



SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA -ERIKOISTUMISKOULUTUS

Raportti koulutuksen suunnittelusta,
toteutuksesta ja arvioinnista

Virve Jussila (toim.)



Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu

Virve Jussila (toim.)

SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA -ERIKOISTUMISKOULUTUS

Raportti koulutuksen suunnittelusta,
toteutuksesta ja arvioinnista



Opetus- ja
kulttuuriministeriö



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

XAMK KEHITTÄÄ IIII

**KAAKKOIS-SUOMEN AMMATTIKORKEAKOULU
MIKKELI 2020**

© Tekijät ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Getty Images

Taitto: Grano Oy

ISBN: 978-952-344-245-0 (PDF)

ISSN 2489-3102 (verkkójulkaisu)

julkaisut@xamk.fi

LUKIJALLE

Lasten kehittyvät sosioemotionaaliset taidot, niiden tukeminen ja vuorovaikutukseen liittyvät haasteet ovat olleet keskeisiä teemoja viime vuosina varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa. Sosioemotionaaliset taidot liitetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 25–27) kiinteäksi osaksi lapselle rakentuvaa laaja-alaista osaamista, ja niiden tukemiseen liittyviä kysymyksiä on kartoitettu tuoreessa Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan laatimassa tilannekartoituksessa (Määttä ym. 2017).

Tilannekartoituksen (Määttä ym. 2017, 46) perusteella varhaiskasvatusalan peruskoulutus jää riittämättömäksi varhaiskasvatuksen kentän tarpeisiin nähden, mikä tuottaa painetta täydennyskoulutuksen tarjoamiselle alan ammattilaisille. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa aihetta käsittelevän rikkaan tietoperustan rakentaminen, varhaiskasvattajien ammatillisten valmiuksien ja taitojen tukeminen (Rosenthal & Gatt 2010, 375) sekä huomion kiinnittäminen varhaiskasvattajien vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin kasvatustilanteissa ovat koulutuksen tärkeitä osa-alueita (ks. Ahonen 2015, 191).

Centria-ammattikorkeakoulu, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu toteuttivat vuonna 2019 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen, jonka tavoitteina oli auttaa varhaiskasvattajia tunnistamaan sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, tarjota varhaiskasvattajille välineitä tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä, parantaa varhaiskasvattajan kykyä soveltaa tukemisen menetelmiä omassa työyksikössään, tuottaa ennaltaehkäisevän työn keinoja tukea lapsia ja perheitä varhaisessa vaiheessa sekä kehittää pedagogisia käytänteitä ja toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa.

Tämä julkaisu on erikoistumiskoulutusta toteuttaneiden ja siihen osallistuneiden yhteistyön tulos. Julkaisun ensimmäisessä osassa erikoistumiskoulutuksen järjestäjät tarkastelevat koulutuksen suunnittelua, sen käytännön toteutusta ja siitä saatua palautetta sekä opintojaksojen toteutusta. Julkaisun toisessa osassa koulutukseen osallistuneet esittelevät varhaiskasvatustyössä toteuttamia kehittämissuunnitelmia. Julkaisun kolmannessa osassa tarkastellaan opiskelijoiden sekä heidän työyhteisöjensä kokemuksia koulutuksesta sekä siihen liittyvistä kehittämistarpeista. Erikoistumiskoulutuksesta saadun palautteen tarkastelussa näkökulma rajautuu tässä julkaisussa erikoistumiskoulutuksia koskevan käsikirjan mukaisesti. Käsikirjassa Kallunki ja Seppälä (2016, 36) esittävät erikoistumiskoulutuksen arvioinnin kohteiksi muun muassa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen, työssäoppimisen käytön osana koulutusta, opiskelijoiden opiskelukokemuksen sekä koulutuksen vaikutuksen työelämään ja työyhteisöön.

Toivon julkaisun herättävän varhaiskasvatuksen työyhteisöissä keskustelua lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta ja herättävän ideoita oman työn kehittämiseen. Lisäksi toivon julkaisusta olevan hyötyä suunniteltaessa varhaiskasvatuksen ammattilaisille koulutusta tästä tärkeästä aiheesta.

Virve Jussila, KM, YTM, lehtori
Mikkelissä 3.12.2019

LÄHTEET

Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajien toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilanekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Rosenthal, M. K. & Gatt, L. 2010. “Learning to live together”: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (3), 373–390.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 2.12.2019].

KIRJOITTAJAT

TERHI HAUTALUOMA, sosionomi (AMK), vt. päiväkodinjohtaja

JOHANNA JUSSILA, YTM, lehtori

Sosiaalialan ja toimintakyvyn edistämisen koulutusyksikkö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

VIRVE JUSSILA, KM, YTM, lehtori

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutusyksikkö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

VANESSA KIVISTÖ, sosionomi (AMK), varhaiskasvatuksen opettaja

TARJA MÄKITALO, KM, EO, sosiaalialan lehtori

Centria-ammattikorkeakoulu

MARJA-LIISA SAARIAHO, YTM, sosiaalityön lehtori

Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

MARJUT SOUKKA, sosionomi AMK, varhaiskasvatuksen opettaja

EIJA VIKMAN, VTL, lehtori

Sosiaalialan ja toimintakyvyn edistämisen koulutusyksikkö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

NINNI VUORENPÄÄ, sosionomi (AMK), varhaiskasvatuksen opettaja

SISÄLTÖ

LUKIJALLE.....3

KIRJOITTAJAT6

OSA 1:

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS.....9

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU JA KOULUTUKSELLE
LAADITTU OPETUSSUUNNITELMA.....10

Virve Jussila

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN JA OPISKELIJAPALAUTE .16

Virve Jussila

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS.....25

Eija Vikman & Johanna Jussila

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISET ERITYISPIIRTEET JA TARPEET.....31

Marja-Liisa Saariaho

VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN JA ARVOSTAVA KOHTAAMINEN
VARHAISKASVATUKSESSA.....35

Tarja Mäkitalo

LASTA TUKEVIEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN.....40

Marja-Liisa Saariaho

MONIALAINEN YHTEISTYÖ SOSIOEMOTIONAALISTA TUKEA
TARVITSEVAN LAPSEN KOHDALLA44

Johanna Jussila & Eija Vikman

VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijuuden KEHITTÄMINEN.....50

Tarja Mäkitalo

OSA 2:

ERIKOISTUMISKOULUTUKSESSA TOTEUTETTUJA KEHITTÄMISTEHTÄVIÄ.....54

TÄHTIEN ILTA.....55

Terhi Hautaluoma

TUNTEET PUHEEKSI -KEHITTÄMISTEHTÄVÄ.....61

Vanessa Kivistö

AUTISMIKIRJON LAPSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	65
Marjut Soukka	
LASTEN JOOGAA JA MINDFULNESSIA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISEKSI.....	70
Ninni Vuorenpää	
OSA 3:	
ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN ARVIOINTI.....	74
OPPIMINEN JA ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN SEKÄ NIITÄ TUKENEET TEKIJÄT.....	75
Virve Jussila	
MITEN ERIKOISTUMISKOULUTUS PALVELI TYÖELÄMÄN TARPEITA	84
Virve Jussila	
ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEET	91
Virve Jussila	
LOPPUSANOIKSI	98

OSA 1:

**ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN
SUUNNITTELU JA TOTEUTUS**



ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU JA KOULUTUKSELLE LAADITTU OPETUSSUUNNITELMA

Virve Jussila

JOHDANTO

Erikoistumiskoulutuksen suunnittelu on usein pitkäkestoinen prosessi. Se edellyttää usean eri tahon yhteistyötä, ja matka työelämätarpeiden tunnistamisesta koulutuksen toteuttamiseen ja arviointiin etenee usean eri vaiheen kautta. Tässä artikkelissa kuvaan pääpiirteittäin Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen suunnittelun ja valmistelun sekä niiden tuloksena rakentuneen opetussuunnitelman.

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHDAT

Lähtökohdat Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen suunnittelulle luo ammattikorkeakoulujen toimintaa säätelevä lainsäädäntö. Ammattikorkeakoululaki (14.11.2014/932, 4 §) määrää ammattikorkeakoulut muun muassa tarjoamaan työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta, harjoittamaan työelämää uudistavaa kehittämistoimintaa ja edistämään elinikäistä oppimista. Tarkemmin erikoistumiskoulutuksessa saavutettavan osaamisen tavoitteet määrittellään valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (18.12.2014/1129, 6 a §), jossa tavoitteiksi määritellään asiantuntijuuden edellyttämän syvällisen erityisosaamisen saavuttaminen sekä opiskelijan kyky toimia vaativissa asiantuntijatehtävissä, arvioida ja kehittää erityisalansa ammatillisia käytäntöjä tutkimukseen perustuen sekä kyky toimia oman erityisalansa asiantuntijana yhteisöissä ja verkostoissa.

Korkeakoulujen tarjoamat erikoistumiskoulutukset on suunnattu korkeakoulututkinnon suorittaneille tai vastaavan osaamisen muulla tavoin hankkineille, ja niiden tarkoituksena on tarjota opiskelijalle joustava mahdollisuus kehittää osaamista työelämän kannalta merkittäville ja ajankohtaisilla asiantuntijuuden alueilla. Korkeakoulujen ja työelämän näkökulmasta ne toimivat uutena työelämän osaamistarpeita ja korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämisosaamista yhdistävänä koulutusmuotona. Niiden toteuttamisessa korostuvat kysyntälähtöisyys ja vahva kytkös työelämän tarpeisiin. (Kallunki & Seppälä 2016, 6–7.)

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU AMMATTIKORKEAKOULUJEN VÄLISENÄ YHTEISTYÖNÄ

Tässä julkaisussa tarkasteltavan erikoistumiskoulutuksen taustalla on pitkäkestoinen kehittämis työ. Erikoistumiskoulutuksia koskevan lainsäädännön voimaantulon myötä ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:ssä ja Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry:ssä käynnistettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat koordinaatiohankkeet, joilla pyrittiin erikoistumiskoulutusten sujuvaan ja laadukkaaseen aloitukseen, koulutusmuodon aseman selkiyttämiseen osana koulutusrakenteita, laaja-alaisen yhteistyön tukemiseen erikoistumiskoulutuksista sovittaessa sekä korkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön tukemiseen. (Kallunki & Seppälä 2016, 7.) Yhtenä työskentelyn tuloksena oli esitys varhaiskasvatustyöhön suuntautuvaksi erikoistumiskoulutukseksi (Kukkonen 2017, 48), joka myöhemmin Arene ry:n asettaman sosiaali-, terveystyö-, liikunta- ja kauneudenhoitoalojen kehittämistyöryhmän, sosiaalialan AMK-verkoston ja sen varhaiskasvatuksen työryhmän sekä 13 sopimusammattikorkeakoulun yhteistyössä tarkentui Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutukseksi. Koulutuksen valmistelua jatkettiin ammattikorkeakoulujen edustajista erikseen muodostetussa varhaiskasvatuksen erikoistumiskoulutuksen valmistelutyöryhmässä, joka selvitti omien alueidensa varhaiskasvatuksen toimijoiden näkemyksiä koulutuksesta ja siihen liittyvistä tarpeista.

OSAAMISTAVOITTEET JA OPETUSSUUNNITELMA

Määttä ym. (2017) tarkastelevat tilannekartoituksessaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa ja tuovat esille koulutusten ja varhaiskasvatuksen kentän välisen yhteistyön tiivistämisen ja täydennyskoulutuksen tarpeen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista tulisi kartoituksen perusteella kehittää lasten kehittyvien sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, jo esiintyvien sosioemotionaalisen kehityksen ongelmien kohtaamisessa ja vaativamman tuen tarjoamisessa. Näihin osaamistarpeisiin kohdistuva opetus olisi kartoituksen mukaan perusteltua organisoida isommiksi kokonaisuuksiksi. (Mts. 29–30, 45–46.) Erikoistumiskoulutuksen suunnittelussa pyrittiin vastaamaan edellä kuvattuihin tarpeisiin.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen tavoitteiksi sovittiin 13 sopimusammattikorkeakoulun kesken, että koulutuksen käytyään opiskelija

- tuntee lapsen sosioemotionaalisen kehityksen varhaislapsuudessa ja tunnistaa lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeita
- osaa tukea huoltajaa lapsen sosioemotionaalisisessa kasvussa ja kehityksessä
- osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, tutkittua tietoa ja pedagogisia menetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ja lapsiryhmän ohjauksessa
- osaa arvioida ja kehittää lapsen sosioemotionaalista kasvua tukevia toimintatapoja omassa työyhteisössään

- toimii varhaiskasvatuksen asiantuntijana monialaisissa verkostoissa sekä osaa tuoda esille lapsen ja perheen tuen tarpeita lapsen edun toteutumiseksi
- osaa tutkia kasvattajana henkilökohtaista ammatillista kasvuaan myönteisen ja arvostavan kasvatusotteen vahvistumiseksi.

Erikoistumiskoulutuksesta muodostui 30 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, jonka Centria-ammattikorkeakoulu, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu (Xamk) ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu (SeAMK) toteuttivat yhteistyössä vuoden 2019 aikana. Yhteistyö kohdistui opintojaksojen sisällön ja toteutuksen suunnitteluun sekä koulutuksen käytännön toteuttamiseen ja koulutuksen arviointiin. Koulutuksen toteutuksessa pyrittiin toiminnallisuuteen ja monipuolisuuteen muun muassa hyödyntämällä erityyppisiä oppimistehtäviä, yksilö- ja vertaisryhmätyöskentelyä sekä lähi- ja verkko-opetusta. Kukin ammattikorkeakoulu vastasi kahden opintojakson lähiopetuksen toteuttamisesta ja opiskelumateriaalin tarjoamisesta kaikille koulutukseen osallistuneille sekä kaikkien opintojaksojen osalta oman ammattikorkeakoulunsa opiskelijoiden opintosuoritusten arvioinnista. Opetus- ja kulttuuriministeriö tuki erikoistumiskoulutusten valmistelua ja ensimmäisiä toteutuksia korkeakouluille myönnettyillä erityisavustuksilla (ks. Kallunki & Seppälä 2016, 7–8), joita myönnettiin myös tässä julkaisussa tarkasteltavalle erikoistumiskoulutukselle.

Erikoistumiskoulutus koostui kuudesta viiden opintopisteen laajuisesta opintojaksosta, joiden osaamistavoitteet ja sisältö sekä arviointiasteikko ja -kriteerit määriteltiin koulutuksen suunnittelun yhteydessä. Opintojaksot ja niiden osaamistavoitteet sekä kolmen ammattikorkeakoulun yhteistoteutuksessa opintojaksosta vastannut korkeakoulu kuvataan taulukossa 1.

Taulukko 1. Koulutuksen opintojaksot ja osaamistavoitteet

Opintojakso	Osaamistavoitteet
<i>Kehityspsykologinen ja erityispedagoginen näkökulma lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin</i>	
Lapsen sosio-emotionaalinen kehitys 5 op Xamk	Opiskelija osaa kuvata yksilöllisyyden ja kasvuympäristön merkityksen lapsen sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Opiskelija tunnistaa sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät suojaavat ja haastavat tekijät. Opiskelija osaa havainnoida lasten sosiaalisia ja tunnetaitoja lapsiryhmässä ja selittää havaintonsa teorian tiedon valossa.
Lapsen sosio-emotionaaliset erityispiirteet ja tarpeet 5 op SeAMK	Opiskelija tunnistaa sosioemotionaaliset erityispiirteet ja tavallisimmat neuropsykiatriset pulmat. Opiskelija tunnistaa kehitykseen liittyvät tuen tarpeet. Opiskelija osaa tukea lasten sosioemotionaalista kasvua ja kehitystä lasten yksilöllisyyden ja erilaiset tuen tarpeet huomioiden.
<i>Keinoja lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen ja sosioemotionaalisten taitojen vahvistamiseen</i>	
Vuorovaikutuksen tukeminen ja arvostava kohtaaminen varhaiskasvatuksessa 5 op Centria	Opiskelija osaa rakentaa lasten osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen pohjautuvaa toimintakulttuuria sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi. Opiskelija osaa rakentaa lasten itsetuntoa tukevaa toimintakulttuuria lapsiryhmässä. Opiskelija osaa tukea lapsen sosiaalisia ja tunnetaitoja sensitiivisesti ja puuttua haastavaan käytökseen lasta arvostavalla tavalla. Opiskelija osaa soveltaa leikkiä koskevaa teorian tietoa lasten sosioemotionaalisen kasvun ja kehityksen tukemisessa.
Lasta tukevien oppimis-ympäristöjen kehittäminen 5 op SeAMK	Opiskelija osaa rakentaa lasten sosioemotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyvät tarpeet huomioivan varhaiskasvatuksen toimintaympäristön varhaiskasvatuksen kuntouttavat elementit huomioiden. Opiskelija osaa käyttää luovia, toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä sekä digitaalisia sovelluksia lapsen sosioemotionaalisen kasvun ja kehityksen tukemisessa.
Monialainen yhteistyö sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kohdalla 5 op Xamk	Opiskelija osaa toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen liittyvissä kysymyksissä osana moniammatillista verkostoa. Opiskelija osaa tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä tavoitteellisesti yhteistyössä perheen kanssa. Opiskelija osaa huomioida perheiden hyvinvointiin ja elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät ja tukea vanhemmuutta (osana ennaltaehkäisevää lastensuojelua) sekä ohjata perheen muiden palveluiden piiriin.
Varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittäminen 5 op Centria	Opiskelija kehittää arvostavaan kohtaamiseen perustuvaa työtettä ja käyttää työtään kehittäviä työmenetelmiä lasten sosioemotionaalisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Opiskelija osaa yhteistyössä työyhteisönsä kanssa rakentaa ja kehittää arvostavaan kohtaamiseen ja osallisuuteen perustuvaa toimintakulttuuria. Opiskelija osaa työyhteisönsä kanssa rakentaa ja kehittää yhtenäisiä ohjaukseen käytäntöjä ja tavoitteellista työtettä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi. Opiskelija tunnistaa vahvuutensa ja kehittämistarpeensa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa osana monialaista yhteistyötä.

LOPUKSI

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelman suunnittelussa on pyritty vastaamaan niihin odotuksiin, joita työelämän osaamistarpeisiin liittyy ja joita sosioemotionaalisen tuen tilanteesta varhaiskasvatuksessa tehty kartoitus korkeakoulukentälle asettaa (ks. Määttä ym. 2017, 29–30, 45–46). Helmisen (2016, 67) mukaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutettujen erikoistuminen on muun muassa asiakkaiden erityisiin elämäntilanteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin perehtymistä sekä asiakastyön menetelmien, oman työn arvioinnin ja kehittämisen menetelmien osaamista. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen suunnittelussa huomioitiin nämä näkökulmat ja niiden roolia koulutuksen toteutuksessa kuvataan tarkemmin seuraavissa artikkeleissa. Koulutuksessa pyrittiin tuottamaan osaamista, jonka myötä varhaiskasvatuksen ammattilainen tunnistaa sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, hänellä on välineitä tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä sekä soveltaa tukemisen menetelmiä ja kehittää pedagogisia käytänteitä ja toimintakulttuuria omassa työyksikössään.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.

Helminen, J. 2016. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutettujen ammatillinen erikoistuminen. Teoksessa Kukkonen, T. (toim.) Uutta erikoistumisosaamista korkeakoulutetuille. Sosiaali-, terveys-, liikunta- ja kauneushoitoalan erikoistumiskoulutusten kartoittaminen 2016. Joensuu: Karelia ammattikorkeakoulu 2017, 52–69. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-223-9> [viitattu 3.12.2019].

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Kukkonen, T. 2017. Erikoistumiskoulutusten kehittäminen yhteistyöverkostoissa. Teoksessa Kukkonen, T. (toim.) Uutta erikoistumisosaamista korkeakoulutetuille. Sosiaali-, terveys-, liikunta- ja kauneushoitoalan erikoistumiskoulutusten kartoittaminen 2016. Joensuu: Karelia ammattikorkeakoulu, 42–51. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-223-9> [viitattu 3.12.2019].

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilanekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN JA OPISKELIJAPALAUTE

Virve Jussila

JOHDANTO

Centria-ammattikorkeakoulu, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu toteuttivat opetus- ja kulttuuriministeriön tuella Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen vuonna 2019. Tässä artikkelissa kuvaan erikoistumiskoulutuksen toteuttamisen pääpiirteissään. Lisäksi käsitelen opiskelijoiden antamaa palautetta koulutuksen käytännön järjestelyistä ja opiskelukokemuksestaan, jotka Kallunki ja Seppälä (2016, 36) tuovat esille erikoistumiskoulutuksen seurannassa ja arvioinnissa huomioitavina seikkoina.

HAKU JA OPISKELIJAVALINTA

Erikoistumiskoulutuksen ensisijaisena kohderyhmänä olivat korkeakoulututkinnon suorittaneet varhaiskasvatusalan ammattilaiset, mutta erikoistumiskoulutuksesta laaditun sopimuksen mukaisesti myös muut vastaavat tiedot ja taidot omaavat varhaiskasvatusikäisten parissa toimivat ammattilaiset tai aiemman opistotasaisen tutkinnon suorittaneet voivat hakeutua koulutukseen. Olennaisena pidettiin sitä, että koulutukseen valittavalla on ammatillista kokemusta varhaiskasvatuksesta. (Erikoistumiskoulutusta koskeva sopimus 2017.)

