. Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen. Teoksessa Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 276-297.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Pihlaja P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY. 112-130.
- Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) 2013. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2013:9.
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 283-292.
- Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. 2. uudistettu painos. Juva: PS-Kustannus.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 2(2), 169-194.
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.). 2015. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 342. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, H. 2014. Yhteisöllinen puheterapia puheterapeuttien ja päiväkodin työntekijöiden kuvaamana ja kokemana. *Logopedian pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos.

Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 145-162.

Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-Kustannus.41-54.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Venninen, T. & Kangas, J. 2018. Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) 2018. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. 188-203.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi.” Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. Varhaiserityiskasvatus. 51-77

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology No 66. Helsinki: University on Eastern Finland.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkki, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. 2014. Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.). 2015. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 154-170.

Sähköiset

FPG Child Development Institute of University of North Carolina. 2018. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). Viitattu 12.5.2019. <https://ers.fpg.unc.edu/node/324>

Hyvinkään kaupunki 2017. Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 14.2.2019
<https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/hyvinkaan-vasu.pdf>

Jyväskylän yliopisto 2016. Teemoittelu. Viitattu 24.6.2019. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>

Jyväskylän yliopisto 2010. Tutkimuksen toteuttaminen. Viitattu 3.9.2019.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen>

Invalidiliitto 2019. Esteettömyys. Viitattu 15.9.2019. <https://www.invalidiliitto.fi/tietoa/liik-kumisen-tuen-palvelut/esteettomyys>

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Viitattu 24.3.2019 https://www.oph.fi/download/176638_vai-kuttava_varhaiskasvatus.pdf

L2018/540. Varhaiskasvatustilanne. Viitattu 10.2.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

OKM 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Viitattu 21.2.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>

THL 2019. Esteettömyys ja saavutettavuus. Viitattu 15.9.2019. <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/esteettomyys-ja-saavutettavuus>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 3.9.2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Julkaisemattomat

Hyvinkään kaupunki 2018. Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen varhaiskasvatuksessa. Valtion avustuksen hakemus opetushallitukselle.

Syrjämäki, M. 2018. Vertaisvuorovaikutusta ja osallisuutta vahvistava pedagogiikka keskeisenä inklusiivisen varhaiskasvatuksen elementtinä. Esitelmä Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen Kehityksen ja oppimisen tuen kehittämisen koulutuspäivässä 23.4.2018.

Kuviot

Kuvio 1: Ryhmän toimintaa käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin	27
Kuvio 2: Keskeiset keinot lapsen omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden tukemiseksi	28
Kuvio 3: Oppimisen monikanavaisuutta tukevat keinot arjessa	29
Kuvio 4: Kasvattajien näkemykset toimivista asioista arjessa.....	31
Kuvio 5: Kasvattajien näkemykset asioista, jotka arjessa haastavat.....	32
Kuvio 6: Kasvattajien kokemukset henkilöstön määrään liittyvistä haasteista	33
Kuvio 7: Kasvattajien näkemykset siirtymätilanteiden haasteista.....	34
Kuvio 8: Kasvattajien näkemykset lasten tuen tarpeista	34
Kuvio 9: Kasvattajien näkemykset haasteista toiminnan suunnittelussa	35
Kuvio 10: Tvt-laitteiden käyttö ryhmissä.....	36
Kuvio 11: Oppimista tukevat kalusteet ja välineet	37
Kuvio 12: Esteettömyyden tukeminen olemassa olevilla kalusteilla ja välineillä.....	38
Kuvio 13: Fyysisen ympäristön toimintaa rajoittavat tekijät	39
Kuvio 14: Ryhmän fyysistä ympäristöä käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin	40
Kuvio 15: Kasvattajien näkemykset esteettömästä vuorovaikutuksesta arjen työssä.....	41
Kuvio 16: Kasvattajien näkemykset esteetöntä vuorovaikutusta tukevista arjen keinoista....	42
Kuvio 17: sosiaalista ja emotionaalista oppimisympäristöä koskevien väittämisen vastaukset keskiarvoina yksiköittäin	44
Kuvio 18: Kasvattajien näkemykset siitä, mikä mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen toimintaan	45
Kuvio 19: Kasvattajien näkemykset yksikön yhteisöllisestä toiminnasta	46
Kuvio 20: Yhteisöllisyyttä käsittelevien kysymysten vastausten keskiarvot yksiköittäin	47
Kuvio 21: Kasvattajien toiveet hankkeen yhteisöllisen työn terapeuteille	49
Kuvio 22: Kasvattajien odottama hyöty tukimuodoista omalle työlleen keskiarvoina	49
Kuvio 23: Kasvattajien odottama hyöty tukimuodoista omalle työlleen	50