Kukin koulutuksen toteuttamiseen osallistunut ammattikorkeakoulu järjesti toisistaan riippumattoman opiskelijavalinnan keväällä 2018. Hakuaikaa jatkettiin syksyllä 2018. Tammikuussa 2019 koulutuksen aloitti 29 opiskelijaa: 15 Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa, kahdeksan Centria-ammattikorkeakoulussa ja kuusi Seinäjoen ammattikorkeakoulussa.

KOULUTUKSEN TOTEUTTAMINEN

Koulutus koostui kuudesta viiden opintopisteen laajuisesta opintojaksosta, ja ne toteutettiin monimuotoisesti lähi- ja verkko-opetusta, yksilö- ja vertaisryhmätyöskentelyä sekä työssäoppimista yhdistämällä. Lähiopetuspäiviä oli yhteensä kahdeksan, ja koulutus oli mahdollista suorittaa työn ohessa. (Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa s.a.) Opiskelijoiden omat työyhteisöt tai opiskelijoiden hankkimat yhteistyökumppanit tarjosivat

ympäristön varhaiskasvatustyön kehittämiseksi. Opintojaksojen käytännön toteutuksia kuvataan tarkemmin tämän julkaisun opintojaksokohtaisissa artikkeleissa.

Opiskelijan osaamisen arviointi perustui opintojaksoille asetettuihin osaamistavoitteisiin. Oppimistehtävien arvioinnin lisäksi arvioinnissa hyödynnettiin koko koulutuksen läpäisevää, ammatillisen kehityksen reflektioon ja koulutuksen sisältöihin kohdentuvaa portfolio-tyyppistä työskentelyä ja itsearviointia sekä opiskeluryhmän arviointikeskusteluja. Arvioinnissa keskityttiin opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen koko opiskeluprosessin ajan.

OPISKELIJOIDEN OSALLISTUMINEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIIN

Opiskelijat osallistuivat koulutuksen arviointiin eri tavoin. Palauteen keräämisen tavat ja ajankohdat näkyvät kuviossa 1. Palauteen keräämisessä pyrittiin varmistamaan se, että sitä kerättiin opiskelun ohessa ja että keräämisellä ei kuormitettu opiskelijaa liikaa. Korkeakouluissa opiskelijapalauteen ongelmat liittyvät erityisesti palautejärjestelmien alhaisiin vastausprosentteihin, ja laatujärjestelmä saatetaan kaiken kaikkiaan kokea kuormittavaksi, jos erilaisia palauteprosesseja on paljon (Laatu hallussa... 2019, 11, 37).

Kevätlukukausi 2019		Syyslukukausi 2019		
tammikuu – toukokuu – kesäkuu		syyskuu 2019	lokakuu 2019	marraskuu 2019
Palautekeskustelut lähipäivien yhteydessä lähiopetusryhmissä	Palautekysely kevään opintojaksoista opiskelijoille	Palautekeskustelu syksyn lähipäivän yhteydessä lähiopetusryhmissä	Palautekysely syksyn opintojaksoista opiskelijoille Kysely opiskelijalle erikoistumiskoulutuksesta Kysely opiskelijalle ja hänen työyhteisönsä erikoistumiskoulutuksesta	Opiskelijoiden ja työelämän edustajien johtopäätökset kyselytuloksista ja heidän arviot kehittämistarpeista päätöseminaarissa

Kuvio 1. Erikoistumiskoulutuksesta kerätty palaute

Opintojaksojen toteutuksen aikana opiskelijoilta pyydettiin välipalautetta vapaamuotoisen keskustelun ja avointen kysymysten avulla. Kouluttajat keskustelivat annetusta välipalautteesta kunkin lähiopetuspäivän jälkeen, ja palaute huomioitiin koulutuksen toteutuksessa. Tämän lisäksi opintojaksoista kerättiin loppupalautetta kahdella useamman opintojakson palautteet kokoavalla kyselyllä, joka sisälsi kolme Likert-asteikollista väitettävää ja avoimia kysymyksiä. Opintojaksojen välipalautteen keräämisessä ja opintojaksojen loppupalautteekyselyjen pohjana hyödynnettiin Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun laatujärjestelmään

sisältyviä kyselyitä. Vaikka palautteen kerääminen suunniteltiin niin, ettei se kuormittaisi opiskelijaa, jäivät opintojaksoja koskevien palautekyselyiden vastausmäärät hyvin pieniksi: kevään opintojaksoista antoi palautetta seitsemän ja syksyn opintojaksoista kahdeksan opiskelijaa. Vastaajia oli tasaisesti kaikista ammattikorkeakouluista. Opintojaksokohtaisia palautteita tarkastellaan tämän julkaisun opintojaksokohtaisissa artikkeleissa soveltuvin osin.

Erikoistumiskoulutusta arvioitiin myös kokonaisuutena. Arviointi toteutettiin koulutuksen loppupuolella kahdella kyselyllä, joiden tuloksia käsiteltiin koulutuksen päätösseminaarissa keskeisten kehittämistarpeiden esiin nostamiseksi (tähän palaan julkaisun erikoistumiskoulutuksen kehittämistarpeita koskevassa artikkelissa). Arviointi toteutettiin tapaustutkimuksena, jossa Rallisin ja Rossmanin (2003, 493) arviointitutkimusta koskevan luonnehdinnan tavoin keskityttiin toteutetun erikoistumiskoulutuksen arviointiin ja arviointikysymyksiin vastaamiseen relevantteja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä käyttäen. Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota seuraaviin formatiivisen arvioinnin elementteihin: Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa tietoa erikoistumiskoulutuksen vahvuuksista ja heikkouksista sekä luoda koulutuksen kehittämiseen tai parantamiseen tähtääviä suosituksia. Tulokset koskevat vain tarkasteltua koulutusta, eivätkä ole yleistettäviä, ja arviointiprosessissa kiinnitettiin huomiota tiedon hyödynnettävyyteen. (Ks. Patton 2015, 250.) Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa tietoa, jonka avulla erikoistumiskoulutusta voidaan tulevaisuudessa kehittää ja parantaa. Samalla pyrittiin myös arvioinnin totuudellisuuteen, jolla Scriven (1991 Virtasen 2007, 211 mukaan) arviointitutkimuksen laadun näkökulmasta tarkoittaa sitä, että arvioinnin tulee palvella ennen kaikkea totuutta eikä ihmisiä. Tähän pyrittiin perehtymällä arviointitutkimukseen ja kiinnittämällä huomiota Scrivenin (1991, 5–6) korostamaan arviointiasetelman johdonmukaisuuteen: siihen, miten siinä yhdistyvät arvioinnin (arvo) lähtökohdat ja aineistonkeruu, ja siihen, mitä tulokset voivat kertoa arvioinnin kohteesta (ks. myös Virtanen 2007, 211). Näihin tavoitteisiin pyrittiin myös Jyväskylän yliopiston avoimeen yliopistoon laaditussa opinnäytetyössä (ks. Jussila 2020).

Opiskelijalle sekä opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnattujen palautekyselyiden suunnittelu ja toteutus perustuivat erikoistumiskoulutuksesta laadittuun sopimukseen, jossa opiskelijoiden omien työyhteisöjen tai heidän hankkimansa yhteistyökumppanin linjataan tarjoavan ympäristön varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja koulutuksen arvioinnin linjataan tapahtuvan yhteistyössä opiskelijoiden ja edellä mainittujen työelämätahojen kanssa (Erikoistumiskoulutusta koskeva sopimus 2017). Näistä ensin mainitussa on kartoitettu opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen järjestelyistä, omasta työskentelystään, oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä tukeneista tekijöistä ja erikoistumiskoulutuksen kehittämistarpeista sekä pyydetty vastaajia arvioimaan oppimistaan ja koulutusta sen osaamistavoitteiden näkökulmasta. Kyselyn laatimisessa hyödynnettiin osin aiempien erikoistumiskoulutusten raporteissa julkaistuja palautekyselyitä (mm. Mynttinen 2018, 68; Hämäläinen ym. 2018, 100–101, 103–104). Opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnatulla kyselyllä kartoitettiin vastaajien näkemyksiä siitä, missä määrin erikoistumiskoulutuksesta saatu

tieto ja yhteinen kehittämistyö ovat edistäneet lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössä, miten se on ilmennyt sekä millaisia kehittämistarpeita vastaajat ovat havainneet erikoistumiskoulutuksesta.

Molempiin kyselyihin vastattiin Webropol-ohjelmassa, ja vastausaikaa oli yhteensä 3,5 viikkoa. Opiskelijoille suunnattuun palautekyselyyn vastasi 18 koulutukseen osallistunutta (62 % koulutuksen aloittaneista). Opiskelijoille ja heidän työyhteisöilleen suunnattuun kyselyyn vastasi 10 koulutukseen osallistunutta (34 % koulutuksen aloittaneista). He kaikki vastasivat kyselyyn yhdessä sen työtiiimin kanssa, jossa he työskentelevät ja jonka kanssa he toteuttivat opintoihin sisältyneen kehittämistehtävän. Seuraavassa keskityn tarkastelemaan opiskelijoiden antamaa kyselypalautetta koulutuksen järjestelyistä ja opiskelukokemuksestaan.

OPISKELIJOIDEN PALAUTE KOULUTUKSEN KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYISTÄ

Koulutuksen käytännön järjestelyistä saatiin palautetta 18 opiskelijalta, jotka vastasivat Likert-asteikkolisiin väittämiin ja kirjoittivat sanallista palautetta kysymykseen, mitä käytännön järjestelyiden osalta olisi voitu tehdä toisin. Väittämiin liittyvä palaute on koottu taulukkoon 1, jossa väittämät kuvataan niiden saaman keskiarvon mukaisessa järjestyksessä (En osaa sanoa -vaihtoehto on suodatettu pois keskiarvosta). Kaiken kaikkiaan vastaajat vaikuttivat olevan tyytyväisiä koulutuksen järjestelyihin. Seuraavassa tarkasteltavat määrälliset tulokset kuvaavat jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä -vaihtoehdot valinneiden määrää.

Valtaosa eli 17 kyselyyn vastanneista opiskelijoista (n=18) koki saaneensa riittävästi tietoa koulutuksesta sen alkaessa. 17 vastaajaa koki lähiopetuspäivien järjestelyt toimiviksi, opetuksen selkeäksi ja oppimistehtävien tukeneen oppimistaan. 16 vastaajaa koki opintojaksojen tavoitteet selkeiksi ja koulutuksen aikana tapahtuneen koulutuksen etenemistä koskeneen tiedottamisen riittäväksi. 16 vastaajaa suosittelisi koulutusta muille aiheesta kiinnostuneille. 15 vastaajaa arvioi opetuksen tukeneen tavoitteiden saavuttamista, opiskelumateriaalien olleen tarkoituksenmukaisia ja Moodle-verkko-oppimisalustan olleen helppokäyttöinen. 14 vastaajaa oli tyytyväisiä koulutuksen etenemistähtiin. 12 vastaajaa arvioi lähiopetuspäivien määrän riittäväksi, mutta tähän väittämään kohdistui kyselyn kriittisin palaute, sillä kuusi vastaajaa oli jokseenkin tai täysin eri mieltä lähiopetuspäivien määrän riittävydestä.

Taulukko 1. Opiskelijoiden vastaukset (n=18) koulutuksen käytännön järjestelyjä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Keskiarvo	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Sain riittävästi tietoa koulutuksen etenemisestä koulutuksen aikana.	3,65	0	1	4	12	1
Lähiopetuspäivien järjestelyt olivat toimivat.	3,61	1	0	4	13	0
Opetus oli selkeää.	3,56	0	1	6	11	0
Suosittelisin erikoistumiskoulutusta muille lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemista käsittelevästä koulutuksesta kiinnostuneille.	3,53	1	0	5	11	1
Opintojaksojen tavoitteet olivat selkeät.	3,5	0	2	5	11	0
Oppimistehtävät tukivat oppimistani.	3,5	0	1	7	10	0
Koulutuksen etenemistähti oli sopiva.	3,41	0	3	4	10	1
Opetus tuki tavoitteiden saavuttamista.	3,39	0	3	5	10	0
Opiskelumateriaalit olivat tavoitteiden saavuttamisen kannalta tarkoituksenmukaisia.	3,39	1	2	4	11	0
Sain riittävästi tietoa koulutuksesta sen alkaessa.	3,28	1	0	10	7	0
Moodle-oppimistöä oli helppo käyttää.	3,22	1	2	7	8	0
Lähiopetuspäiviä oli riittävästi.	2,89	1	5	7	5	0

Sanalliset vastaukset kysymykseen *Mitä käytännön järjestelyiden osalta olisi voitu tehdä toisin?* luokiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn avulla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 135–138). Luokittelu kuvataan taulukossa 2 siten, että luokan perässä oleva luku kuvaa niiden vastaajien määrää, jotka ovat antaneet luokkaan liittyvän vastauksen riippumatta siitä, montako kertaa kukin vastaaja on asian maininnut vastauksessaan. Sisällönerittelyn myötä tapahtuneen kvantifoinnin tarkoituksena oli tuottaa pelkkää luokittelua tarkempaa tietoa koulutuksen kehittämisessä hyödynnettäväksi.

Sanallisissa vastauksissa seitsemän vastaajaa otti kantaa **lähiopetuspäivien määrään tai keston**. Heistä yksi toivoi lähiopetuspäivistä pitkäkestoisempia ja kuusi esitti lähiopetuspäivien määrän lisäämistä:

Koen että lähipäiviä lisäämällä ryhmässä olevia jäseniä ja jokaisen tuoma ammattitaitoa sekä hyviä ja antoisia keskusteluita/pohdintoja koulutuksen aiheisällöistä olisi saatu hyödynnettyä enemmän.

Kuuden vastaajan näkemykset liittyivät opetuksen tai **opetusmateriaalien kehittämiseen**: kaksi vastaajaa toivoi koulutukselta enemmän valmista tai konkreettista materiaalia: *Enemmän lähiopetuspäivillä konkreettista materiaalia, nyt pääpaino omassa oppimisessa ja tehtävien työstämisessä*. Lisäksi vastaajat esittivät yksittäisiä toiveita opetettavan tiedon syventämiseen, käytännön esimerkkeihin, asiantuntijaluentojen hyödyntämiseen, verkko-oppimisolustan käytettävyyteen ja tietoteknisten taitojen tukemiseen.

Näiden lisäksi viisi vastaajaa ehdotti **oppimistehtävien tai opiskelutapojen kehittämistä**. Kolme vastaajaa ehdotti oppimistehtävien määrän vähentämistä tai pienempiä oppimistehtäviä: *Ehkä hieman pienempiä tehtäviä kuitenkin olisi kaivannut*. Lisäksi tuotiin esille yksittäisiä verkko-opiskelun lisäämiseen ja kesätaun aikaiseen itsenäiseen opiskeluun liittyviä toiveita.

Kolme vastaajaa esitti **koulutuksen toteutusajankohdan muuttamista**. Heistä yksi ehdotti ratkaisuksi koulutuksen toteutusajan tiivistämistä ja kaksi vastaajaa koulutuksen muuttamista kalenterivuodesta lukuvuoden aikana toteutetuksi: *Lukukausi syksystä kevääseen. Kesätauko "söi" motivaatiota*.

Taulukko 2. Opiskelijoiden näkemykset (n=18) siitä, mitä käytännön järjestelyiden osalta olisi voitu tehdä toisin

Päälukokka (vastaajien määrä)	Alaluokka	Vastausten määrä
Lähiopetuspäivien määrä/kesto (7)	Enemmän lähiopetuspäiviä Lähiopetuspäivistä pitkäkestoisempia	6 1
Opetuksen/ opiskelumateriaalien kehittäminen (6)	Enemmän valmista/konkreettista materiaalia Asiantuntijaluentoja enemmän/verkossa Enemmän syventävää tietoa Enemmän käytännön esimerkkejä Moodle-alustan selkeyttäminen Enemmän tukea tietoteknisiin taitoihin	2 1 1 1 1 1
Oppimistehtävien/ opiskelutapojen kehittäminen (5)	Vähemmän/pienempiä oppimistehtäviä Enemmän verkko-opiskelua Itsenäinen tehtävä kesätauolle	3 1 1
Koulutuksen ajoituksen muuttaminen (3)	Koulutuksen toteutus lukuvuonna (syksystä keväälle) Koulutuksen toteutusajan tiivistäminen	2 1

POHDINTA

Saadun palautteen perusteella opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä koulutuksen järjestelyihin. Positiivisinta palaute oli lähiopetuspäivien järjestelyiden toimivuuden, koulutuksen alun tiedotuksen, opetuksen selkeyden ja oppimistehtävien osalta. Lisäksi vastaajat kokivat opintojaksojen tavoitteet selkeiksi ja koulutuksen aikana tapahtuneen koulutuksen etenemisestä tiedottamisen riittäväksi. He myös suosittelisivat koulutusta muille aiheesta kiinnostuneille. Vastaajat arvioivat myönteisesti myös opetuksen tarjoamaa tukea tavoitteiden saavuttamisessa, opiskelumateriaalien tarkoituksenmukaisuutta ja Moodle-verkko-oppimisalustan käytettävyyttä.

Koulutuksen järjestelyiden osalta kyselyyn vastaajat olivat eniten täysin eri mieltä tai eri mieltä lähiopetuksen määrää ja verkko-oppimisalustan käytettävyyttä koskevista väittämistä. Lähiopetuspäivien määrään suhtauduttiin kriittisimmin myös avovastauksissa. Lähiopetuspäivien määrä ja Moodle-alustan käytettävyyden nostettiin esille koulutuksen päätösseminaarissa mahdollisina koulutuksen kehittämistarpeina.

LÄHTEET

Helminen, J. 2016. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutettujen ammatillinen erikoistuminen. Teoksessa Kukkonen, T. (toim.) Uutta erikoistumisosaamista korkeakoulutetuille. Sosiaali-, terveys-, liikunta- ja kauneushoitoalan erikoistumiskoulutusten kartoittaminen 2016. Joensuu: Karelia ammattikorkeakoulu 2017, 52–69. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-223-9> [viitattu 3.12.2019].

Hämäläinen, K., Malmisuo, J. & Vuori, A. 2018 Opiskelijoiden palaute haavahoidon asiantuntija -erikoistumiskoulutuksesta. Teoksessa Seppänen, S. (toim.) Haavahoidon asiantuntija -erikoistumiskoulutuksen arviointiraportti. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja 1/2018. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu, 99–111. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-203-250-8> [viitattu 27.11.2019].

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Laatu hallussa. Yhteenvedo korkeakoulujen auditoinneista 2012–2018. 2019. Tiivistelmät 6:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_Laatu-hallussa_tiivistelmä_8_2019.pdf [viitattu 27.5.2019].

Mynttinen, R. 2018. Arviointi Green Care -korkea-asteen koulutusmallin kehittämisessä. Teoksessa Vinblad, S., Sipola, R. & Iijolainen, M. (toim.) Green Care Pro – koulutusmalli yhdenmukaisen Green Care -osaamisen tuottamiseksi. Sarja D. Muut julkaisut 6/2018. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 65–77. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-245-7> [viitattu 27.11.2019].

Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods. Fourth edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Rallis, S. F. & Rossman, G. B. 2003. Mixed methods in evaluation contexts: a pragmatic framework. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (ed.) Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 491–512.

Scriven, M. 1991. Evaluation thesaurus. 4. painos. Newbury Park: SAGE Publications.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. s.a. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.xamk.fi/sosemoerko> [viitattu 16.2.2020].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Erikoistumiskoulutusta koskeva sopimus. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa 30 op. 24.5.2017.

Jussila, V. 2020. Kokemukset asiantuntijuuden kehittymisestä ja työssäoppimisesta Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksessa. Aikuiskasvatustieteen proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto.

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Eija Vikman & Johanna Jussila

JOHDANTO

Lapsen sosioemotionaalinen kehitys -opintojakso oli erikoistumiskoulutuksen ensimmäinen osuus. Opintojakson lähipäiviä oli kaksi, koska tavoitteena oli perehtyä erikoistumiskoulutuksen kokonaisuuteen ja ottaa haltuun opiskeluympäristö, kuten Moodle-alusta, kirjasto ja Office 365. Ensimmäisen opintojakson aloituksessa oli myös tärkeää virittäytyä sosioemotionaalisen kehityksen teemaan yleisesti sekä tutustua toisiin opiskelijoihin ja opettajiin. Opettajat ja opiskelijat kertoivat itsestään, työkokemuksistaan, kokemuksistaan sosioemotionaalisten taitojen teemaan liittyen ja tavoitteistaan koulutuksen suhteen. Aloituksessa tuotiin näkyviin lähtökohta eli se, mitä opiskelijat jo tiesivät sosioemotionaalisista taidoista varhaiskasvatuksessa. Lähes kaikki opiskelijat olivat työskennelleet jo pitkään varhaiskasvatuksessa. Kaikki olivat valmiita ammattilaisia, jotka toivat mukaan omaa osaamistaan ja kokemustaan koulutukseen. Oli tärkeää saada tuo osaaminen näkyviin ja koulutuksen käyttöön.

OPINTOJAKSON TAVOITTEET JA LÄHIPÄIVIEN KUVAUS

Opintojakson tavoitteeksi oli asetettu, että opiskelujakson käytyään opiskelija

- osaa kuvata yksilöllisyyden ja kasvuympäristön merkityksen lapsen sosioemotionaalisessa kehityksessä
- tunnistaa sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät suojaavat ja haastavat tekijät
- osaa havainnoida lasten sosiaalisia ja tunnetaitoja lapsiryhmässä ja selittää havaintonsa teorian valossa.

Ensimmäisiä lähipäiviä varten opiskelijat olivat kirjoittaneet 1–2 sivua tekstiä, jossa he kuvasivat työtilanteitaan. Lähipäivinä ennakkokirjoitustehtävä purettiin pienryhmissä sen jälkeen, kun oli ensin katsottu lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvä tietoisuus. Opiskelijat esittelivät caset, minkä jälkeen tehtävänä oli pohtia, näkyivätkö tietoisuudessa esiin tulleet asiat opiskelijoiden kuvaamissa tilanteissa ja miten ne näkyivät. Lopuksi purettiin vielä päiväkodin arkea keskustelemalla pienryhmissä siitä, millaisia sosioemotionaalisia tilanteita opiskelijoilla oli työssään ollut ja miten ne tukevat tai haastavat lasten sosioemotionaalista kehitystä. Tässä vaiheessa oli tavoitteena vielä aiheeseen virittäytyminen, koska kyseessä oli erikoistumiskoulutuksen ensimmäisen opintojakson ensimmäinen päivä.

Opintojaksoson lähipäivillä katsottiin ja kuunneltiin yhdessä Kanssasääteily varhaiskasvatus-kontekstissa -luento, jota hyödynnettiin lähipäivien casetyöpajoissa. Työpajoissa pohdittiin pienryhmissä, miten varhaiskasvatuksen kasvatuskäytännöissä lasta voidaan auttaa. Tehtävänä oli miettiä jokaisen ennakkotehtäväcasen tilannetta ja varhaiskasvatuksessa toteutettuja ratkaisuja valmiiksi annettujen kysymysten pohjalta:

- Tuliko casen lapsi kohdatuksi?
- Tukivatko päiväkodin sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen ympäristö lapsen tilannetta?
- Mitä voitaisiin tehdä toisin tai uudella tavalla?

Opiskelijoita kehoitettiin katsomaan ympärilleen päiväkodissa ja tarkastelemaan, mitä siellä tapahtuu. Usein tarkastelun keskiössä on lapsen käytös, mutta aina lapsi ei ole ongelma, vaan on pohdittava, miten hänen tarpeisiinsa pystytään vastaamaan ympäristöä muuttamalla.

Pienryhmätyöskentelyn jälkeen käytiin yhteinen keskustelu ja keskeiset asiat kirjoitettiin yhdessä muistiin. Muistiinpanot jaettiin kaikille keskusteluun osallistuneille.

GALLERIAKÄVELY

Lapsen sosioemotionaalinen kehitys -opintojaksolla käytettiin oppimismenetelmänä galleriakävelyä. Tässä luvussa esittelemme galleriakävelymenetelmää ensin yleisesti ja sen jälkeen kuvaamme, miten galleriakävely toteutettiin tällä opintojaksolla. Valitsimme galleriakävelyn tarkastelun kohteeksi, koska opiskelijat mainitsivat sen vielä myöhemminkin koulutuksen aikana oppimismenetelmäksi, jonka he muistivat ja jota he pitivät hyödyllisenä.

Nimitimme käytettyä menetelmää opetusjaksollamme galleriakävelyksi, vaikka emme käytäneet menetelmää täysin puhtaasti vaan omiin tarkoituksiimme soveltaen. Samankaltaisesta menetelmästä on käytetty myös nimitystä ”näyttelykävely” ja ”opetuskävely”. Käyttämämme menetelmä muistutti myös kahvilatyöskentelyä eli Learning Cafe -menetelmää. Samantapainen työskentelymuoto on myös Open Space -menetelmä, joka auttaa erityisesti laajojen aihealueiden ja teemojen käsittelyssä, hahmottamisessa ja jäsentämisessä (Open Space 2012). Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen ensimmäisellä opintojaksolla oli nimenomaan tarkoituksena ymmärtää, minkä asioiden äärellä olimme ja miten hahmotamme yhteisesti käsillä olevia teemoja. Tähän tarkoitukseen galleriakävely eri muotoineen soveltui erinomaisesti.

Galleriakävelyssä opiskelijat jaetaan ryhmiin ja heille annetaan tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa esimerkiksi posterit ja esitellä se sitten muulle ryhmälle. Eri ryhmillä voi olla eri tehtävät. Ryhmissä voi olla yhtä monta opiskelijaa kuin ryhmiä on. Valmiit tuotokset ripustetaan seinälle. Ohjeistusta siitä, mitä asioita posterin pitää sisältää, voidaan myös antaa.

Samoin voidaan antaa sopivaa lähdemateriaalia, esimerkiksi tieteellisiä lehtiartikkeleita tai luentokalvoja. Ryhmille annetaan työskentelyaika riittävästi, tehtävästä ja tilanteesta riippuen. Kun ryhmien tuotokset on saatu valmiiksi, ne sijoitetaan eri puolille opetustilaa. Usein ohjeistuksessa neuvotaan ryhmäyttämään opiskelijat uudelleen niin, että yksi alkupe- räisestä ryhmästä jää esittelemään tuotosta muille uudelleen muodostetuille kiertoryhmille, jotka kiertävät ikään kuin näyttelytilassa. (Hyppönen & Linden 2009, 42.)

Emme halunneet hajottaa ryhmiä tässä vaiheessa, vaan otimme käyttöön myös Learning Cafe -tyyppisiä elementtejä, jolloin jokaiselle pienryhmälle annetaan omat keskusteluteh- tävät ja keskustelu käynnistetään jollakin virikkeellä tai kysymyksellä. Pöytäkunnittain opiskelijat keskustelevat omasta aiheestaan, ja kaikki pöydän ääressä istuvat voivat kirjoittaa ja piirtää näkemyksiään alustaan. Sovitun ajanjakson jälkeen kaikki paitsi kirjuri vaihtavat pöytää. Uudessa pöydässä aloitetaan uusi keskustelu. Tämän jälkeen ryhmä jatkaa kes- kustelua eteenpäin edellisen ryhmän keskustelusta kuulemansa pohjalta. Pöytien vaihtoa toistetaan niin kauan, kunnes ryhmät ovat olleet kaikissa pöydissä. (Hyppönen & Linden 2009, 41.) Tätäkin menetelmää sovelsimme niin, että koko pienryhmä siirtyi seuraavaan pöytään tai pisteeseen, eikä erityistä kirjuria käytetty. Opiskelijat olivat tässä vaiheessa vasta tutustumassa toisiinsa, emmekä halunneet sen vuoksi hajottaa ryhmiä tai antaa jollekulle erityisasemaa.

Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin, miten galleriakävely toteutettiin opintojaksolla. Jaoim- me opiskelijat pienryhmiin ja ohjasimme ryhmät heille varattuihin erillisiin tiloihin “kah- vilapöytien” ääreen. Jokaisen ryhmän pöydällä oli fläppipaperia ja kyniä sekä tätä tehtävää varten valittu artikkeli, joka ryhmän jäsenten tuli lukea ja josta tuli keskustella. Luettavana oli yhteensä kolme artikkelia, ja työskentelyssä oli siis kolme pienryhmää ja kolme pöytää.

Lukemis- ja keskustelutehtävän lisäksi opiskelijoiden piti vastata seuraaviin kysymyksiin ja kirjoittaa ne fläppipaperille:

- Mitä sinulle jäi tekstistä päällimmäisenä mieleen? Tämän jokainen kirjasi yksilöl- lisesti.
- Mikä artikkelissa oli mielestänne keskeistä? Tämä kirjattiin yhteisen keskustelun pohjalta.
- Mitä itse ajattelette artikkelin aiheesta ja näkemyksistä?

Opettajien ohjeistamina ryhmät vaihtoivat toiseen pöytään tai pisteeseen, lukivat siinä ole- van artikkelin ja jatkoivat edellisen ryhmän työtä vastaamalla kysymyksiin omalta osaltaan ja kirjoittamalla vastauksensa fläppipaperille. Ryhmät siis täydensivät edellisten ryhmien vastauksia. Opettajat seurasivat tehtävän toteuttamista ja pitivät huolta ajoituksista.

Kun ryhmät olivat kiertäneet kaikki pöydät ja lukeneet niillä olevat artikkelit sekä täyden- täneet omalta osaltaan fläppitaulupaperia, kokoonnuttiin yhteen esittelemään tuotoksia.

Viimeksi paperin äärellä ollut ryhmä toi sen mukanaan ja esitteli sen sisällön. Tässä vaiheessa oli mahdollisuus vielä tarkentaa epäselviksi jääneitä asioita ja lisätä ymmärrystä siitä, mitä kukin ryhmä oli tarkoittanut. Lopuksi pohdittiin vielä, oliko jotain, mikä jäi mietityttämään tai mistä olisi hyvä keskustella yhdessä. Yhteinen keskustelu kirjattiin ylös ja lisättiin Moodleen opintojakson aineistoksi.

OPINTOJAKSON OPPIMISKÄSITYKSET JA TAUSTAT VALITUILLE RATKAISUILLE

Opintojakson taustateoriana oli yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa ryhmä oppilaita työskentelee yhdessä käyttäen hyväksi kaikkien ryhmän jäsenten tietämystä. Yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on useita oppimisteorioita, kuten kognitiivinen oppiminen, konstruktivistinen oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen. (Ks. esim. Koppinen & Pollari 1995.) Kognitiivisten oppimisteorioiden mukaan oppiminen on kontekstisidonnaista ja oppijan ajatellaan käsittelevän tietoa aktiivisesti. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen rakentuu aiempaan tietoon. Konstruktivistisessa oppimisteoriassa oppimisessa keskeistä on tiedon aktiivinen jäsentäminen ja muokkaaminen oppijan mielessä. Konstruktivismiin rinnalla puhutaan sosiokonstruktivismista silloin, kun halutaan painottaa oppimisen yhteisöllisyyden merkitystä. Sosiokonstruktivismissa yhteisöllisyys korostuu oppimista mahdollistavana tekijänä. (Poikela 2003, 117.)

Kolmantena opintojakson oppimisteoriana oli kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellinen oppiminen ei ole yhtenäinen teoria vaan sisältää erilaisia lähestymistapoja, joissa korostetaan kokemuksen ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa sekä toiminnan ja reflektion välistä suhdetta. Kokemukselliset oppimiskäsitykset korostavat oppimisen prosessiluonnetta, syklisyyttä ja reflektion merkitystä. (Poikela 2003, 117.) Kokemuksellisessa oppimisessa reflektio nähdään oppimista ohjaavana toimintana, jolloin se avaa polun sekä emotionaaliin, sosiaaliin että kognitiivisiin oppimisen prosesseihin. Näiden prosessien ymmärtäminen on myös reflektion päämääränä. Oppimistavoitteiden saavuttaminen on riippuvainen oppijan reflektointikyvystä, ja reflektointi on avain itsearviointiin. Todellista oppimista voidaan olettaa tapahtuvan vasta, kun omaa oppimista ja koko ongelmaratkaisuprosessia pystytään tarkastelemaan kriittisesti. (Poikela 2003, 110.)

Kokemuksellinen oppiminen oli merkittävä oppimisteoria myös sitä taustaa vasten, että opiskelijat olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joilla oli jo valmiiksi paljon kokemusta erilaisista työtehtävistä ja menetelmistä varhaiskasvatuksessa sekä kokemusta asiakastilanteista, joissa lasten sosioemotionaalisten taitojen osaamisen haasteet tulevat esiin. Opiskelijoilla oli myös paljon tietoa ja taitoa siitä, miten näissä tilanteissa toimitaan niin, että lapsi saa tukea haasteissaan ja vahvuuksissaan. Meidän tehtävämme oli vain saada nämä tiedot ja taidot esiin sekä yhteiseen keskusteluun ja käyttöön.

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu siis keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskinäiseen kokemusten jakoon ja reflektioon. Voidaan myös sanoa, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa yritetään yhdessä tietoisesti ymmärtää tai selittää jotakin ilmiötä tai asiaa. Pyrkimään ymmärtämään ja selittämään ilmiötä ryhmä tuottaa uutta tietoa, jota ei voida palauttaa kenenkään yksilön tuottamaksi tiedoksi. Yhteistoiminnallisella oppimisella rakennetaan yhteistä ymmärrystä toisten ihmisten kanssa. Eräs yhteistoiminnallisen oppimisen muoto onkin tutkiva oppiminen. Omien tietojen ja taitojen ohella myös vuorovaikutusta muihin toimijoihin voidaan pitää merkittävänä resurssina. Sosiaalisen vuorovaikutuksen arvo näyttää olevan siinä, että toisen tai toisten antama palaute toimii synnytettyjen ideoiden testaamisen välineenä. Omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta on älykkään toiminnan ja uusien ideoiden synnyn kannalta olennaista. Selittääkseen käsityksensä toisille oppijan täytyy sitoutua johonkin näkökohtaan, muuntaa omat uskomuksensa tietoisiksi sekä organisoida ja uudelleen organisoida omia käsityksiään. Tutkivan oppimisen tavoitteena on oppia käyttämään toisia tiedonlähteinä, ajatusten testaajina, ajattelumallien välittäjinä sekä omien tieto- ja päättelyvoimavarojensa laajenuksena. (Hakkarainen ym. 1999.)

POHDINTA

Voidaan todeta, että galleriakävely toimi opintojaksolla paitsi aiheeseen virittäjänä myös yhteisöllisen kokemuksellisen oppimisen avaajana ja yhteisen ymmärryksen luomisen apuna. Käytettyjen artikkelien kautta galleriakävely herätti osallistujat reflektoimaan aihetta ja itseään. Artikkelit olivat keskenään kyllin erilaisia ja käsittelivät varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä eri näkökulmista, mutta ne olivat myös kriittisesti varhaiskasvatusta lähestyviä, mikä mahdollisti sen, että ne herättivät myös opiskelijat tarkastelemaan kriittisesti omaa työtään ja koko varhaiskasvatusta ja sen käytäntöjä. Opetustilanteessa, jossa opiskelijat jo ovat itse asiantuntijoita, galleriakävely voi monipuolistaa ja tehostaa asiantuntijuutta ja uusien näkökulmien oppimista ilman, että opettaja asettuu päärooliin.

GALLERIAKÄVELYSSÄ KÄYTETYT ARTIKKELIT:

Nalbantoglu, M. 2018. ”Suomessa on liikaa hengailupäiväkoteja”, jyrähtää asiantuntija – Dosentti Marjatta Kallialan mielestä päiväkodeissa on pulaa motivaatiosta ja työmoraa-lista. Helsingin Sanomat 22.2.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/paivanlehti/22022018/art-2000005576748.html> [viitattu 16.2.2020].

Salmela, J. 2018. Lapset näyttävät rohkeasti tunteensa, kunnes aikuinen astuu huoneeseen – Väitös: aikuiset kysyvät väärää kysymyksiä. Helsingin Sanomat 10.3.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/paivanlehti/10032018/art-2000005597104.html> [viitattu 16.2.2020].

Syrjälä, H. 2018. Kysy nämä kaksi kysymystä, kun lapsi uhmaa ja raivoaa – kasvatuskouluttaja Liisa Ahosen mukaan ongelmalapsia käsitellään väärin. Helsingin Sanomat 17.5.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/paivanlehti/17052018/art-2000005682501.html> [viitattu 16.2.2020].

LÄHTEET

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

Hyppönen, O. & Lindén S. 2009. Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. Espoo.

Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.

Open Space. 2012. Innokylä. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.innokyla.fi/web/malli111641> [viitattu 27.11.2019].

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampereen yliopisto.

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISET ERITYISPIIRTEET JA TARPEET

Marja-Liisa Saariaho

Lapsen sosioemotionaaliset erityispiirteet ja tarpeet -opintojaksoon kuului lähipäivien lisäksi ennakkotehtävä ja syventävä tehtävä. Opintojakson toteutuksesta vastasi Seinäjoen ammattikorkeakoulu, mutta suunnittelua tehtiin yhteisesti Centria-ammattikorkeakoulun ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun kanssa.

OPINTOJAKSON TAVOITTEET JA SISÄLTÖ

Opintojakson tavoitteena oli tunnistaa sosioemotionaalisia erityispiirteitä ja tavallisimpia neuropsykiatrisia pulmia. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tietää, millaisia sosioemotionaalisia tuen tarpeita lapsella on. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 37) antavat suunnan kasvattajalle suunnitelmalliseen pedagogiseen dokumentointiin, jota tarvitaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen arvioinnissa. Lasten havainnointi ja sen dokumentointi kuuluvat kasvattajan jokapäiväiseen työhön. Lisäksi opintojakson tavoitteena oli, että opiskelija tunnistaa lapsen kehitykseen liittyviä tuen tarpeita ja osaa tukea lasten sosioemotionaalista kasvua ja kehitystä lasten yksilöllisyyden ja erilaiset tuen tarpeet huomioiden. Opiskelijan tulee myös tietää taustaa lasten käyttäytymisen pulmille, ja siksi opintojakson sisältöön kuuluivat myös yleiset oppimisen haasteet, autismikirjon häiriöt ja ADD/ADHD, itsesäätelytaidot, temperamentti sosioemotionaalisen tuen näkökulmasta ja kolmiportainen tuki.

LÄHIPÄIVIEN JA TEHTÄVIEN KUVAUS

Lapsen sosioemotionaaliset erityispiirteet ja tarpeet -opintojakson ennakkotehtävänä opiskelijoita pyydettiin havainnoimaan, millaisia sosioemotionaalisia tuen tarpeita heidän lapsiryhmissään on ja millaisia toimivia käytänteitä heillä on tuen tarpeen havaitsemiseen. Ennakkotehtävän tarkoitus oli saada opiskelija ennalta miettimään oman työyhteisönsä työkäytänteitä ja tapoja sosioemotionaalisen tuen näkökulmasta. Ennakkotehtävä purettiin niin, että opiskelijat esittelivät pienryhmässä omat havaintonsa oman lapsiryhmän osalta. Opiskelijat pohtivat myös, missä tilanteissa heillä on osaamista lapsen tukemiseen ja mitkä tilanteet vaativat osaamisen kehittämistä. Tämän tehtävän tarkoituksena oli myös vaihtaa opiskelijoiden kesken erilaisia toimivia käytänteitä ja saada samalla opiskeluryhmältä vertaistukea.

Opintojaksoon kuului Seinäjoen kaupungin psykologi- ja perhepalvelujen psykologin asiantuntijaluento, jonka aiheina olivat lasten sosioemotionaaliset ja neuropsykiatriset vaikeudet, tunnistaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Asiantuntijaluennolla tuli erityisesti esiin lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen sekä se, miten sosioemotionaalisten taitojen puuttuminen tulee esiin ja miten varhaiskasvattajan on hyvä tukea lasta. Luennon keskeisenä teemana oli lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan tukeminen. Luento välitettiin Skype-yhteydellä Centria-ammattikorkeakouluun ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakouluun. Luennon pohjalta käytiin keskustelua ammattikorkeakoulujen pienryhmissä.

Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden tehtävänä oli myös tutkia ja pohtia omaa rooliaan kasvattajina toimiessaan sellaisten lasten kanssa, joilla on sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarvetta. Lapsi haastaa käyttäytymisellään kasvattajaa. Siksi on hyvä pohtia, mitä erilaisia asioita lapsen haastavan käyttäytymisen takana voi olla ja miten ne voivat haitata lapsen elämää. Kasvattajan on tehtävä jatkuvasti itsearviointia, kun hän toimii lasten kanssa, joilla on sosioemotionaalisia pulmia. Tunteita on voitava näyttää, myös omat harmistumisen tunteet on voitava ilmaista. Tämä vaatii kasvattajalta hyvää itsetuntoa ja itsen hyväksymistä. (Pihlaja 2018, 165.)

Keskustelun pohjana käytettiin Päivi Norvapalon (2018) Haastavan käyttäytymisen jäävuori-kaaviota. Pohdittavien kysymyksien avulla opiskelija joutui miettimään, mitä asioita hän kasvattajana kokee lapsen käytöksessä olevan haastavaa käyttäytymistä. Lisäksi opiskelijan pohdittavina olivat hänen omat voimavaransa kohdata haastavia tilanteita ja se, miten hän on työssään pyrkinyt ehkäisemään tilanteita, joissa esiintyy haastavaa käyttäytymistä. Kysymysten avulla opiskelija teki myös itsearviointia siitä, millä tavoin hän voi vahvistaa ja antaa lapselle huomiota myös positiivisesta käytöksestä. Kasvattajan joustava toiminta on olennaista lapsen tukemisessa, ja tulee myös pohtia, etteivät arjen rutiinit hallitse liikaa joidenkin tilanteiden toimintaa. Kasvattajan tulee myös keskustella lapsen kanssa, miten eri tilanteet voisivat sujua lapsen kannalta joustavammin ja helpommin, ja siten ottaa lapsi mukaan toiminnan suunnitteluun.