Taulukot

Taulukko 1: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien ammattinimikkeet	22
Taulukko 2: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien koulutustausta	23
Taulukko 3: Kyselyihin vastanneiden kasvattajien työvuodet	23

Liitteet

Liite 1: Kyselyn ensimmäisen osan aihealueet ja kysymykset	66
Liite 2: Kyselyn toisen osan aihealueet ja kysymykset	68
Liite 3: Teemoittelu: kyselyn toinen osa: toiveet oman työn tueksi yhteisöllisen työn terapeuteille	69

Liite 1: Kyselyn ensimmäisen osan aihealueet ja kysymykset

Ryhmän toiminta	Ajatellen ryhmää, jossa pääasiallisesti työskentelet, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?	Siirtymätilanteet ovat rauhallisia	
		Siirtymätilanteessa lapset eivät odota pitkään.	
		Siirtymätilanteet ovat myös oppimistilanteita.	
		Päivissä on selkeä rakenne ja kaikki lapset hahmottavat päivien kulun.	
		Arjen rutinit tukevat lasten omatoimisuutta.	
		Toiminnallisuus tauottaa tilanteita, joissa lapsilta vaaditaan paikallaan oloa.	
		Lasten pienryhmiin jakaminen tapahtuu pedagogisin perustein.	
		Aikuisilla on mahdollisuuksia tukea lasten leikkaitojen kehittymistä.	
		Lapset saavat itse päättää kenen kanssa leikkivät.	
		Käytämme monipuolisesti pk:n ulkopuolisia oppimisympäristöjä.	
		Kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua pk:n ulkopuolisiin retkiin.	
		Tilasta ja tilanteesta toiseen siirtyminen on helppoa.	
		Kaikilla lapsilla on tasapuoliset mahdollisuudet vuorovaikutukseen.	
		Ryhmässä vuorovaikutus on lapsilähtöistä.	
		Kasvatit käyttävät tv-laitteita.	
		Lapset käyttävät tv-laitteita.	
		Tuotamme mediasisältöjä lasten kanssa.	
		Tvt-laitteiden käyttö tukee pedagogista toimintaa.	
		Lasten käytössä olevissa tv-laitteissa on lasten kehitystä ja oppimista tukevia ohjelmia ja sovelluksia	
		Käyttämässämme materiaaleissa esiintyy erilaisia ihmisiä, kulttuureita ja perheitä.	
		Nimeä kolme keskeisintä keinoa, joita ryhmässäsi on käytössä lapsen omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden tukemiseksi?	
		Millä keinoilla arjessa toteutuu oppimisen monikanavaisuus? Nimeä kolme keskeisintä keinoa	
		Kuinka usein ryhmässäsi	laulatte?
			loruillette?
			musisointte?
			luette satuja muulloin kuin lepopöydällä?
			suujumppaatte?
			liikutte pk:n salissa?
			leikitte ulkona yhteisiä, koko ryhmän liikuntaleikkejä?
			tauatte istumista/odottamista toiminnallisuudella?
			käytätte siirtymissä liikunnallisia elementtejä?
			käytte urheilukentällä?
			metsäretkeilette?
			käytte leikkipuistossa?
			käytte kirjastossa?
			käytätte julkista liikennettä?
		Kerro kolme asiaa, mitkä ryhmän arjessa toimivat hyvin?	Mikä mielestäsi mahdollistaa ensimmäisen kuvaamasi asian toimivuuden?
			Mikä mielestäsi mahdollistaa toisen kuvaamasi asian toimivuuden?
			Mikä mielestäsi mahdollistaa kolmannen kuvaamasi asian toimivuuden?
		Millaiset arjen tilanteet ovat ryhmässä haastavia? Nimeä kolme haastavinta tilannetta	Mistä ensimmäinen kuvaamasi haaste mielestäsi johtuu?
			Mistä toinen kuvaamasi haaste mielestäsi johtuu?
			Mistä kolmas kuvaamasi haaste mielestäsi johtuu?
		Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään ryhmässä	arjen ja pedagogisen toiminnan dokumentointiin
		viihteenä	
		oppimisen välineenä	
		yhteisöllisen työn välineenä	
		kommunikaation apuna	
		tietolähteenä	
		toimistotöissä	