Toisen lähipäivän aikana paneuduttiin itsesäätelytaitoihin ja niiden tukemiseen. Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Tunteiden säätelykyky on yhteydessä kykyyn säädellä käyttäytymistä. (Ahonen 2017, 18–19.) Usein lapsi koetaan hankalaksi, ja on syytä pohtia, mitä lapsen käyttäytymisen taustalla on. Päivän teemassa olennaista oli kiinnittää huomiota siihen, että tunnistetaan tuen tarpeet varhain. Motivaationa ei saa olla se, että lapsi oppii kontrolloimaan tunteitaan ja käyttäytymään aikuisen mielestä hyväksyttäväksi. Aiheen alustuksena toimi videoluento, ja sen jälkeen ryhmissä pohdittiin, mitkä jo olemassa olevat toimintatavat ja rakenteet omassa työyhteisössä tai tiimissä tukevat lapsen itsesäätelyn taitojen kehittymistä. Tarkoituksena oli myös tuoda esiin sitä, mikä toimii, ja erityisesti pohtia, millaisia muutostarpeita havaitaan lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisen tukemisessa.

Lähipäivän aikana tehtiin myös Lapsen tunnetaitojen tukeminen -tehtävä (Jääskinen & Pelliccioni 2018, 48–49, 81–82), jossa jokainen opiskelija mietti omia taitojaan lapsen tunnetaitojen tukemisessa. Tässä itsearviointitehtävässä opiskelija joutui jokaisen väittämän kohdalla miettimään omasta näkökulmastaan, miten tukeminen pääsääntöisesti onnistuu ja mitkä tukemisen tavat hän kokee vahvuuksikseen tai kehittämiskohteikseen. Tämän jälkeen koottiin yhdessä keskustellen, mitä vahvuuksia ryhmällä on ja missä tarvitaan vielä harjoittelua ja kehittymistä.

Syventävässä tehtävässä opiskelijoiden tehtävänä oli taustateoriaan ja kirjallisuuteen viitaten löytää työyhteisössä käytössä olevia menetelmiä ja käytänteitä lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeiden tunnistamiseen. Tarkoitus oli miettiä syvemmin, vastaavatko käytössä olevat menetelmät lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin. Lisäksi opiskelijoiden tuli tuoda esiin, mistä he saavat tukea ja tietoa tähän aiheeseen. Syventävästä tehtävästä annettiin henkilökohtainen palaute.

POHDINTA

Opintojakson tarkoitus oli tuoda esiin keskeisiä sosioemotionaalisia tuen tarpeita ja löytää keinoja yksilölliseen lapsen tukemiseen. Luennot, ryhmätyöt, keskustelut ja yksilölliset tehtävät tukivat opiskelijaa löytämään uusia tapoja myös reflektoida omaa toimintaansa. Lähipäivien yksi iso elementti oli myös vertaistuen saaminen muilta opiskelijoilta. Käytänteiden ja menetelmien vaihtamisen kautta osallistujat saivat tukea omaan työhönsä. Tärkeänä asiana tuotiin myös esille se, kuinka omassa työyhteisössä on syytä enemmän pysähtyä kehittämään sosioemotionaalisen tuen erilaisia muotoja.

Opintojakson tärkeitä osia olivat kuulumisten vaihto ennen lähipäivän aloitusta sekä yhteinen reflektio ja palaute lopuksi. Reflektoinnin ja palautteen menetelmänä käytettiin keskustelua, jota tuettiin muun muassa erilaisilla tunne- ja värikorteilla.

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. 2018. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Norvapalo, P. 2018. Haastavan käyttäytymisen kohtaaminen ja ennaltaehkäisy. Luento-materiaali.

Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–181.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Ope-tushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 2.12.2019].

VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN JA ARVOSTAVA KOHTAAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Tarja Mäkitalo

Vuorovaikutuksen tukeminen ja arvostava kohtaaminen -opintojakso koostui ennakkotehtävästä, lähipäivän työskentelystä ja syventävästä tehtävästä. Tässä artikkelissa kuvataan prosessia, joka yhdisti nämä kolme kokonaisuutta. Ojalan (2009, 33) ajatus kuvaa hyvin tämän jakson työskentelyä: ”Pedagogisen toiminnan merkitys ei synny näkemisestä ja havainnoista sinänsä, vaan merkitys rakennetaan ja konstruoidaan eli merkitys syntyy tulkinnan avulla.”

OPINTOJAKSON TAVOITTEET JA TOTEUTUS

Opintojakson tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden osaamista lasten osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen pohjautuvan, itsetunnon kehittymiseen vaikuttavan toimintakulttuurin luomisessa. Näihin asioihin kytkeytyivät myös leikinteorian soveltaminen sekä kasvattajan ja lapsen välisen luottamuksellisen ja läheisen vuorovaikutussuhteen luominen. Tavoitteina olivat myös lapsen sosiaalisten taitojen tukeminen sensitiivisesti ja arvostava kohtaaminen haastavan käytöksen tilanteissa. Kaikkia näitä tavoitealueita yhdistää se, että opiskelijan on tiedostettava omat toimintatapansa ja kyettävä refleктоimaan niitä. Opintojakson toteutuksella luotiin vahva perusta oman vuorovaikutuksen havainnointiin, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tavoitteisiin päästäkseen opiskelijat työskentelivät tiiviisti työyhteisönsä ja lapsiryhmänsä kanssa sekä opiskelijayhteisönä lähipäivän aikana.

Jakson ennakkotehtävänä kuvattiin arkinen ohjaustilanne, jossa opiskelija oli vuorovaikutuksessa lasten ja mahdollisesti ryhmän muiden kasvattajien kanssa. Videon kesto oli noin 10 minuuttia, ja siinä tuli olla kuvattuna jokin episodi alusta loppuun. Tämä videodokumentti toimi vuorovaikutukseen liittyvänä autenttisena materiaalina lähipäivänä toteutetussa pienryhmätyöskentelyssä. Tavoitteena oli tallenteen konkreettisten tapahtumien lisäksi saada näkyviin tapahtumiin liittyvät ajatteluprosessit. Videodokumenttia katsomalla pystyttiin muistamaan ja huomaamaan sellaista, mitä ei varsinaisessa tilanteessa huomattu. Kasvattajan työ on näkyvää toimintaa, mutta taustalla vaikuttavaa pedagogista ajattelua, joka kuvaa senhetkistä käyttöteoriaa, ei ole helppoa saada näkyväksi ja yhteisen reflektion kohteeksi (Mäkitalo 2009).

Lähipäivän pienryhmätyöskentely koostui kahdesta osasta, joissa molemmissa hyödynnettiin reflektiivistä oppimista. Reflektio voitiin nähdä tässä tapauksessa sekä välineenä että edellytyksenä sille, että opiskelija kehittyi tiedollisesti, taidollisesti ja emotionaalisesti. Reflektion kohteena olivat sekä opiskelija itse että hänen toimintansa. Video tuki alkupe- räisen kokemuksen mielessä toistamista, läsnä olemisen tunteita ja kokemuksen uudelleen arviointia (Patrikainen & Toom 2004, 239–260). Opiskelijoilla oli hyvin erilaisista tilan- teista – muun muassa siirtymätilanteista ja toiminnan ohjauksen tilanteista – taltioituja videoita. Jokainen esitti videotallenteensa ja pysäytti niissä kohdin, joissa halusi esiin tuoda konkreettisen tapahtuman lisäksi omaa ajatteluprosessiaan tapahtuman ajalta. Työskentelyn aikana opiskelijat kertoivat muille tilanteenaikaisesta ajattelustaan ja toiminnastaan sekä perustelivat toimintaansa. Osa heistä avasi myös sitä, mitä oli tapahtunut ennen tallen- nettua tilannetta tai mitä tapahtui sen jälkeen. Esittäjän lisäksi myös muut saivat pyytää pysäyttämään videon sellaiseen kohtaan, jota halusivat pohtia edellä mainittuja asioita tai esittää kysymyksiä esimerkiksi hiljaisesta tiedosta, jota tallenteesta ei voinut suoraan tulki- ta. Opiskelijat olivat kuunnelleet ennen tätä videoanalyysivaihetta Liisa Ahosen luennon varhaiskasvattajan vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa. Tämä tietoperustan tarkoituksena oli syventää näkemystä siitä, mikä kuva opiskelijalla on itsestä pedagogina ja suhteesta lapseen tai lapsiin, jotka näkyivät videolla.

Pienryhmätyöskentelyn toisessa vaiheessa jokaisen videoesityksen jälkeen toteutettiin yh- teisreflektio jakson osaamistavoitteiden viitekehyksessä (kuvio 1). Videoanalyysin tuottamia ajatuksia peilattiin jakson tavoitteisiin. Työskentelyllä rakennettiin ymmärrystä siitä, miten vuorovaikutuksella vaikutetaan, ja tiedostettiin vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosio- emotionaalisen tuen toteutuksessa. Hännikäinen (2017, 62) on esittänyt, että pedagogista herkkyyttä voi opetella henkilökohtaisen ammatillisen itsereflektion kautta.



Kuvio 1. Osaamistavoitteiden viitekehys

KOHTI SYVENTÄVÄÄ OSUUTTA

Lähipäivään sijoittunut videoiden analysointi oli intensiivinen ja myös aikaa vievä työskentely, joka tuotti hedelmällisiä keskusteluja. Jokaiselta opiskelijalta tämä työskentely vaati heittäytymistä. Videon hyödyntäminen ei ollut kaikille tuttua, joten kaikki siihen liittyvä suunnittelusta toteutukseen ja videon jakamiseen saattoivat tulla sisällön tuottamisen lisäksi uutena kokemuksena. Oman työskentelyn videointi avaa mahdollisuuden oman osaamisen havainnointiin ja kehittämiseen. Jos videointia ei ole aiemmin hyödynnetty, on ymmärrettävä, että se vaikuttaa läsnäolijoihin (Mäkitalo 2009, 216). Opiskelijat tarjosivat videoinneillaan ja niihin liittyvällä analysointityöskentelyllä menetelmän, jota työyhteisössä voidaan jatkossakin hyödyntää yhteisreflektion työkaluna. Opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, miten he oppivat analysoimaan videodokumenttia yhdessä ryhmän kanssa. Lähipäivän työskentely johdatteli opiskelijoita syventävään tehtävään, jossa jokainen tuotti refleктоivan itsearvioinnin ja tavoitteellisen kehityssuunnitelman liittyen arvostavaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen lasten kanssa. Jakson syventävään tehtävään opiskelijat valitsivat teeman, johon henkilökohtainen reflektio ja kehityssuunnitelma kiinnitettiin. Nämä teemat juontuivat jakson tavoitteista, jotka olivat ”Leikki ja leikkiliset elementit vertaisuhteiden sekä lapsen ja kasvattajan välisen positiivisen vuorovaikutuksen edistäjinä” tai ”Lapsiryhmä sensitiivinen huomioiminen – pedagoginen ryhmäsensitiivisyys”. Videodokumentit ja valittu teoriatieto loivat hyvän pohjan opiskelijoiden reflektiivisiin arviointeihin, ja kehityssuunnitelmat olivat realistisia ja hyvin perusteltuja.

POHDINTA

Tämän jakson työskentelyn suunnittelu oli mielenkiintoista ja haastavaa. Oletuksena oli se, että erikoistumiskoulutukseen osallistuvien pedagogisen vuorovaikutuksen lähtötiedot ja -taidot ovat hyvällä tasolla. Tavoitteena oli saada opiskelijat haastamaan itseään, syventämään ymmärrystään ja hankkimaan työhönsä ja työyhteisöönsä sovellettavia sisältöjä. Opintojakson työskentelyyn kuului työyhteisössä toteutettavaa toimintaa, itsereflektiota, yhteisreflektiota sekä tavoitteiden uudelleensuuntaamista ja -asettamista.

Ennaltaehkäisevä työ sosioemotionaalisessa tuessa on pitkälti vuorovaikutusosaamista ja sensitiivisyyttä. Tämä asia pidettiin mielessä jaksoa rakennettaessa ja toteutettaessa. Opiskelijoiden palaute työskentelyn jälkeen paljasti, että videointi sopii tähän jaksoon ja haastaa kokeilemaan menetelmää arjessa. NykYTEKNIikkaa hyödyntämällä voidaan palata jo tapah-tuneeseen ja luoda syvempää jaettua ymmärrystä toiminnasta ja sen taustasta (Mäkitalo 2009, 215). Pelkästään puhumalla vuorovaikutustilanteista ei päästä niin lähelle autenttista kokemusta ja tunneilmapiiriä kuin palaamalla tallenteen kautta episodin kulkuun. Ojalan (2009, 34) mukaan videodokumentaation avulla voidaan nähdä ja ymmärtää lapsen asemaa arjessa eli siinä pedagogisessa ympäristössä, jossa toimitaan. Video antaa peilin sille, miten

näemme lapsen, mitä tehtiin ja sanottiin sekä miten kasvattaja itse on jäsentänyt pedagogisen toiminnan (Ojala 2009, 34).

Käytännön kehittämistyössä ja ammatillisessa kehittämisessä on hyvä testata erilaisia tapoja. Tämän jakson työskentelyssä hyödynnettiin toiminnan dynaamista reflektiota (ks. Ojala 2009, 28). Tällä pyrittiin siihen, että tietoinen ajattelu tuottaa lähestymistavan, jossa teoreettista tietoa sovelletaan käytännön tilanteisiin pohtien ja tiedostaen.

LÄHTEET

Hännikäinen, M. 2017. Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. Puheenvuoro. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 27, No. 1, 54–63. Saatavissa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/h%C3%A4nnik%C3%A4inen.pdf> [viitattu 30.11.2019].

Mäkitalo, A.-R. 2009. Video reflektiivisen keskustelun virittäjänä. Teoksessa Mäkitalo, A.-R., Ojala, M., Venninen, T & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 2009:22, 215–224.

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Mäkitalo, A.-R., Ojala, M., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 2009:22, 27–36.

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.

LASTA TUKEVIEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN

Marja-Liisa Saariaho

Lasta tukevien oppimisympäristöjen kehittäminen -opintojaksoon kuului lähipäivän lisäksi ennakotehtävä ja syventävä tehtävä. Opintojakson toteutuksesta vastasi Seinäjoen ammattikorkeakoulu, mutta suunnittelua tehtiin yhteisesti Centria-ammattikorkeakoulun ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun kanssa.

OPINTOJAKSON TAVOITTEET JA SISÄLTÖ

Opintojakson tavoitteena oli, että opiskelija osaa rakentaa lasten sosioemotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyvät tarpeet huomioivan varhaiskasvatuksen toimintaympäristön. Samalla hänen tulee huomioida varhaiskasvatuksen kuntouttavat osatekijät. Opintojakson tavoitteena oli lisäksi, että opiskelija osaa käyttää luovia, toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä sekä digitaalisia sovelluksia lapsen sosioemotionaalisen kasvun ja kehityksen tukemisessa.

Opintojaksolla oli useita sisältöjä, joita käsiteltiin joko ennakotehtävässä, syventävässä tehtävässä tai lähipäivän aikana. Oppimissisältöihin kuului, miten erilaisten pedagogisten tukitoimien avulla varhaiskasvatuksen oppimisympäristö tukee sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa lasta. Lapsen kehitystä tukevia asioita tarkasteltiin keskittyen siihen, miten ympäristöä ja toimintaa voidaan tavoitteellisesti selkiyttää strukturoinnin, ennakoinnin, kommunikoinnin tukemisen, aistiympäristön huomioimisen ja visuaalisuuden hyödyntämisen avulla. Opintojakson sisältöön kuului myös, miten toiminnallisten menetelmien avulla voidaan tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Toiminnallisten menetelmien harjoitteissa ja esimerkeissä olivat esillä muun muassa tietoisuustaidot sekä koskettamisen ja rentoutumisen merkitys. Lisäksi opintojakson sisältöihin kuului erilaisten digitaalisten sovellusten käyttö varhaiskasvatusympäristössä.

LÄHIPÄIVÄN JA TEHTÄVIEN KUVAUS

Ennakotehtävän tarkoituksena oli, että opiskelija tarkastelee varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä lapsen sosioemotionaalisen tuen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on moninainen, ja siihen kuuluu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman huomioiminen. Oppimisympäristö käsittää lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tukevia tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytänteitä, välineitä ja tarvikkeita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32.)

Opiskelijan tuli tutustua ensin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 32) olevaan oppimisympäristö-käsitteeseen ja havainnoida, miten tämä omassa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä toteutuu. Opiskelijan tehtävänä oli joko ottaa valokuvia tai videoita oman päiväkotinsa tiloja ja havainnoida, millainen oppimisympäristö päiväkoti on (esim. millaisia toimintatiloja on, onko tilaa vapaaseen leikkiin, miten aistiympäristö huomioidaan yms.). Tärkeä osa havainnointia oli erityisesti se, miten oppimisympäristö tukee lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Opiskelijan tuli myös miettiä lapsen osallisuuden näkökulmasta, miten lapset voivat vaikuttaa oppimisympäristönsä kehittämiseen.

Ennakkotehtävän purussa kuvat ja videot toimivat reflektion ja keskustelun välineenä. Samalla opiskelijat vaihtoivat hyviä käytänteitä ja saivat toisiltaan vertaispalautetta. Oppimisympäristöjen esittelyt tehtiin pienissä ryhmissä opiskelijoiden kuvien tai videoiden avulla. Tehtävän esittelyssä ja purussa korostettiin, että kyse ei ole vain fyysisen ympäristön (esim. toimintatilojen, ulkotilojen, vapaan leikin tilojen) esittelystä, vaan siinä tuli tuoda esille myös psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä. Lisäksi opiskelijoiden tuli pohtia, millaisia yhtenäisiä ohjauksetänteitä työyhteisössä on ja miten työyhteisön ilmapiiriin kiinnitetään huomiota. Opiskelijat esittelivät myös, millä tavoin lapset voivat vaikuttaa oppimisympäristön kehittämiseen.

Varhaiskasvatustilain (13.7.2018/540, 10 §) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla lapsen yksilöllistä kehitystä tukeva, turvallinen ympäristö. Opiskelijoiden esittelyjen pohjalta voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat hyvin erilaisia eri paikkakunnilla. Toimivat tilat eivät ole itsestäänselvyys. Myös esimiehen vaikutus oppimisympäristöjen kehittämisessä on suuri. Reflektoinnissa tuli esiin, miten suuri merkitys on pedagogisesti hyvin toimivilla tiloilla, joissa lapset voivat osallistua ja vaikuttaa. Kasvattajalle oppimisympäristö on työpaikka, jossa tulee olla toimivat tilat, välineet ja laitteet, mutta myös työilmapiiriin tulee olla sellainen, että pedagogisten menetelmien kehittämiseen kannustetaan ja rohkaistaan.

Määttä ym. (2017, 33–38, 49) tilannekartoitus lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa osoitti, että erilaisia lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevia menetelmiä on tärkeä hyödyntää suunnitelmallisesti kaikkien lasten kanssa. Opintojaksolla oli esillä erilaisia toiminnallisten menetelmien harjoituksia, jotka sisälsivät vuorovaikutustaitojen, tietoisuustaitojen, hyväksyvän ja positiivisen kosketuksen, fyysisen aktiivisuuden ja rentoutumisen harjoituksia. Toiminnallisiin harjoituksiin kuului myös, miten lapselle voidaan lisätä tunnetta tulla kuulluksi ja nähdyksi. Tätä harjoiteltiin kaikuteatterin keinoin. Toiminnallisten menetelmien harjoittelun lisäksi opiskelijoita pyydettiin esittelemään omalle opiskelijaryhmälleen erilaisia työssä käyttämiään toiminnallisia menetelmiä.

Lähipäivän aikana järjestettiin myös Minna Laitisen Skype-luento. Laitinen toimi projektisuunnittelijana Vantaan kaupungin Kokeellinen oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa -hankkeessa vuosina 2017–2019. Luennolla käsiteltiin lasten omaehtoista leikkiä tukevan oppimisympäristön kehittämistä ja tarinallista leikkiä pedagogisena käytänteenä. Luennon aikana käytiin myös keskustelua luennoitsijan kanssa. Lopuksi keskusteltiin opiskelijaryhmissä luennon herättämistä ajatuksista ja ideoista.

Syventävän tehtävän avulla opiskelijat etsivät annetun kirjallisuusmateriaalin pohjalta erilaisia menetelmiä ja sovelluksia, jotka tukevat lapsen sosioemotionaalista kasvua ja kehitystä. Kirjallisuusmateriaaliin oli koottu lähteitä toiminnallista menetelmistä, digitaalisuudesta ja oppimisympäristöjen kehittämisestä. Lähteiden pohjalta opiskelijoiden tuli miettiä, millaisilla elementeillä voi rakentaa sellaisen toiminta- ja oppimisympäristön, jossa kaikkien lasten sosioemotionaalisen kasvun ja kehityksen tarpeet voidaan huomioida. Tehtävät palautettiin Moodleen, jossa opiskelijat kommentoivat toistensa tehtäviä ja antoivat vertaispalautetta.

POHDINTA

Oppimisympäristön kuvaaminen auttoi opiskelijaa havainnoimaan, minkälainen toimintaympäristö on lapsen sosioemotionaalisen tuen näkökulmasta. Yhdessä pohtiminen ja reflektointi tukivat oppimista ja oman työn kehittämistä. Käytänteiden ja toiminnallisten menetelmien kokeilusta ja esimerkeistä opiskelijat saivat konkreettista tukea oppimisympäristön kehittämiseen. Toiminnallisten menetelmien harjoittelun kautta opiskelijat saivat myös itse heittäytyä lapsen asemaan ja harjoitella, miten erilaisia menetelmiä voi käyttää tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen harjoitteluun lasten kanssa.

Opintojakson tärkeitä osia olivat kuulumisten vaihto ennen lähipäivän aloitusta sekä yhteinen reflektio ja palaute lopuksi. Reflektoinnin ja palautteen menetelmänä käytettiin keskustelua, jota tuettiin muun muassa erilaisilla tunne- ja värikorteilla.

LÄHTEET

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilanekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Varhaiskasvatustilasto 13.7.2018/540.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 2.12.2019].

MONIALAINEN YHTEISTYÖ SOSIOEMOTIONAALISTA TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN KOHDALLA

Johanna Jussila & Eija Vikman

JOHDANTO

Tämän opintojakson lähipäivä 13.9. ajoittui koulutuksen loppupuolelle. Tässä vaiheessa erikoistumiskoulutusta innostus ja motivaatio opiskeluun olivat osalla opiskelijoista vähentyneet kesän tauon sekä työn ja henkilökohtaisen elämän myllerrysten vuoksi. Monella oli vaihtunut kokonaan lapsiryhmä, työtiimi tai työpaikka. Lähipäivät oli kuitenkin aiemmin koettu voimaannuttaviksi ja tästäkin lähipäivästä tultiin hakemaan inspiraatiota työhön ja voimaantumista. Lähipäivän aihe – yhteistyö perheiden kanssa ja moniammatillisissa verkostoissa – oli varhaiskasvatuksen ammattilaisille varsin tuttu. Lähipäivän keskustelujen sekä tehtävien pohjalta saatoimme todeta, että tuttuudestaan huolimatta aihe oli ajankohdainen ja tärkeä.

OPINTOJAKSON TAVOITTEET JA LÄHIPÄIVIEN KUVAUS

Monialainen yhteistyö sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kohdalla -opintojakson tavoitteeksi oli määritelty, että opiskelija osaa

- toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen liittyvissä kysymyksissä osana moniammatillista verkostoa
- tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä tavoitteellisesti yhteistyössä perheen kanssa
- huomioida perheiden hyvinvointiin ja elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät ja tukea vanhemmuutta (osana ennaltaehkäisevää lastensuojelua) sekä ohjata perheen muiden palveluiden piiriin.

Opintojakson pääteemana oli yhteistyö perheiden ja moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Aiheen käsittely aloitettiin ennakkotehtävässä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen valmiin *Luo luottamusta – Suojele lasta* -verkkokoulutusmateriaalin (2019) avulla. Opiskelijat katsoivat materiaalin Luottamus on yhteistyön perusta sekä *Luottamus lapseen ja perheeseen* -osuuksien videot. Näiden pohjalta opiskelijat pohtivat perhelähtöisyyden ja perheiden osallisuuden näkymistä videoissa sekä luottamuksen ja yhteistyön toteutumista omissa päiväkodeissaan. Lisäksi opiskelijat katsoivat verkkomateriaalista osuuden *Luottamus toiseen työntekijään ja omaan osaamiseen* ja vastasivat materiaalin kysymyksiin.

Kysymyksissä avattiin moniammatillisen yhteistyön kulmakiven eli luottamuksen onnistumisen edellytyksiä ja haasteita opiskelijoiden omien kokemusten kautta. Lähipäivässä ennakkotehtävää purettiin pienryhmissä. Tällöin mahdollistui avoin keskustelu omista kokemuksista onnistuneiden ja epäonnistuneiden kumppanuuksien elementeistä sekä siitä, mitä kehitettävää oman päiväkodin toiminnassa on suhteessa yhteistyöhön perheiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa.

Päivä jatkui tämän artikkelin kirjoittajien luennolla, joka jaettiin Skypen kautta samanaikaisesti kaikkiin ammattikorkeakouluihin. Luennon aiheena oli yhteistyö perheiden kanssa ja lähtökohtana oli varhaiskasvatuksen ehkäisevän lastensuojelun velvoite. Lastensuojelulain (13.4.2007/417, 3 a 2 §) mukaan ennaltaehkäisevällä lastensuojelulla turvataan kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta. Ennaltaehkäisevän lastensuojelun velvoite kuuluu muun muassa varhaiskasvatukselle. Tässä luennossa tarkastelukulma oli vanhemmuuden tukemisessa. Käsitelimme aihetta erilaisten teoreettisten lähtökohtien, käsitteiden ja näkökulmien valossa. Tarkastelimme perheiden tukemista muun muassa huolen puheeksioton, mentalisaation, varhaiskasvatuslain edellyttämän yhteistyön ja myönteisen tunnistamisen näkökulmista. Luennon jälkeen keskustelua käytiin ammattikorkeakoulujen omissa ryhmissä.

Olimme tehneet opiskelijoille diat lastensuojeluun yhteydenoton keinoista. Näitä ei käsitelty luennolla, mutta yhteisessä keskustelussa pohdimme kokemuksia yhteistyöstä lastensuojelun kanssa. Useimmat opiskelijat kokivat, ettei varsinaista yhteistyötä juurikaan ollut vaan ”yhteistyö” oli yksipuolista tiedottamista. Pohdimme yhdessä, miten varhaiskasvatus voisi olla aloitteellinen yhteistyön avaamisessa, esimerkiksi kutsumalla lastensuojelun työntekijöitä yhteisiin palavereihin perheiden kanssa ja konsultoimalla lasten tilanteista. Salassapitokysymykset mietityttivät osallistujia, ja kävimme läpi salassapitoon liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Totesimme muun muassa, että asianosaisten luvalla (Sosi-aalihuoltolaki 22.9.2000/812, 16 §) asioista voidaan puhua yhteisesti. Lisäksi totesimme, että varhaiskasvatuksen ei tarvitse ihan kaikkea lastensuojelun asiakasperheiden tilanteista tietääkään. Varhaiskasvatuksella on kuitenkin oikeus saada tietoa lapsen hoidon ja huollon turvaamiseksi, kun tiedonsaanti on lapsen edun mukaista. (Sosi-aalihuoltolaki 17 §.)

Opintojakson lähipäivä jatkui simulaatioharjoituksilla. Olimme erikoistumiskoulutusta suunnitellessamme halunneet tehdä opetuksesta monipuolisen käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä, kuten toiminnallisia simulaatioharjoituksia. Simulaatioharjoituksissa simuloitiin kahta kurssin aihepiirin tilannetta: moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä perheiden kanssa. Ohjeistimme opiskelijat toimimaan pienryhmissä siten, että kaikki pienryhmät suunnittelevat samat simulaatiot, joissa kaikki opiskelijat pohtivat saman tilanteen kysymyksiä ja keskustelusta saatiin rikas. Tarkoituksena oli, että ensin käsitellään toinen aihe, ja kun siitä on tehty simulaatioiden suunnittelu, toteutus ja debriefing-keskustelu, voidaan siirtyä simuloimaan toista tilannetta. Aiheet annettiin hyvin avoimina, ja opiskelijat

saivat itse luoda tarkemmat tilanteet simulaatioihinsa. Debriefingiin olimme suunnitelleet ohjaavia kysymyksiä siten, että molempien simulaatioiden pohjalta pohdittiin, mikä niissä oli onnistunutta ja mikä jäi mietityttämään. Lisäksi perheen kanssa tehtävän yhteistyön simulaatiossa pohdittiin omaa roolia jatkotyöskentelyssä ja mahdollisia muita toimijoita. Moniammatillisen työskentelyn simulaatiossa pohdittiin lisäksi perheen kokemusta moniammatillisesta ja -alaisesta työskentelystä sekä siitä, millainen kuva lapsesta välittyi työskentelyn seurauksena.

Syventävä tehtävä oli aiemman yhteisen suunnittelumme mukaisesti osin toiminnallinen. Opiskelijoiden tuli miettiä omasta työstään jokin keskeneräinen tai huolta herättävä asia tai tilanne. Sen tuli liittyä joko yhteistyöhön perheiden kanssa tai moniammatilliseen yhteistyöhön. Tehtävässä kuului suunnitella, miten opiskelijan valitsemaa asiaa voisi viedä eteenpäin ja toimia suunnitelman mukaisesti. Syventävään tehtävään kuului lisäksi kirjallinen reflektio siitä, miten asia eteni, vähenikö huoli tai selkeytyikö tilanne, muuttuiko asia tai tilanne jotenkin lapsen kannalta, mitä opiskelija itse muutti omassa toiminnassaan, mitä uutta hän oppi sekä minkä hän koki haasteellisenä ja mikä tilanteessa onnistui.

SIMULAATIOPEDAGOGIIKKA

Menetelmä sopii hyvin haastavien asiakastilanteiden avaamiseen ja niiden reflektointiin. Simulaatiopedagogiikka haastaa opiskelijan pois mukavuusalueeltaan ja tarjoaa mahdollisuuden oman työn tarkasteluun ulkoa päin ja siten reflektion syventämiseen. Opiskelijat kokevat usein simulaatiot todella antoisiksi ja jännittäviksi. Tällä erikoistumiskoulutuksen jaksolla opiskelijoiden kokemukset jakautuivat simulaatio-opetuksen suhteen: osan mielestä menetelmä oli antoisa, mutta toisten oli vaikea heittäytyä kuviteltuihin tilanteisiin mukaan. Debriefing-keskustelut toimivat kuitenkin kaikissa ryhmissä, ja niiden kautta päästiin käsittelemään aiheita syvemmin.

Simulaatiopedagogiikka tarkoittaa opetuksessa käytettävää simulaatiomenetelmää. Menetelmässä pyritään jäljittelemään aitoa asiakastyön tilannetta. Saatujen kokemusten pohjalta tähdätään uusien taitojen oppimiseen. Lähtökohtana on, että opiskelijalla on aiheesta jo teoria- tai kokemustietoa, ja simulaation kautta opiskelija rakentaa olemassa olevaa tietopohjaansa uudelleen. Simulaatio-opetus tähtääkin yksittäisten taitojen sijasta laajempaan osaamisen hallintaan. (Salakari 2007, 118–119.) Simulaatio-oppiminen perustuu konstruktivistis-realistiseen oppimiskäsitykseen, ja siinä on piirteitä myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriasta (Paakkonen 2012).

Simulaation tavoitteena on saavuttaa reaali maailman todellinen prosessi. Oppimisen kannalta tiedon siirtovaikutus (transfer) on vahvinta silloin, kun opetuksessa päästään mahdollisimman lähelle työelämän todellisia prosesseja. Simulaation käyttö opetuksessa tuottaaakin kokonaisvaltaista ja kokemusperäistä oppimista. (Salonen 2014, 58.) Simulaatiossa

opiskelijat pääsevät toiminnan kautta oppimaan korkeamman tason taitoja ja toiminnan periaatteita. Kokeilemisen mahdollisuus kehittää ongelmanratkaisutaitoja ja luovuutta ja simulaatioiden vuorovaikutteinen luonne kehittää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Keskeistä simulaatioissa on myös oman toiminnan reflektiokyvyn vahvistuminen. (Salakari 2010, 15–19.) Erikoistumiskoulutuksessa simulaatioiden pedagoginen merkitys voi olla erityisesti olemassa olevan tiedon näkyväksi tekeminen ja tietoisuuteen saaminen oman toiminnan reflektion kautta. Oleellista on myös tiedon jäsentyminen ja syveneminen sekä uudet oivallukset simulaatiotilanteiden avaamana.

Simulaatioprosessi alkaa valmisteluvaiheella (Salakari 2010, 17–19). Valmisteluvaihe voi pitää sisällään harjoitusympäristöön tutustumisen ja ympäristön järjestelemisen sopivaksi (Salonen s.a.). Valmisteluvaiheessa opiskelijoille annetaan tehtävä, johon he perehtyvät, ja sen pohjalta opiskelijat alkavat suunnitella ja toteuttaa simulaatiota (Salakari 2010, 17–19). Keskeisimmät prosessin vaiheet ovat simuloitu harjoitustilanne ja debriefing-keskustelu. Simulaatioharjoituksessa opiskelijat toimivat saamansa tilanteen pohjalta soveltaen aiemmin hankimaansa tietoa aiheesta. (Salonen s.a.; Salakari 2010, 17–19.)

Ennen varsinaista debriefingä on hyvä käydä läpi simulaatiossa rooleissa olleiden opiskelijoiden tunnelmat (Kekoni & Mönkkönen 2017). Debriefing-keskusteluissa tärkeää on tuomitsematon palaute – opiskelijoita ei nolata virheiden tarkastelulla. Samalla tärkeää on tuoda esiin realismi ja tapahtuneen arviointi todellisen tilanteen valossa. (Salonen 2014, 60.) Purkukeskusteluiden tulee olla hienotunteisia, opiskelijan omia oivalluksia edistäviä. Vuorovaikutuksen tulee olla kunnioittavaa, sillä tilanteiden näyttelemine on usein opiskelijoille jännittävää ja haasteellista. Purkukeskusteluissa kriittisen palautteen käsittelyä helpottaa se, että se kohdistuu roolihenkilöiden toimintaan. (Haavisto ym. 2013.) Hyvin toteutettu debriefing auttaa opiskelijaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Salonen 2014, 60).

POHDINTA

Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston tilannekatsauksen (Määttä ym. 2017) mukaan varhaiskasvattajat kokevat sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaneen. Kiireinimmiksi sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kehityskohteiksi mainitaan muun muassa henkilöstön työotteen kehittäminen ja yhteistyö vanhempien kanssa (mts. 41–43). Yhteistyö perheiden kanssa on keskeistä varhaiskasvattajan osaamisaluetta, mutta haastavaksi se muodostuu silloin, kun lapsella on erilaisia haasteita. Vaikeiden asioiden käsittely ja perheiden tukemisen rooli eivät tällöin ole helppoja. Varhaiskasvattajat saattavat itse kokea epävarmuutta oman osaamisensa suhteen, sillä sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi saattaa haastaa kasvattajan osaamisen ääri rajoille. Toisinaan varhaiskasvattaja voi kokea jopa keinottomuutta lapsen kanssa. Samoissa tunnelmissa voi olla myös lapsen vanhempi. Lisäksi vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät aina ole samamielisiä kasvatusasioissa. Silloin toisen ymmärtäminen ja kunnioittaminen voi olla haastavaa. (Viitala 2014, 138.)

Myös ammattilaisten yhteistyössä on omat haasteensa. Erikoistumiskoulutukseen osallistujat kokivat, että useimpien yhteistyökumppaneiden kanssa yhteistyö sujuu erinomaisesti. Samalla keskusteluissa ja toisaalta myös koulutuksen palautteessa tuli ilmi, etteivät he ole aina kokeneet asiantuntijuuttaan riittäväksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen asioissa. Opiskelijoilla on kuitenkin ollut keskeistä tietoa sekä annettavaa moniammatilliseen ja -alaiseen yhteistyöhön. Saimme erikoistumiskoulutuksen sanallisissa ja arviointipalautteissa kommentteja, joissa opiskelijat kertoivat ammatillisen identiteettinsä vahvistuneen. Opettajan näkökulmasta keskusteluista välittyi, että niinkään uuden oppiminen ei ollut tärkeintä vaan vahvistunut käsitys itsestä osaajana.

LÄHTEET

Haavisto, E., Kemiläinen, A., Kinnunen, T., Ojala, B., Silén-Lipponen, M., Smahl, P., Toivanen, S. & Tolonen, M. 2013. Simulaatio-ohjaajan opas. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu, Simupeda-hanke.

Kekoni, T. & Mönkkönen, K. 2017. Monitieteisesti ja -menetelmällisesti moniammatillisuutta oppimassa. *Yliopistopedagogiikka* 24(1), 36–38. Saatavissa: https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2017/07/kekoni-monkkonen_press.pdf [viitattu 8.12.2019].

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

Luo luottamusta – Suojele lasta. Mahdollisimman varhain, avoimesti ja yhdessä. 2019. Terveystieteiden tutkimuskeskus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://verkkokoulut.thl.fi/web/suojele-lasta> [viitattu 6.12.2019].

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Paakkonen, H. 2012. Simulaatiopedagogiikasta. Käsitteistöä, tavoitteen asettelua, arviointia. Luentodiat. Savonia-ammattikorkeakoulu. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://simula2011.files.wordpress.com/2011/06/simulaatiopedagogiikka_ja_debriefing.pdf [viitattu 8.12.2019].

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.

Salakari, H. 2010. Simulaattorikouluttajan käsikirja. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.

Salonen, H. s.a. Simulaatio-oppiminen. Koulutusdiat. Saatavissa: <https://docplayer.fi/16313435-Simulaatio-oppiminen-hannu-salonen-opettaja-simulaatio-ohjaaja.html> [viitattu 8.12.2019].

Salonen, H. 2014. Simulaattoriopetus vai simulaatio-oppiminen? Teoksessa Kiri, O., Huovi T. & Malvela, P. (toim.) *Learning Garden*. Pedagogisia kukintoja LCCE®-mallin reunamilla. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 129, 57–65.

Sosiaalihuoltolaki 22.9.2000/812.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research 501. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

VARHAISKASVATUKSEN ASIAN- TUNTIJUUDEN KEHITTÄMINEN

Tarja Mäkitalo

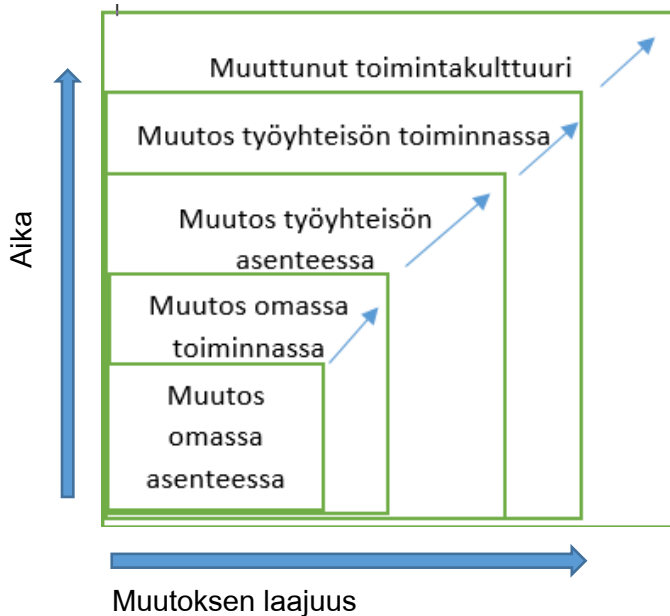
Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittämisen opintojakso toteutettiin koko erikoistumiskoulutuksen kestäneellä ajanjaksolla. Keskeisenä elementtinä asiantuntijuuden rakentamisen osalta oli tietoinen, tavoitteellinen ja refleктоiva toiminta yksilönä, opiskelijayhteisössä ja omassa kasvatusyhteisössä. Jakson tavoitteena oli tunnistaa omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita yksilönä ja osana monialaista yhteistyötä sekä toteuttaa tiedon soveltamista vaativa kehittämistyö aidossa kasvatusympäristössä. Tavoitteiden mukaisesti opiskelijan tuli kehittää arvostavaan kohtaamiseen perustuvaa työotetta, rakentaa työyhteisön kanssa osallisuuteen perustuvaa toimintakulttuuria ja yhtenäisiä ohjauskäytänteitä, jotka tukevat lasten sosioemotionaalista kehitystä. Jakson suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi Centria-ammattikorkeakoulu.

ASiantuntijuuden Kehittyminen Yksilönä, Vertaisryhmässä ja Kasvattajayhteisössä

Erikoistumiskoulutuksen ydintehtävä on asiantuntijuuden kehittäminen ja tavoitteena työelämässä asiantuntijoiksi tähtäävien osaamisen parantaminen (Kallunki & Seppälä 2016, 10). Tiedostetut osaamisvajeet auttavat kohdentamaan oppimista niille alueille, joilla kehittymistä erityisesti tarvitaan oman osaamisen ja oppivan työyhteisön osalta. Asiantuntijuus kehittyy syklinä, ja oppimisen lähtökohtana on nykyhetkisen osaamisen tunnistaminen. Oman toiminnan tietoinen reflektointi antaa käsityksen nykyhetkestä ja mahdollistaa ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen (Ahonen & Roos 2019, 94). Opintojaksoon liittyi lyhyitä reflektiivisiä tehtäviä, jotka toimivat oman toimijuuden tarkastelun pysäkkeinä koulutuksen eri vaiheissa. Pohdinnat kohdistuivat omiin vuorovaikutustaitoihin ja käyttöteoriaan sosioemotionaalisen tuen kontekstissa sekä tiimin toimintaan liittyviin asioihin, jotka edistävät tai estävät sosioemotionaalisen tuen tarpeen tunnistamista ja tuen antamista. Lisäksi perehdyttiin jaettuun asiantuntijuuteen ja omaan rooliin asiantuntijana. Kaikki nämä on tiedostettava reflektion kautta, jotta oma käyttöteoria saa uusia aineksia ja yhteisreflektio kasvattajayhteisössä mahdollistuu.

Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy jatkuvan oppimisen prosessi, jossa yksilölliset ja jaetut prosessit edistävät tietojen ja taitojen kehittymistä (Kupila 2016, 302). Opintojakson sisällöissä ja toteutuksessa keskeistä oli sosioemotionaalisen tuen toteuttamiseen liittyvän substanssiosaamisen kehittyminen sekä ammatillisen kasvuun ja kehittymiseen liittyvän

ymmärryksen laajentaminen. Näiden kahden elementin tavoitteellisen kehittymisen prosessia kuvattiin muutoksen laajuuteen ja aikaan liittyvillä janoilla. Opiskelijat keskittyivät muun muassa siihen, miten lyhyet, omaan toimintaan liittyvät tarkastelut ja niiden yhteinen reflektointi tukevat oman ammatillisuuden tiedostamista, kehittymistä ja sen myötä rohkeutta henkilökohtaiseen muutokseen sekä miten samanlaista työskentelyä voisi hyödyntää työyhteisön tasolla. Lähtökohdana on yksilöstä lähtevän muutostarpeen tunnistaminen, ja kehittyminen jatkuu kohti toimintakulttuurin muutosta (kuvio 1).



Kuvio 1. Asiantuntijuuden kehittyminen (Tuomisto 1997, Forss-Pennasen 2019 mukaan)

Erikoistumiskoulutukseen hakeutuneet muodostavat asiantuntijayhteisön, jonka jäsenillä on erilaiset koulutus- ja työhistoriat. Koulutuksen keston ajan opiskelijoilla oli mahdollisuus hyödyntää tätä asiantuntijayhteisöä vertaisryhmänä, käydä keskusteluita sekä jakaa omaa osaamistaan ja kokemuksiaan. (Ks. Kallunki & Seppälä 2016, 38.) Vertaisryhmä ja siinä käydyt ammatilliset keskustelut toimivat tiedon luomisen kenttinä, joille jokainen tuo oman tietämisen position (Nummenmaa & Karila 2011, 33). Opiskelu mahdollisti keskustelut yhteisesti jaetuista sosioemotionaalisen tuen toteuttamisen haasteista. Keskustelua rikastettiin ottamalla mukaan opiskelijoiden jo aiemmin työstämät pohdinnat vahvuuksistaan ja heikkouksistaan tuen toteuttamisen tilanteissa sekä käyttöteoria, jonka mukaan he toimivat tilanteissa. Työskentely mahdollisti yhteisreflektion, joka auttoi hahmottamaan yhä tarkemmin omaa käyttöteoriaa, joka enimmäkseen toimii tiedostamattoman tasolla. Jaksoon sisältyneen, omassa kasvatusyhteisössä toteutetun kehittämistyön esittäminen ja siitä käydyt keskustelut kollegiaalisessa vertaisryhmässä mahdollistivat kokemusten jakamisen ja tekivät oman osaamisen näkyväksi.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisen merkittävin paikka ja aika on omassa kasvatusyhteisössä ja sen vuorovaikutuksessa. Tavoitteiden mukainen toiminta edellyttää yhteisiä sopimuksia ja oppimista tukevia toimintatapoja. Tämä kaikki edellyttää kollegiaalisia keskusteluja ja hankittujen tietojen jakamista, jolloin toiminta saa uusia merkityksiä. Kasvattajatiimi voi olla työn kehittämisen väline mutta myös selkeästi konteksti, joka mahdollistaa yhteisreflektion. (Kupila 2016, 302–307.) Erikoistumiskoulutuksen tulee vastata työelämän tarpeisiin sekä sisältää teoreettista tietoa ja sen soveltamista aidossa toimintaympäristössä. Tämä huomioitiin pedagogisen toteutuksen kehittämistehtävänä, jossa opiskelija oman osaamisen kehittämisen lisäksi sitoutti omaa kasvattajayhteisöä ammatillisten käytäntöjen kehittämiseen. Opiskelijat saivat ohjeen käydä läpi oman kasvattajatiimin kanssa erikoistumiskoulutuksen jaksojen tavoitteita ja sisältöjä sekä valita yksi aihealueisiin liittyvä kehittämistavoite, joka toteutuessaan edistää sosioemotionaalisen tuen toteuttamista ja toteutumista ryhmässä. Kehittämisoaamisen vahvistamiseksi annettiin apuvälineeksi PDCA- lomake, jonka tavoitteena oli helpottaa kehittämistoiminnan suunnittelua, dokumentointia ja johtopäätösten tekemistä. Aina ei ole helppo saada työyhteisön jäseniä mukaan yhteiseen kehittämiseen, ja motivaatio-tekijät ovatkin olennaisia siinä, kuinka pitkälle päästään toiminnan muutoksessa (kuvio 1).

POHDINTA

Pitkälle aikajanelle rakennetun opintojakson toteutus vaati erityyppistä suunnittelua kuin kertaluonteinen toteutus. Pohdinnat olivat kontaktipisteitä, joita sijoitettiin koko vuoden mittaisten opintojen ajalle. Jokaisella pohdinnalla oli merkityksensä asiantuntijuuden tiedostamisessa ja rakentamisessa. Oman vuorovaikutusosaamisen tunnistaminen erilaisissa kohtaamisissa ja myös työyhteisön toiminnan havainnointi nostettiin reflektion kohteiksi, sillä sosioemotionaalinen tuki varhaiskasvatuksessa muotoutuu pitkälti taidoista, jotka liittyvät sensitiivisyyteen, havainnointiin ja vuorovaikutusosaamiseen.

Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella opintojakson rakentaminen pienistä pohdintatehtävistä kohti laajempaa kehittämistyötä oli onnistunut pedagoginen valinta ja tuki ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä. Palautteessa tuotiin muun muassa esiin, että ”omien toimintatapojen tonkiminen oli antoisaa ja opettavaa”. Myös kehittämistehtävän toteuttaminen omassa kasvatusyhteisössä koettiin merkitykselliseksi. Yhteisen tekemisen kautta aukesi uusia ajattelutapoja ja toimintamalleja sekä kasvattajayhteisölle, vertaisryhmälle että yksilöille. Opiskelijat joutuivat työskentelyn aikana pohtimaan myös työtehtäviin liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Sosioemotionaalisen tuen tarpeen tunnistaminen, toteuttaminen ja arviointi ovat tunteiden kanssa toimimista. Alijoen ja Pihlajan (2016) mukaan kasvatusyhteisössä tunteiden kirjo ja niiden näkyvyys tai näkymättömyys vaihtelevat ja edellyttävät kasvattajalta itsetuntemusta ja lapsen kehitysprosessin tuntemusta. Pedagogeja tämä tilanne kannustaa löytämään kasvatukseen ja opetukseen ulottuvuuksia, jotka yhä paremmin palvelisivat lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehittymisen tasapainoista etenemistä.

LÄHTEET

Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia. Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Vaasa: Piia Roos ja Liisa Ahonen.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2016. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 262–275.

Forss-Pennanen, P. 2019. Ammatillinen kasvu teorian ja kokemusten valossa. 9.9.2019 päivitetty luentomateriaali. Centria-ammattikorkeakoulu.

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Kupila, P. 2016. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3., päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 302–313.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro Oy.

OSA 2:

ERIKOISTUMISKOULUTUKSESSA TOTEUTETTUJA KEHITTÄMISTEHTÄVIÄ



TÄHTIEN ILTA

Terhi Hautaluoma

JOHDANTO

Kehittämistehtävänäni lähtökohta oli tuottaa toimintaa, joka tukee lasten itsetunnon ja tunteiden kehittymistä. Idea jalostui päiväkotiryhmän toiminnallisen vanhempainilman tai tarkemmin perheillan suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Ryhmän lapset ovat 2–5-vuotiaita.

Suunnitelmani mukaan vanhempainilta toteutettiin yhteisenä peli-iltana: Päiväkoti muuttui isoksi liikunnalliseksi pelilaudaksi, jossa vanhemmat ja lapset etenivät tehtäväpisteestä toiseen. Tavoitteenani oli luoda ilta siten, että lapsi pääsee olemaan aktiivinen toimija ja tulee huoltajansa positiivisesti huomioimaksi ja että lapsi ja huoltaja saavat viettää illan yhdessä toimien. Mielestäni henkilöstön tehtävänä on arvioida ja kehittää tapoja, joilla luottamuksellisuuden, tasa-arvoisuuden ja kunnioituksen tunnetta voidaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä vahvistaa. Yhtenä hyvänä keinona näen yhteiset toiminnalliset vanhempainillat.

SUUNNITTELU

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nousi Opetushallituksen tilannekartoituksen (Määttä ym. 2017, 41) mukaan yhdeksi kehittämistarpeeksi lasten sosioemotionaalisen tuen suhteen varhaiskasvatuksessa. Yhteistyö perheiden kanssa edellyttää luottamukseen, kunnioitukseen ja avoimuuteen perustuvaa yhteistyötä sekä perheiden monimuotoisuuden tunnistamista ja tunnustamista (Vlasov ym. 2018, 42).

Vanhempainillat ovat vain pieni osa yhteistyön kokonaisuutta, jota varhaiskasvatuksessa tehdään. Varhaiskasvatuksessa myös perheet ja huoltajat ovat asiantuntijaroolissa, kun luodaan lapsen kehityksen tueksi tukiverkosto, jossa tehdään tavoitteellista yhteistyötä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kesken (Vlasov ym. 2018, 60–61). Vlasov ym. (mts. 61) tuovat esiin, että parhaimmillaan huoltajien ja henkilöstön välinen yhteistyö avartaa molempien osapuolten näkökulmia kasvatuksesta ja kehityksestä.

On todettu, että laadukas kasvatusyhteistyö vaikuttaa myönteisesti lapsen hyvinvointiin, kun vanhemmat tekevät epätyypillistä työaika. Onnistunut yhteistyö ehkäisee vanhempien stressin negatiivisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin. (Rönkä ym. 2014, Vlasovin ym. 2018, 62 mukaan.) Stressi vaikuttaa vanhemman käytökseen siten, että vanhemmat

käyttävät kovempia kurinpitokeinoja ja hoivaavat lapsiaan vähemmän, kun verrataan stressittömiin vanhempiin (Anthony ym. 2005, Neitolan 2011, 54 mukaan). Havaintojeni mukaan yhteistyön merkitys korostuu niissä tilanteissa, joissa huoltajilla on elämäntilanteissaan erityyppisiä paineita. Niitä voivat olla vuorotyö, erotilanne, taloudellinen paine ja huoli omasta tai läheisen terveydestä. Yhteistyön tavoitteena on edistää terveellisesti ja turvallisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 34). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (mp.) todetaan, että luottamuksen rakentaminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus tukevat yhteistyötä. Lapsen kokemukset ja toiminta ymmärretään kokonaisvaltaisemmin silloin, kun yhteistyössä vanhempien kanssa toteutuvat edellä mainitut elementit (Kaskela & Kekkonen 2006, 17). Luottamuksen, tasa-arvoisuuden ja kunnioituksen tunne vaikuttaa myös siihen, että vanhempi voi kokea lapsensa tarpeiden ja toiveiden tulevan varhaiskasvatuksessa huomioiduksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 22). Mielestäni tällaisen vuorovaikutuksen tuloksena myös lapsen osallisuus toteutuu paremmin. Kodin ja päiväkodin välille tulisikin rakentua jatkumo, jossa lapsen vaikuttamisen mahdollisuudet tulevat huomioiduksi ja lapsi tulee kohdatuksi ja kuulluksi monitahoisesti (Turja 2016, 53).

PERHEILLAN TOTEUTUS

Kutsut jaettiin koteihin pari viikkoa ennen perheiltaa. Perheillan teema ja rakenne hahmotuivat päiväkotiryhmän opettajan kanssa käydyn keskustelun pohjalta. Kyseiselle ryhmälle on ominaista liikunnallisuus. Senhetkisiä kiinnostuksenkohteita olivat maatalouskoneet ja avaruusaihe, ja pikkulegoilla rakentelu oli erityisen suosittua. Tavoitteena oli, että lasten mielenkiinnon kohteet tulevat huomioiduksi illan kulussa.

Tartuin avaruusteemaan, ja perheillan nimeksi tulikin Tähtien ilta. Tähtien illan punaisena lankana oli ajatus, että lapsi on tähti. Tarkoituksena oli tuottaa lapselle kokemus siitä, että hän tulee nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi. Onnistumisen kokemukset syntyvät silloin, kun lapsi saa olla aktiivinen toimija ja tulee aikuisen hyväksymäksi, kannustamaksi, rohkaisemaksi, kiittämäksi ja huomioimaksi ja kun lapsen kanssa keskustellaan (Alijoki & Pihlaja 2016, 271).

Tarkoituksena oli, että tehtävät liittyisivät monipuolisesti oppimisen eri alueisiin. Oppimisen alueita on viisi: Ilmaisun monet muodot, Tutkin ja toimin ympäristössäni, Minä ja meidän yhteisö, Kielten rikas maailma sekä Kasvan, liikun ja kehityn (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40). Ympäri päiväkotia oli sijoitettu yhteensä kymmenen tehtäväpistettä, ja tehtäväpisteiden väleille rakensin jumpparadan. Sinne tänne radan varrelle laitoin erikokoisia keltaisia kartonkitähtiä, joita bongaamalla tehtäväpisteet saattoi löytää. Tehtävien ohjeistukset laitoin lapsen tasolle tai jopa lattian rajaan, ohjaten tällä tavoin vanhempia kyykistymään lapsen tasolle. Jaoin lapsille kymmenkohtaisen ruudukon, jonka ruuduissa olivat tehtäväpisteiden kuvat. Perheet saivat kiertää pisteitä haluamassaan ja löytämässään järjestyksessä,

mutta viimeiseksi pisteeksi säästettiin satuhierontapiste. Tehtävapistellä oli seuraavia tehtäviä: Kirjoitkaa matkustajaluetteloon, mitä hyviä taitoja matkustajilla eli perheillä on (kuva 1). Kirjoitkaa tai piirtäkää matkalaukkuun, mitä hyviä asioita matkalle otetaan mukaan. Piirtäkää itsestänne kuvat ja kiinnittäkää ne avaruusrakettin kyytiin. Suorittakaa avaruusmatkustajien kuntojumppa ja opettakaa toisillenne jokin hieno uusi temppu. Miettikää, millä tavalla maan päällä tervehditään, ja keksikää yhdessä, millä tavalla avaruusoliot voisivat tervehtiä. Rakentakaa pikkulegoista varaosat avaruusrakettiin – vanhempi yrittää rakentaa juuri samanlaisen osan kuin lapsi. Raketti lähtee lentoon ja teitä ottaa vatsanpohjasta – tehkää hassut ilmeet. Miettikää, mitä yhteistä teissä on? Onko teillä esimerkiksi samanväriset silmät tai sukat, tai hymyiletkö samalla tavalla? Heittäkää ylävitokset! Satuhierontapisteellä vanhempi hieroi lasta avaruusaiheisen sadun ja mallin mukaisesti. Lopuksi vanhempi sai kuiskata lapsen korvaan hyvän ajatuksen. Satuhierontapisteellä oli myös sama satu tulostettuna, ja perheet saivat ottaa sadun mukaan kotiin ja halutessaan kokeilla siellä uudelleen.



Kuva 1. Perheillan tehtäväpiste, jossa kirjoitettiin tai piirrettiin matkustajaluetteloon, mitä hyviä taitoja matkustajilla on (kuva: Terhi Hautaluoma)

Iltaan saapui yhdeksän perhettä. Lisäksi iltaan osallistui neljä työntekijää, ja jaoinme etukäteen, ketkä meistä ovat milläkin pisteellä. Joistakin perheistä tulivat molemmat vanhemmat ja joistakin vain toinen vanhempi lapsen kanssa. Sisaruksiakin oli mukana.

Olimme varanneet 1,5 tuntia, mutta tässä oli jonkin verran ylimääräistä aikaa. Suuremmalla osallistujamäärällä aika olisi luultavasti ollut sopiva.

Tervetuloitovotusten ja ohjeiden jälkeen perheet lähtivät kiertämään rataa. Lapset olivat innostuneen tuntuisia ja aktiivisia. Lapsille jaettiin pelipassit, joihin aina tehtävän suorittamisen jälkeen sai painaa rei'ittäjällä reian. Tuntui siltä, että tehtävät eivät olleet liian vaikeita, mutta niissä oli sopivasti haastetta.

Viimeinen satuhierontatehtävä oli mielestäni kuin kirsikka kakun päällä. Satuhieronta toteutettiin lepohuoneessa, jossa valaistus oli hämärä ja lattialle oli levitetty tärkkejä, joiden päällä lapset vanhempineen saivat olla. Taustalla oli soimassa rauhallinen musiikki. Satuhierontaan tuli kerrallaan 1–4 perhettä. Lasten ilmeistä näki, miten ihanalta tuntui, kun vanhempi satuhieronnasta lopuksi kuiskasi lapsen korvaan lapsesta kauniin ajatuksen. Olin tyytyväinen, että saimme päätettyä illan rauhoittumiseen.

Perheet olivat innokkaasti mukana, ja yleinen tunnelma oli positiivinen. Mielestäni onnistuimme huomioimaan perheillan toteutuksessa ryhmän ominaispiirteet sekä mielenkiinnonkohteet, ja itselleni välittyi tunne, että kaiken kaikkiaan ilta oli onnistunut ja osallistajat tyytyväisiä.

Olisin toivonut, että perheiltaan olisi osallistunut vielä useampi perhe, mutta olin tyytyväinen, että yli puolet ryhmän perheistä saapui. Jäin miettimään, miten olisimme saaneet vielä paremman osallistujaprosentin. On erittäin vaikea saada paikalle aivan kaikkia, mutta toivon, että toteuttamamme perheilta motivoi perheitä myös jatkossa osallistumaan perheitä vanhempainiltoihin. Myös henkilöstö osallistui ensimmäistä kertaa tällaiseen perheiltaan ja oli tyytyväinen. Sain palautetta, että erilainen ilta oli mukava. Uskoisin tehtäväpisteiden sisältöjen olevan hyödynnettävissä toistenkin ryhmien perheilloissa, vaikka tema vaihtuisi miksi tahansa muuksi.

POHDINTA

Rusanen (2011, 73) toteaa, että lapsi rakentaa käsityksen itsestään sen pohjalta, miten aikuinen toimii suhteessa lapseen. Mielestäni onnistuimme luomaan sentyyppisen rakenteen perheille, että lapsi tuli huomioiduksi positiivisesti ja sai olla aktiivinen toimija. Mielestäni illassa ei myöskään ollut varsinaista kiireen tuntua, vaikka lapset etenivätkin tehtäväpisteeltä toiselle innoissaan ja hälinää luonnollisesti syntyi jonkun verran. Perheilta itsessään tuki huoltajien ja henkilöstön välistä yhteistyötä, mikä on lapsen hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä. Henkilöstö oli aktiivisesti pisteillä mukana, ja jokainen perhe tuli kohdatuksi illan aikana.

Erityisesti jäi mieleen perhe, josta osallistui vanhempi ja kaksi lasta. Toinen lapsista oli kovassa vauhdissa, ja vanhempi kertoikin, että mitä myöhempi kellonaika on, sen enemmän vauhti lisääntyy. Kuitenkin satuhierontapisteellä molemmat lapset rauhoittuvat nopeasti ja vanhemman ja lasten välinen kohtaamisen oli mieleenpainuva. Nuorempi lapsista aivan sulii, kun vanhempi kuiskasi hyvän ajatuksen lapsesta lapsen korvaan. Lapsi halusi ehdottomasti ottaa sadun mukaan kotiin ja toivoi, että vanhempi jo samana ilta lukisi sadun uudelleen hänelle. Tämän koin tähtihetkenä järjestämässäni Tähtien illassa.

LÄHTEET

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2016. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260-273.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77944/OPA2006_063_Stakes.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 31.9.2019].

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilanekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 324. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4> [viitattu 31.9.2019].

Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Finn Lectura.

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

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 2.12.2019].

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf [viitattu 23.10.2019].

TUNTEET PUHEEKSI -KEHITTÄMISTEHTÄVÄ

Vanessa Kivistö

JOHDANTO

Kehittämistehtäväni Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksessa liittyi tunteiden näkyväksi tekemiseen teemaan. Toteutin kehittämistehtävän jumppahetkinä ja jutustelutuokioina pienryhmissä. Kehittämistehtäväni alkutilanne liittyi siihen, että työpaikkani vaihtui ja kehittämistehtävän kohderyhmä oli itselleni vielä vieras.

Tässä artikkelissa esittelen lyhyesti kehittämistehtäväni teoreettista lähtökohtaa ja tekemiäni havaintoja lasten palautteesta ja osallistumisesta toiminnallisilla tuokioilla. Lisäksi kerron, millä tavalla näen kehittämistehtävän toteuttamisen kyseisessä lapsiryhmässä.