Fyysinen oppimisympäristö	Nimeä kolme tärkeintä, ryhmän käytössä olevaa oppimista tukevaa kalustetta tai välinettä.	
	Miten mielestäsi olemassa olevilla kalusteilla ja välineillä voidaan tukea esteettömyyttä?	
	Onko fyysisessä ympäristössä joku lasten toimintaa rajoittava tekijä? Jos niin, mikä ja millaisia esteitä se asettaa?	
	Ajattelen ryhmää, jossa pääasiallisesti työskentelet, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?	Tilat ovat muunneltavissa.
		Tilat on jaettu pienempiin toimintapisteisiin.
		Lasten motorisiin perustaitoihin kiinnitetään arjessa huomiota.
		Lasten hienomotorisiin taitoihin kiinnitetään arjessa huomiota.
		Fyysinen ympäristö päiväkodin sisätiloissa virittää ryhmässäni aktiivista toimintaa.
		Fyysinen ympäristö päiväkodin ulkotiloissa virittää ryhmässäni aktiivista toimintaa.
		Fyysinen ympäristö tukee lasten omatoimisuutta.
		Fyysiset ympäristöt lisäävät lasten liikkumista.
		Fyysiset ympäristöt tukevat toiminnallista oppimista.
		Fyysisessä ympäristössä huomioidaan yksilölliset tuen tarpeet
		Fyysinen ympäristö tukee keskittymistä.
	Melutaso ryhmässäni ei ole häiritsevää.	
	Materiaalit ja lelut ovat lasten saatavilla vapaasti.	

Liite 2: Kyselyn toisen osan aihealueet ja kysymykset

esteetön vuorovaikutus	Kuuaile, mitä vuorovaikutuksen esteettömyys on arjen työssäsi?	
	Kuuaile kolme arjen keinoa, jotka tukevat vuorovaikutuksen esteettömyyttä ryhmässä.	
	Kuvitettua päiväjärjestystä ryhmässä käyttävät	
	Tukiviittomia ryhmässä käyttävät	
	Kommunikointikansiota ja/tai teknistä apuvälinettä/ puhelaitetta ryhmässä käyttävät	
	Piirtämistä puheen tukena ryhmässä käyttävät	
	Kuvia puheen/kerronnan tukena ryhmässä käyttävät	
	Kehonkieltä/eleitä puheen tukena/sijaan ryhmässä käyttävät	
	Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?	Ryhmän ilmapiiri on turvallinen.
		Ryhmän toiminta on lapsille ennakoitavissa.
		Lasten tuotokset ovat ryhmässä esillä.
		Ryhmän aikuiset vastaavat lasten aloitteisiin.
		Ryhmän aikuiset rohkaisevat lapsia toimissaan
		Ryhmän aikuiset tukevat lasten hyvän itsetunnon kehittymistä.
	Ryhmän aikuiset antavat lapsille palautetta onnistumisista.	
	Ryhmän aikuiset tukevat lapsia ratkaisemaan ristiriitoja keskenään	
yhteisöllinen toiminta	Mikä mielestäsi mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen/pääsemisen mukaan toimintaan?	
	Mielestäni yhteisöllinen toiminta päiväkodissamme on tällä hetkellä...	
	Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?	Ryhmäsäni kaikki lapset pääsevät mukaan yhteiseen toimintaan.
		Koko lapsiryhmäni osallistuu ryhmäkokoontumisiin esim. aamu/päiväpiireihin.
		Lapset osallistuvat ryhmän toiminnan suunnitteluun.
		Lasten huoltajat osallistuvat ryhmän toiminnan suunnitteluun.
		Ryhmälläni on yhteistä toimintaa pk:n muiden ryhmien kanssa.
		Yhteiset tapahtumat vahvistavat yhtenäisyyden tunnetta.
		Lasten sosiaaliset suhteet ovat ryhmäsäni toimivia.
		Ryhmän ilmapiiri tukee kaikkien lasten osallistumista kaikkeen toimintaan.
		Ryhmäsäni erilaisuus on voimavara.
		Ryhmäsäni erilaisuus on voimavara.
		Jaamme toimintaideoita työkavereiden kesken.
		Jaamme hyviä käytäntöjä eri ryhmien kesken.
		Kasvatuskumppanuus toteutuu lasten huoltajien kanssa.
	Millaisissa asioissa toivoisit yhteistyötä tai vinkkejä yhteisöllisen työn puhe- ja toimintaterapeutilta?	
Kuinka paljon kokisit hyötyväsi seuraavista asioista oman työsi kehittämisessä?	koulutuksesta	
	moniammatillisesta läsnäolosta	
	konsultoinnista	
	oman työni havainnoinnista ulkopuolisen havainnoijan toimesta	
	ohjekirjoista	