TUNNEÄLYTEORIA

Teoreettisena lähtökohtana Tunteet puheeksi -kehittämistehtävässäni toimi tunneälyteoria. Tunneälyteorian (Goleman 1996, 1999, Kempin ja Rouvinen-Kempin 2004, 71 mukaan) mukaisesti ajattelen, että kaikki tunteet ovat hyväksytyjä ja sallittuja. Niiden ilmaiseminen on kuitenkin kehittämisen arvoista. Tunneälykkyyden oppiminen on hyödyllistä ja arvokasta kautta läpi elämän. Olemme vuorovaikutuksessa tunteiden, ajattelevien ja kokevien ihmisten kanssa. Tunteiden eritteleminen, käsitteleminen, itsen motivoiminen sekä hyvien ihmissuhteiden luominen ja ylläpitäminen kuuluvat tunne-elämän alueen älykkyyteen. Myös kasvatuksessa tunneälykkyyden on hyödyksi. Tunteiden ja itsen ilmaiseminen sekä tunteiden eritteleminen rakentavalla tavalla ovat tunneälyn kehittämistä ja vahvistavat ihmisen mahdollisuutta valita, mitä hän tunteillaan tekee.

KASVATAJAN ROOLI TUNNETAITOJEN OPPIMISESSA

Jokaisella on aito ja yksilöllinen, todellinen kokemus maailmasta. Yhteys toisiin ihmisiin syntyy kommunikoinnin kautta. Koska emme voi täysin ymmärtää ja nähdä toisen ihmisen kokemusta, kieli ja puhuminen laajentavat ajatteluamme ja tietoisuuttamme toisen ihmisen kokemuksista (Lundán 2012, 30–34). Tunnerehellisyys tarkoittaa sitä, että lapsella on oikeus nähdä aikuiselta aitoja tunteita. Aikuisen tulee ilmaista tunteitaan mutta hallita tunnereaktion. Aikuisella on kyky tunnistaa omat tunteensa mahdollisimman aidosti ja hyvin. Tunnerehellisyys luo luottamusta vuorovaikutukseen. (Haapsalo ym. 2016, 17.)

Joustavan vuorovaikutuksen edellytyksenä ovat hyvät tunnesäätelytaidot. Sujuva vuorovaikutus edellyttääkin kykyä hallita sekä omia tunnereaktioita että niihin liittyvää käyttäytymistä. Lapsen on toisin sanoen opittava välttämään itseään ja toisia haittaavia tunteiden ilmaisutapoja ja korvattava ne hyväksyttävillä tavoilla. (Liuska & Turunen 2015, 42.) Tähän hyväksytyyn tunteiden ilmaisun tapaan lapsi tarvitsee aikuisen antamaa mallia.

Kasvattajat tietoisesti sanoittavat lapsille heidän tunteitaan, hyväksyvät tunnereaktiot, ovat tukena, auttavat selviämään tunnepuuskasta ja rauhoittavat lasta. Kasvattajat kertovat myös omista tunteistaan ja tarpeistaan tunteiden takana. On hyvä muistaa, että tapa suhtautua lapseen rakentaa lapsen identiteettiä eli käsitystä minuudestaan. On tärkeää kohdata lapset heidän temperamenttinsa ja luonteensa mukaisesti. Ujolta ja vetäytyvältä lapselta ei tule vaatia heittäytymistä tai esiintymistä, jos se ei ole lähtöisin lapsesta itsestään. (Lundán 2012, 30–32, 60.)

Elämisen ja toimimisen aito malli arkisessa vuorovaikutuksessa on helppo ja luonnollinen tapa kehittää sosioemotionaalisia taitoja. Samalla se haastaa kasvattajaa itseään näkemään vaivaa ja näkemään myös omat tunteensa ja kokemuksensa oppimistilanteina. Siksi näen hyvin tärkeäksi sen, että kerromme lapsille, mistä omat tunteemme johtuvat. Lapsella on oikeus tietää, mitä häneltä odotetaan ja mistä johtuu, jos aikuinen vaikkapa ilahtuu, yllättyy, suutahtaa tai pahoittaa mielensä.

Aikuinen on lapselle esikuvana tunteiden käsittelyn oppikoulussa. Kun lapsen mielenliikkeet tulevat huomioiduiksi, oppii hän myös itse säätlemään tunteitaan. Samalla luottamus kasvaa ja lapsi tuntee olevansa arvokas ja saavansa apua silloin, kun tarvitsee. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 2004, 73.)

Pidän tunneälyteorian antia erinomaisena tiivistelmänä niistä tunnetaidoista ja ominaisuuksista, joita kasvattajalla on arvokasta olla. Tämän alun perin Golemanin (1996,1999, Kemppisen ja Rouvinen-Kemppisen 2004, 71 mukaan) rakentaman teorian pohjalta ajatelen tunteita huomioivan ympäristön olevan yksi tapa nostaa omat tunteet tarkastelun kohteeksi. Uskon, että tunneälykkyyttä voi opettaa sellainen kasvattaja, joka kokee tunne- ja vuorovaikutustaidot arvokkaiksi elämäntaidoiksi.

TUNTEET PUHEEKSI UUDESSA TYÖYMPÄRISTÖSSÄ

Koska työpaikkani vaihtui ja uudet haasteet, toimintakulttuurit ja lapset perheineen tulivat kehittämistehtäväni kohteeksi, pidän tunteiden sanoittamista ja ymmärtämistä mielekkäänä kehittämisen kohteena. Koska lapset oppivat ja nauttivat toiminnasta ja toiminnallisuus on lapsille luonnollisin tapa oppia aktiivisina toimijoina (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21), valitsin kehittämistehtäväksi helppoja, kokonaisvaltaisia tunteiden käsittelyyn liittyviä toimintoja. Toiminnallisuuden lisäksi olemme työtiimissämme kiinnit-

täneet huomiota tunteiden sanoittamiseen ja siihen, että kohtaisimme lapset tietoisemmin sensitiivisesti, tunnetasolla. (Ks. Marjamäki ym. 2015, 55.)

Kehittämistehtävän toiminnallisia osuuksia toteutan esimerkiksi jumppasalissa, pienryhmittäin 2–4-vuotiaiden ryhmässä. Draama, ilmeet, eleet, äänet, halukkaiden lasten oman tempun esittäminen, toisten kannustaminen ja perässä kokeileminen ovat selvästi yhdistelmä, josta lapset nauttivat. Kun lapsilta kysytään, minkä tunteen he haluavat näyttää tai mikä tunne tulee mieleen, ovat kiukku ja ilo yleisimpiä. Menetelmä edellyttää lämpimän humoristisen, turvallisen ilmapiirin. Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen ovat lapsille erityisen tärkeitä kokemuksia. Näiden kokemusten tarjoaminen on varhaiskasvatuksessa kasvattajien vastuulla. (Marjamäki ym. 2015, 56.)

Lapset ovat motivoituneita ja iloisia saadessaan näyttää, kuulostaa ja esittää kiukkuista. Lisäksi lasten motivaatio säilyy tällaisessa ruohjuuritason toiminnallisessa tuokiassa, kun lapselta ei vielä odoteta tiettyä taitoa, vaan hän saa ilmaista ja sanoittaa tunteitaan tahtonsa ja taitojensa mukaan. Aikuisen arvostava lapsen kohtaaminen ja lapsen tunnekokemuksista puhuminen ovat kehittämistehtävässäni aikuisen toiminnan perusarvoja (Lundán 2012, 37–39).

LOPUKSI

Ymmärrykseni lapsen vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kokonaisuudesta on koulutuksen monipuolisen ja tasokkaan opetuksen tulosta. Kehittämistehtävää pohtiessani ymmärsin, että kaiken perustana on kasvattajan ymmärrys sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuudesta. Pidän positiivisena palautteena lasten aitoa nautintoa ja innokkuutta itse kertoa, mitkä asiat heidän tunteisiinsa ja mielialaansa vaikuttavat, sekä sitä, että lapset leikin ja heittäytymisen kautta ilmaisevat näkemyksiään erilaisista tunteista.

Jumppahetkissä kiukkuliikkeet ja -ilmeet löytyvät lapsista hyvin nopeasti. ”Mikä saa sinut suuttumaan?” -kysymykseen lapset tunnistavat nopeasti vastauksen. Mielenkiintoista on se, että kaikki tunnekokemukset, joita lapset tuovat esille ilman senhetkistä asiayhteyttä, kumpuavat perhe-elämästä, kotoa. Tämä todistaa kotielämän olevan lapsen mieleen vaikuttavin ja merkittävin ympäristö.

Lapset nauttivat suuresti, kun kuuntelemme Hertan maailman esittämää Mua suuttuttaa -kappaletta tai kun aikuiset näyttävät teatraalisia tunneilmaisuja. Yhdessä jaettu yhteys leikin, ilmeiden ja draaman kautta ovat niin lapsille kuin myös aikuisille antoisaa yhteistä tekemistä.

Itsen ilmaisemisen näkökulma ja se, että lapset saavat omin sanoin, omin elein ja oman valintansa mukaan jakaa tunnekokemuksiaan, olivat tämän kehittämistehtävän lähtökohtia. Kehittämistehtävän toteuttamisessa pidän tärkeänä rikastuttaa lasten tunnekokemusten ja tunteiden varastoa. Mielestäni itseilmaisun muodot ja tunteiden tunnistaminen ovat kehittämistehtävän luonteva jatko.

LÄHTEET

Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. 2016. Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 2004. Lasten kasvatuksen aarrearkku. Kannustusvalmennus P. &K. oy.

Liuska, K. & Turunen, T. 2015. Häijyherneitä ja lempeyslientä. Opas lasten ristiriitatilanteiden ehkäisyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lundán, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S. & Hannukkala, M. 2015. Lapsen mieli. Mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. 2. painos. Tampere: MIELI Suomen Mielenterveys ry.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [viitattu 2.12.2019].

AUTISMIKIRJON LAPSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Marjut Soukka

JOHDANTO

Kun päiväkotiryhmässä on lapsi, joka tarvitsee erityistä tukea arjen tilanteisiin, korostuvat pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toiminnan kehittämisen tärkeys. Lapsen yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja tiedostaminen auttavat toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kun toiminta on pedagogisesti suunniteltua, on arkikin toimivampaa. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ryhmässä saatetaan kokea taakaksi sen sijaan, että nähtäisiin lapsen vahvuudet ja mahdollisuudet oppia elämän perustaitoja, vaikkakin kenties eri tavalla kuin tyypillisesti opitaan. Pienet arjen muutokset, kuten rutiinit, struktuurit, pienryhmätoiminta ja toimintojen porrastaminen voivat parhaimmillaan tukea lapsen oppimista, vähentää lapsen kokemaa turhaa kuormitusta sekä laskea lapsen stressitasoa merkittävästi. Kehittämistehtävänä aiheeksi valikoitui autismikirjon lapsen oppimista tukevan oppimisympäristön kehittäminen ja muokkaaminen kyseisen lapsen tarpeita vastaavaksi ja oppimista tukevaksi.

AUTISMIKIRJO

Autismikirjoon kuuluvalla henkilöllä katsotaan olevan neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, joka aiheuttaa vaihtelevia toimintarajoitteita henkilön sosiaalisessa kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa. Haasteita esiintyy myös käyttäytymisen mukauttamisessa vallitsevan ympäristön odotuksiin nähden, kuten esimerkiksi rajoittunutta ja toistavaa käyttäytymistä. Autistisia piirteitä esiintyy usein jo varhaislapsuudessa, ja ne saattavat olla hyvinkin eriasteisia. Koska kyseessä on neurobiologinen kehityshäiriö, henkilön käyttäytymistä saatetaan tulkita tietämättömyyden takia väärin. Tämä neurobiologinen kehityshäiriö voidaan todeta jo lapsuusiässä. (Autismiliitto 2019; Oksanen & Sollasvaara 2019, 10–11; Timonen ym. 2019, 42.)

OPPIMISYMPÄRISTÖ

Manninen ym. (2007, 15) kuvaavat oppimisympäristön ”paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoituksena on edistää oppimista”. Paikan lisäksi myös ihmiset voivat vaikuttaa oppimista ja vuorovaikutusta tukevaan ympäristöön. Oppimisympäristö voidaan kuvata kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät fyysinen, rakennettu ympäristö,

psykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet. (Mts. 16–17, 36.) Fyysinen oppimisympäristö pitää sisällään muun muassa erilaiset tilaratkaisut, niiden viihtyvyyden, turvallisuuden ja ergonomian. Psykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö sen sijaan muodostuvat esimerkiksi vuorovaikutuksesta, yhteistoiminnallisuudesta ja henkisestä ilmapiiristä. (Mts. 36–39.) Mannisen ym. (2007, 54) mukaan oppimista tukeva ympäristö

- mahdollistaa erilaiset toiminnot käyttäjän taidoista riippuen
- ohjaa oppijaa
- tukee sosiaalista vuorovaikutusta
- suuntaa tarkkaavaisuutta
- tukee oppijaa pääsemään tasolle, johon ei yksin pääsisi
- tarjoaa ajattelun tukivälineitä tukien mm. muistamista
- huomioi oppijan senhetkisen kehitystason.

Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan oppimisympäristön tulee muun muassa tukea lasta uteliaisuuteen, ohjata tutkimiseen, kokemiseen, fyysiseen aktiivisuuteen ja taiteelliseen ilmaisuun. Monipuoliset ja rikkaat oppimisympäristöt tarjoavat lapsille mieluisaa ja monipuolista tekemistä erilaisten leikkien ja pelien avulla sekä mahdollistavat eri aistien käytön ja monipuolisen liikkumisen, lepoa ja rauhallista oleilua unohtamatta. Monipuolisia oppimisympäristöjä toteuttaessa tulee ottaa huomioon lasten osallisuus heidän ideoidensa, vallitsevien mielenkiinnon kohteiden ja kättensä jälkien avulla. Oppimisympäristöä suunniteltaessa ja toteuttaessa tulee huomioida sen muunneltavuus esimerkiksi lasten mielenkiinnon kohteiden muuttuessa ja lasten yksilöllisiä taitoja ja tarpeita silmällä pitäen. Näin taataan pedagogisesti innostava ja oppimista tukeva ympäristö kaikille ryhmän lapsille. Ryhmässä jokaisella yksilöllä on mahdollisuus osallistua toimintaan taitojensa mukaisesti ja olla vuorovaikutuksessa suhteessa muihin ryhmän jäseniin sekä ryhmän aikuisiin. (Helenius & Lummelahti 2018, 132–136.)

LEIKKI

Leikki on lapsen tapa oppia uutta, ja oppiminen tapahtuu leikin varjolla ikään kuin luonnostaan ja huomaamatta. Leikeissä lapsi opettelee sosiaalista vuorovaikutusta, sääntöjä, tietoja ja taitoja. Leikeissä lapsen rooli on olla aktiivinen toimija, joka leikeissään kokeilee eri rooleja, testaa erilaisia asioita, ratkoo ongelmia ja kokee erilaisia tunteita leikin avulla. Lapsi käytännössä oppii ja opettelee uusia asioita leikin varjolla. Sen vuoksi leikkiympäristöillä on suuri merkitys oppimisen ja lapsen kehityksen näkökulmasta katsottuna. Leikkiympäristön tulee tarjota sopivia rakennusaineita, kuten erilaisia esineitä, paikkoja, ihmisiä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta, jotta se tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Manninen ym. 2007, 94–97.)

KEHITTÄMISTEHTÄVÄ ”SIRKUT”

Kehittämistehtävä tehtiin syksyllä 2019 päiväkotiryhmään, jossa on 12 alle 3-vuotiasta lasta sekä yksi varhaiskasvatuksen opettaja, kaksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa sekä yksi ryhmävastustaja. Kehittämistehtäväni aiheeksi valitsin päiväkodin oppimisympäristön muokkaamisen autismikirjon lapsen tarpeita vastaavaksi ja kehitystä tukevaksi. Autismikirjon lapsi haastaa kasvattajia mutta tarjoaa ennen kaikkea kasvattajille oivan mahdollisuuden vaikuttaa siihen, että lapsi saa tarpeitaan vastaavaa yksilöllistä tukea ja pääsee osalliseksi yhteiskunnan eri toimintoihin ja että lapsen hyvinvointi kokonaisuudessaan parantuu. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 15, 19.)

RUOKAILU- JA SIIRTYMÄTILANTEIDEN UUELLEENJÄRJESTELY

Hyvin nopeasti kauden alussa huomasimme, että moni päiväkodissa päivittäin toistuvista rutiineista ei tavalla tai toisella tukenut autismikirjon lapsen toimintakykyä tai oppimista vaan päinvastoin kuormitti lasta entisestään aiheuttaen haastavaa käyttäytymistä. Erityisesti siirtymä- ja ruokailutilanteet kuormittivat lasta tavanomaista enemmän, jolloin ensimmäiset kehittämisajatukset kohdennettiin näihin tilanteisiin. Ruokailutilanteesta haluttiin kokonaisuudessaan rauhallinen ja koko ryhmää miellyttävä, kiireetön hetki, jossa jokaisella olisi oikeus nauttia ruoastaan täysipainoisesti. Autismikirjon lapsella tämä tarkoitti esimerkiksi ruoan kunnollista jäähdyttämistä ennen ruoan tarjoilua lapselle, lapsen ruokailupaikan uudelleen järjestelyä siten, että lapsi istuu aikuisen lähetyvillä, hieman erillään muista lapsista, jolloin lapsella on oma, rauhallinen tila ruokailuun. Ruokailut järjestettiin myös porrastaen, jolloin lapsella oli mahdollisuus aloittaa ruokailu yhdessä kahden kolmen lapsen sekä yhden aikuisen kanssa ennen muiden lasten tuloa ruokailutilaan.

Siirtymätilanteisiin otimme käyttöön strukturoidun päiväjärjestyksen, jossa päivän oleelliset tapahtumat olivat kuvitetuina. Struktuurissa kukin kuva asetettiin yksitellen näkyville tapahtumahetkellä ja kuvaa käytiin katsomassa myös yhdessä lasten kanssa. Lapsen mielenkiinnonkohteiden havainnoinnin ansiosta huomasimme, että musiikki rauhoittaa ja rentouttaa lasta kuormittavissa tilanteissa. Musiikin soittaminen tai laulaminen lapselle samalla, kun häntä puettiin, sai epämiellyttävän tilanteen muuttumaan lapselle miellyttäväksi ja vähemmän kuormittavaksi. Jokaiselle hoitajalle tehtiin myös päivän eri siirtymistä, ryhmän säännöistä ja erilaisista leikeistä oma kuvapakka, jonka kuvia voitiin käyttää sanallisen ohjeistuksen tukena ohjatessa lasta siirtymätilanteissa. Kuvia lisättiin runsaasti ryhmän eri tiloihin ja eri toimintoihin, kuten wc-asiointin yhteyteen sekä leikki-, eteis- ja ruokailutiloihin.

HELMET

Kehittämistehtävän ansiosta autismikirjon lapsen kehityksessä on tapahtunut paljon positiivisia muutoksia. Lapsi on strukturoidun ja kuvitetun arjen avulla oppinut jäsentämään päivän eri rutiineja ja siirtymiä, mikä puolestaan on vähentänyt lapsen kokemaa kuormitusta ja laskenut hänen stressitasoaan. Ruokailutilanteet sujuvat nykyään huomattavasti rauhallisemmin. Ruokailutilanteen uudelleenjärjestelyn ja ruoan lämpötilan huomioimisen jälkeen lapsen hienomotoriset taidot ovat karttuneet, ja lapsi kykenee tarttumaan itse aterimiin ja pistää ruokaa omatoimisesti suuhunsa. Lapsi on myös laajentanut makumaailmaansa erilaisilla uusilla ruoilla ja jaksanut paremmin keskittyä ruokailutilanteeseen. Aiemmin wc-asioinnista kovasti stressaantunut lapsi asioi nykyään tyytyväisenä pöntöllä ja pesee innokkaasti käsiään. WC-käyntien rauhoittaminen, aistiherkkyysien huomioiminen ja kuvitetut ohjeet ovat auttaneet lasta kuormittavassa tilanteessa.

POHDINTA

Kaikessa emme vielä ole kuitenkaan onnistuneet, ja kehitettävää löytyy edelleen. Esimerkiksi iltapäivän leikkiutilanteet ja ison ryhmän aiheuttama kuormitus ovat autismikirjon lapselle edelleen haastavia ja aiheuttavat voimakkaita reaktioita. Koska emme ole löytäneet keinoja, jolla mahdollistaisimme lapselle riittävän rauhallisen ja lapsen tarpeisiin soveltuvan lepo hetken, lapsi on iltapäivisin väsynyt ja entistä herkemmin kuormittuva. Iltapäivisin aamuvuorolaisen lähdettyä kotiin, kahden työntekijän vastuulle saattaa jäädä edelleen sama 12 lasta kuin aamupäivälläkin. Tällöin esimerkiksi rauhallisen leikkiutilan järjestäminen autismikirjon lapsen tarpeita vastaavaksi hankaloituu, kun samaan aikaan henkilökunnalla on hoidettavanaan välipalaruokailu, lasten kuivittaminen, kotiin lähtevien lasten kuulumisten vaihtaminen ja mahdollisten konfliktutilanteiden ratkaisu.