Liite 3: Teemoittelu: kyselyn toinen osa: toiveet oman työn tueksi yhteisöllisen työn terapeuteille

Millaisissa asioissa toivoisit yhteistyötä tai vinkkejä yhteisöllisen työn puhe- ja toimintaterapeutilta?
Vinkkejä arkeen: 12 mainintaa
Vinkkejä päivittäiseen toimintaan ja ryhmän kanssa työskentelyyn, konkreettisia asioita miten toimia esimerkiksi jos lapsella on puheviivästys nii saataisiin vinkkejä.
Vinkkejä arkeen, valmiiksi tehtyjä kuva-ideoita, kuvitettuja pelejä, lauluja
Pienryhmä toimintaan vinkkejä s-2 lasten kanssa, sekä toiminnallisiin piireihin
Pienten lasten normaalissa puheen ym. kehityksessä. Uudet vinkit ovat aina tervetulleita, miten edistää vielä paremmin lasten kehitystä em. asioissa.
Puhe-/toimintaterapiaan jonottavien lasten päiväkodissa toiminnan helpottamiseen vinkkejä
Uusia ideoita ja vinkkejä esim. siirtymätilanteisiin/ odotteluun/ fyysisen toimintaympäristön hyödyntämiseen. eri maista saapuvien lasten ja vanhempien kanssa tehtävään työhön
Suujumppa tuntuu olevan tarpeellista aina ja varsinkin r-kirjaimen harjoitukset...Näihin jotakin, jotta pystyisimme tekemään ennaltaehkäisevää ja mahdollisimman ajoissa aloitettua puhetta tukevaa toimintaa pitkien puheterapeutti jonojen takia
Vuorovaikutus haastavissa tilanteissa.
Lasten osallisuuden lisäämisestä päivän aikana
Ihan konkreettisia vinkkejä arkeen. Paras anti saataisiin varmasti sillä, että tulisitte käymään ryhmässä.
konsultointia, havainnointia: 7 mainintaa
konkreettisia vinkkejä/neuvoja tarpeen vaatiessa, konsultointia ja havainnointikäyntejä
konsultointia ja havainnointikäyntejä
voisitte käydä joskus ryhmässä arviomassa tuen ja uusien kasvatusmenetelmien tarvetta
Muutamman lapsen henkilökohtaisissa asioissa.
esimerkiksi jos lapsella on puheviivästys nii saataisiin vinkkejä.
Toivoisin, että yhdessä voitaisiin miettiä ratkaisuja haastaviin tilanteisiin. Ja sopia sitä kautta käytänteitä arjen tilanteisiin. Yhteiset pelisäännöt tiimin sisällä hyödyttävät sekä lasten, että aikuisten hyvinvointia.
Muuten olen tarvittaessa melko pienelläkin kynnyksessä yhteydessä puhe- tai toimintaterapeuttiin (toim.terap. olen soittanut ja kysynyt tukea/apua, kun ei pääse meillä käymään. Millaisissa asioissa: vaihtelee perheiden/vanhempien tarpeiden mukaan, mitä he meiltä kysyvät, mikä milloinkin niin sanotusti pinnalla.
tukea kuvien ja muiden materiaalien käyttöön: 6 mainintaa
Lisää tukea kuvien käyttöön monipuolisemmin.
materiaalien ja kommunikointia tukevien menetelmien käytössä.
Kamerakynän käyttö kaikille tutuksi
Muistutuksen ainakin kuvienkäytöstä ja tärkeydestä
kuinka saada päivittäiseen käyttöön helposti päivärytmi kuvat, jotta niistä ei syntyisi vaivaa liikaa.
Arjen sujumiseen ja oma työ kehittämiseen vinkkejä kuvien ja tukiviittomien käytössä.
Yhdessä tekemistä: 4 mainintaa
yhteisiä tuokioita
Pienryhmien vetämiseen tukea ja alkusparrausta/käynnistämistä.
yhteisiä toimintahetkiä/tuokioita lasten kanssa
Ohjattuja pienryhmiä
Muuta:
Toisen työn arvostaminen (ei puhuta toisen "päälle")
Vanhempainilloissa voisi olla mukava saada vanhemmillekin tätä tietoa
Pute-kioski on erittäin toimiva meillä. Toimintaterapeutin käyntiä toivon/kaipaavan,