Haasteita työyhteisössä on luonut myös sitoutuminen, sillä kaikki työyhteisömme jäsenet eivät ole olleet yhtä sitoutuneita erityisen tuen tarpeiden huomioitiin ja niihin vastaamiseen. Erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta on saatettu nähdä vain negatiiviset puolet, ja lapsen hoitaminen saatettu syytää toistuvasti muiden harteille erilaisiin tekosyihin vedoten.

LÄHTEET

Autismiliitto. 2019. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/autismi> [viitattu 15.9.2019].

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. Varhaiskasvatus perusteita. Helsinki: BoD – Books on Demand.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Oksanen, J. & Sollaavaara, R. (toim.) 2019. Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Helsinki: Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 -hanke, Autismiliitto, Into Kustannus Oy.

Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. 2019. Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

LASTEN JOOGAA JA MINDFULNESSIA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISEKSI

Ninni Vuorenpää

JOHDANTO

Olen tyytyväinen siihen, että omassa tiimissäni arjen käytänteet ja tiimityöskentely toimivat jo nyt vahvasti sosioemotionaalisten taitojen tukena. Toimimme pienryhmissä ja toteutamme tunnetaitokasvatusta. Ilmapiiri ja aikuisten sensitiivisyys ja ammatillisuus ovat mielestäni hyvät, ja yhteistyö toimii. Tietenkin aina voi kehittää ja parantaa, mutta toimivan tiimin vuoksi pystyin lähestymään kehittämistyötäni syvällisemmin ja hyödyntämään siinä erityisosaamistani. Olen opiskellut työn ohella lasten joogaohjaajaksi, ja kehittämistyön aikana jatkoin opintoja lasten ja nuorten joogaopettajaksi. Koska lasten jooga tukee hyvin sosioemotionaalisia taitoja, kehittämistyössäni yhdistän näitä kahta. Olin aiemmin jonkin verran ohjannut lasten joogaa omassa ryhmässäni, ja nyt tiimin kanssa suunnittelimme toteuttavamme joogaa hieman systemaattisemmin yhdessä lasten mindfulnessin kanssa. Tällä halusimme muun muassa tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Lasten mindfulnessiin minulla ei ole varsinaista koulutusta, mutta hyödynsin toteuttamisessa alan kirjallisuutta. Suunnitelmamme oli, että pidän ryhmässä lasten joogaa joka toinen viikko 3–5-vuotiaille ja joka toinen viikko esikoululaisille. Joogaa olisi hyvä toteuttaa viikoittain, mutta kerran kahdessa viikossa -rytmi oli sopiva ryhmän muun toiminnan kanssa, ja säännöllisesti toteutettuna se mielestäni tukee lasten kasvua ja kehitystä. Säännöllisten joogahetkien lisäksi ryhmän lapsilla on käytössään lastenjoogakortit, joita käytämme sekä yhdessä että lapset oman halunsa mukaan. Lisäksi teemme yhdessä lyhyempiä joogahetkiä muiden toimintojen lomassa. Mindfulnessia suunnittelimme toteutettavaksi eripituisia hetkiä arkipäivien lomassa, muun muassa aamutuokioiden lopussa, ennen ruokailua ja iltapäivällä pienenä yhteishetkenä.

MIKSI LASTEN JOOGAA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISEKSI?

Lasten jooga on menetelmä, joka vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Lasten jooga tukee lasten fyysistä mutta myös henkistä kehitystä. Joogassa lapsi pääsee liikkumaan, rentoutumaan, rauhoittumaan ilman ärsyketulvaa tai suorittamista. Joogassa lapselle viestitetään, että hän on arvokas juuri sellaisena kuin hän on, ja tuetaan näin lapsen itsetunnon, myönteisen minäkuvan ja kehonkuvan kehittymistä. Jooga tukee monipuolisesti lapsen

fyysistä kehittymistä, muun muassa liikkuvuutta, tasapainoa ja kehon vahvistumista. Liikunta aktivoi aivoja, mikä vaikuttaa myönteisesti lapsen keskittymiseen, muistiin ja oppimiseen. Lasten jooga auttaa kehittämään ja vahvistamaan kehotietoisuutta, mikä tukee itsesääätelytaitojen kehittymistä. Myös joogassa tehtävät hengityksen havainnointiharjoitukset vaikuttavat myönteisesti muun muassa itsesääteilyyn ja keskittymiseen niiden hermostoa tasapainottavan vaikutuksen vuoksi. Tämä on erityisen tärkeää, sillä juuri itsesääteilytaidot ovat kenties merkittävimmät sosioemotionaaliset taidot. Joogalla voidaan tukea myös sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ryhmäytymistä esimerkiksi erilaisten teematuntien (mm. kiusaaminen) kautta. Lasten joogan erilaisten harjoitusten avulla lapset voivat myös harjoitella vireystilan säätelyä ja tasapainottaa hermostoaan. Myös lasten joogan rauhallinen tunnelma ja hyväksyvä ilmapiiri auttavat lepohermoston aktivoinnissa. (Släen s.a.)

MIKSI MINDFULNESSIA TAI LÄSNÄOLOHARJOITUKSIA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISEKSI?

Lasten mindfulnessin tutkimus on vielä kovin uutta, mutta eräiden tutkimusten mukaan tietoisien läsnäolon harjoittaminen tukee lapsen sosioemotionaalista kasvua itseään arvostavaksi, mukavaksi ystäväksi. On myös havaittu, että lapsen kyky rauhoittua, keskittyä ja ohjata toimintaansa paranevat. (Markkanen 2018, 19.) Aikuisten parissa tehdyissä tutkimuksissa on todettu harjoitusten aktivoivan muun muassa aivojen empatia-alueita. Erilaisissa tietoisuusharjoituksissa suuntaamme huomion mieleen ja voimme opettaa lapsille esimerkiksi, mitä stressi tarkoittaa, miten sen voi tunnistaa ja miten siihen voi vaikuttaa, tietenkin ikätasot huomioiden. Kun taas suuntaamme tarkkaavaisuuden kehoon, kehotietoisuus auttaa vireystilan ja tunteiden tunnistamisessa sekä tunteiden säätelyssä. Vireystilan säätelyn lisäksi aistien avulla voidaan vaikuttaa myös rauhoittumisjärjestelmään. Myös tietoisella hengityksellä voimme vaikuttaa lepohermostoomme ja sitä kautta laskea kehon stressiä. (Tompuri 2016, 79–91.) Yleisesti mindfulness opettaa meitä tulemaan tietoiseksi siitä, mitä kokemuksessamme (keho, ajatukset, tunteet) tapahtuu hetkestä toiseen, ja kohtaamaan sen ystävällisellä ja uteliaalla asenteella. Harjoitusten avulla opettelemme hyväksymään myös negatiivisia tunteita ja sietämään sitä, että kaikki ei aina ole niin kuin haluamme. Mielestämme tulee joustavampi, ja rauha, ystävällisyys sekä itsen ja toisten myötätuntoinen kohtaaminen lisääntyvät. (Markkanen 2018, 7–9.)

AIKUISEN ROOLI

Jotta voisimme toimia hyvinä malleina lapsille, on meidän hyvä harjoittaa joogaa ja mindfulnessia myös itse. Ollakseen hyvä lasten joogaohjaaja on hyvä tehdä myös omia harjoituksia, pitää huolta myös itsestä ja olla tietoinen, mitä jooga tekee omalle keholle ja mielelle. Sekä joogassa että mindfulnessissa välitämme lapsille hyväksyntää, ystävällisyyttä, kiitollisuutta. Jotta voisimme aidosti ja läsnäolevasti välittää lapsille näitä piirteitä, on meidän tärkeä kohdistaa näitä myös itseemme. On tärkeää myös, että olemme itse tasapainossa, jotta voimme

olla lasten tuki heidän tunteidensäätelyssään. Siksi kaiken lähtökohta onkin aikuisen oma harjoitus. Kun työskentelemme ensin itsemme kanssa, voimme toimia oppaina lapsille. Kun kykenemme itse säätämään itseämme, pystymme kohtaamaan lapsen kaikki tunnetilat ja olemaan kanssasäätelijänä. Lapsille jää enemmän mieleen se, mitä teemme kuin mitä sanomme, joten olemalla ystävällisiä aikuisia kasvatamme ystävällisiä lapsia. (Markkanen 2018, 9; Tompuri 2016, 15.)

HAVAINNOT JA POHDINTA

Lapset ovat lähteneet enimmäkseen mielellään joogaamaan ja tekemään läsnäoloharjoituksia. Eräs ryhmän lapsista, jolla on haasteita muun muassa sosioemotionaalisissa taidoissa, oli aluksi hyvin kielteinen mutta lähti kuitenkin katsomaan ja toisella kerralla kommentoi joogatessa, että tämähän on kiva liike. Koin tämän erityiseksi onnistumiseksi, sillä lapsi oli päässyt kokemaan mukavaa yhdessäoloa, saanut onnistumisen kokemuksia, ja lisäksi olimme huomaamatta tehneet vielä keholle hyvää. Alun jälkeen lapsi myös arvioi, että hetki oli ollut mukava. Muutenkin lapset ovat arvioidessaan antaneet lähinnä positiivista palautetta hetkistä. Heiltä on tullut hyviä huomioita siitä, mitkä liikkeet he kokevat kivoiksi, mitkä haastaviksi ja mikä oli mieluisaa. Mindfulnesshetkillä lapset ovat olleet innoissaan mukana, ja vaikka eräälläkin kerralla oli lapsia iso määrä paikalla, koko ryhmä keskittyi todella upeasti kuuntelemaan, aistimaan ja pysähtymään. Koska jooga ja läsnäoloharjoitukset ovat lapsille uusia asioita, osallisuus on vielä ollut pienimuotoista. Lapset pääsevät kuitenkin jokaisen kerran jälkeen antamaan hetkestä palautetta. Lapsilta on jo nyt tullut toiveita joogata myös muulloin kuin varsinaisena joogahetkenä. Myös erilaisia läsnäoloharjoituksia ja rentoutumishetkiä on toivottu ja toteutettu. Lisäksi lapset ovat päässeet itse keksimään erilaisia joogaliikkeitä muulle ryhmälle.

Olen havainnoinut, että koko ryhmän ilmapiiri on hyvä. Ryhmässä ristiriitatilanteet ratkaistaan pääosiin puhumalla, ja fyysistä selvittelyä on vähän. Lapset ovat ryhmäytyneet hyvin, osaavat nauttia rauhallisista hetkistä (joogan loppurentoutus, joka tehdään makaamalla, on monen lapsen suosikkihetki) sekä kannustavat ja auttavat toisiaan. Vaikka ryhmässä tehdään paljon muitakin sosioemotionaalisia taitoja tukevia asioita (muun muassa toteutetaan pienryhmätoimintaa ja tunnetaitokasvatusta) ja ryhmän aikuiset toimivat sensitiivisesti, koen, että lasten jooga ja läsnäoloharjoitukset ovat todella hyvä lisä näiden taitojen tukemiseen. Myös tiimini on samaa mieltä, ja aiomme jatkaa sekä lasten joogaa että läsnäoloharjoituksia lasten kanssa ihan säännöllisesti. Nykyisin pidän myös päiväkodin toiselle ryhmälle joogaa. Lisäksi koen, että tämä on ollut myös minulle itselleni kasvattajana iso kehitysaskel. Olen saanut uudenlaista intoa ja sisältöä työhöni, ja kun olen toteuttanut harjoituksia myös itse, hyvinvointini on lisääntynyt, mikä on vaikuttanut positiivisesti työhöni ja työyhteisöni. Sekä erikoistumis- että joogakoulutus ovat lisänneet oman työni havainnointia, tietoisempaa tekemistä, reflektointia, jatkuvaa kehittymistä ja pohdintaa siitä, miksi teen niin kuin teen, mille toimintani perustuu ja tukeeko toimintani lasten kasvua ja kehitystä.

LÄHTEET

Markkanen, S. 2018. Tipsun temppukirja. Mindfulnessia ja myötätuntoa kasvatustyöhön. Helsinki: Avain.

Släen, A. s.a. Lasten ja nuorten joogaopettajakoulutuksen materiaali

Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. Näin autat lasta säätelemään vireyttä ja kuormitusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

OSA 3:

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN ARVIOINTI



OPPIMINEN JA ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN SEKÄ NIITÄ TUkeneet tekijät

Virve Jussila

Kallunki ja Seppälä (2016, 36) esittävät, että erikoistumiskoulutusten arvioinnin tulisi opiskelukokemuksen lisäksi kohdentua muun muassa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämiseen. Tässä artikkelissa pyrin vastaamaan arviointitarpeeseen. Tarkastelen ensin opiskelijoiden arvioita omasta työskentelystään sekä heidän näkemyksiään oppimisestaan ja asiantuntijuutensa kehittymisestä erikoistumiskoulutukselle asetettujen osaamistavoitteiden näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mikä Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksessa on tukenut heidän oppimista ja asiantuntijuuden kehitystä ja miten.

OPISKELIJOIDEN ARVIO OMASTA TYÖSKENTELYSTÄÄN

Opiskelijat vastasivat palautekyselyssä omaa osallistumistaan koskeviin väittämiin, joita koskevat tulokset on koottu taulukkoon 1. Vastaajat (n=18) arvioivat omaa työskentelyään hieman käytännön järjestelyjä kriittisemmin. Heistä 15 oli väittämästä jokseenkin tai täysin samaa mieltä ja ilmoitti osallistuneensa lähipäivien työskentelyyn aktiivisesti. Kolme vastaajaa oli täysin eri mieltä väittämän kanssa, ja väittämän vastausten keskiarvo oli 3,22.

Vastaajista 15 oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän Jaoin omaa asiantuntemustani muille opiskelijoille kanssa. Yksi vastaaja oli täysin ja yksi jokseenkin eri mieltä. Yksi vastaaja ei osannut ottaa kantaa. Tämän väittämän vastausten keskiarvo oli 3,12.

Vuorovaikutusta sisältävää verkko-opiskelua erikoistumiskoulutuksen toteutuksessa oli vähän, mikä osaltaan selittänee, että väittämän *Osallistuin aktiivisesti työskentelyyn verkossa* keskiarvo oli vain 2,82. 13 vastaajaa arvioi työskentelensä aktiiviseksi, kun taas jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa oli neljä vastaajaa.

Taulukko 1. Opiskelijoiden vastaukset (n=18) omaa työskentelyään koskeviin väittämiin

Väittäjä	Keski-arvo	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Osallistuin aktiivisesti työskentelyyn lähipäivinä.	3,22	3	0	5	10	0
Jaoin omaa asiantuntemustani muille opiskelijoille.	3,12	1	1	10	5	1
Osallistuin aktiivisesti työskentelyyn verkossa.	2,82	2	2	10	3	1

OPISKELIJOIDEN VASTAUKSET ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN OSAAMISTAVOITTEITA KOSKEVIIN VÄITÄMIIN

Opiskelijat vastasivat erikoistumiskoulutusta koskevassa sopimuksessa määriteltyihin, koko koulutuksen osaamistavoitteiden pohjalta laadittuihin väittämiin, joita koskevat tulokset on koottu taulukkoon 2. Lisäksi taulukossa esitetään opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttamista koskeva väittäjä. Taulukossa väittämät on järjestetty keskiarvon mukaisesti.

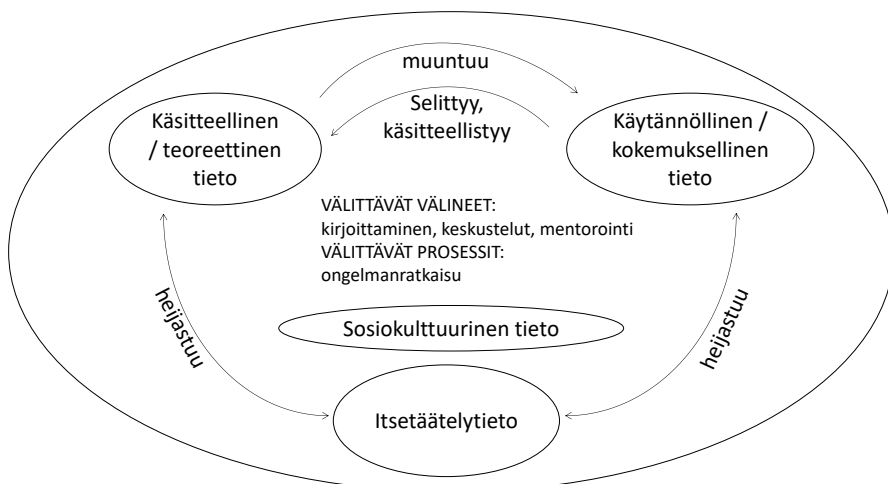
Vastaajista valtaosa (16–17) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä koko koulutuksen osaamistavoitteisiin liittyvien väittämien kanssa, eli he kokivat koulutuksen myötä tuntevansa paremmin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen varhaislapsuudessa ja tunnistavansa paremmin lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen. He kokivat myös koulutuksen lisänneen kykyään tuoda esille lapsen ja perheen tuen tarpeita lapsen edun toteutumiseksi, tukea huoltajaa lapsen sosioemotionaalisisa kasvussa ja kehityksessä, arvioida ja kehittää lapsen sosioemotionaalista kasvua tukevia toimintatapoja omassa työyhteisössä, soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, tutkittua tietoa ja pedagogisia menetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ja lapsiryhmän ohjauksessa sekä toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana monialaisissa verkostoissa. Näiden väittämien vastausten keskiarvot vaihtelivat välillä 3,28–3,56. 14 vastaajaa arvioi saavuttaneensa opintojaksojen osaamistavoitteet, mutta neljä vastaajaa arvioi olevansa joko jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Tämän väittämän vastausten keskiarvo oli 3,17.

Taulukko 2. Opiskelijoiden vastaukset (n=18) erikoistumiskoulutuksen osaamistavoitteita koskeviin väittämiin

Väittämä	Keski-arvo	Täysin erimielä	Jokseenkin erimielä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Koulutuksen myötä tunnistan paremmin lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen.	3,56	1	0	5	12	0
Koulutus on lisännyt kykyäni tuoda esille lapsen ja perheen tuen tarpeita lapsen edun toteutumiseksi.	3,5	0	1	7	10	0
Koulutuksen myötä tunnen paremmin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen varhaislapsuudessa.	3,44	1	0	7	10	0
Koulutus on lisännyt kykyäni tukea huoltajaa lapsen sosioemotionaalisisessa kasvussa ja kehityksessä.	3,44	0	2	6	10	0
Koulutus on lisännyt kykyäni arvioida ja kehittää lapsen sosioemotionaalista kasvua tukevia toimintatapoja omassa työyhteisössäni.	3,44	0	2	6	10	0
Koulutus on lisännyt kykyäni soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, tutkittua tietoa ja pedagogisia menetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ja lapsiryhmän ohjauksessa.	3,28	0	1	11	6	0
Koulutus on lisännyt kykyäni toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana monialaisissa verkostoissa.	3,28	0	1	11	6	0
Saavutin opintojaksojen osaamistavoitteet.	3,17	2	2	5	9	0

AMMATILLISEN ASiantuntijuuden Rakentuminen

Tynjälän (2011) sekä Tynjälän ja Gijbelsin (2012) mukaan ammatillinen asiantuntijuus muodostuu neljästä elementistä, jotka on kuvattu kuviossa 1. 1) Teoreettisen eli käsitteellisen tiedon he kuvaavat yleispäteväksi, muodolliseksi ja kirjoissa tai luennoilla esitettävissä olevaksi. 2) Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen myötä, ja Tynjälä kuvaa sen proseduraaliseksi tiedoksi tai taidoksi, joka sisältää myös tietoelementin (know how). Kokemuksellinen tieto jää usein hiljaiseksi tiedoksi, mutta se on mahdollista tehdä myös näkyväksi reflektoinnin avulla. (Tynjälä 2011, 83; Tynjälä & Gijbels 2012, 211.) Nuolet kuviossa 1 kuvastavat elementtien välisen vuorovaikutuksen ja integraation keskeistä merkitystä (Tynjälä & Gijbels 2012, 211). Toiminnan reflektoinnin kautta voi syntyä 3) toiminnan säätelyä koskevaa tai itsesäätelytietoa, joka on luonteeltaan metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Se yleensä kohdistuu omaan ajatteluun ja toimintaan mutta myös laajempiin yhteyksiin, kuten omaan tiimiin, työyhteisöön tai ammattialaan. (Tynjälä 2011, 82–84; Tynjälä & Gijbels 2012, 212.) Tynjälä ja Gijbels (2012, 212) liittävät nämä asiantuntijuuden elementit yhdistävän integratiivisen pedagogiikan mallissa itsesäätelytiedon teoreettiseen ja kokemukselliseen tietoon, mikä edellyttää pedagogiikalta reflektion kohdistamista sekä teoriaan että käytäntöön erilaisten pedagogisten välittävien välineiden, kuten kirjallisten tehtävien ja keskustelujen, ja välittävien, ongelmanratkaisuun keskittyvien prosessien avulla. Asiantuntijuuden neljäs elementti, 4) sosiokulttuurinen tieto muodostaa Tynjälän (2011) mukaan asiantuntijatiedon kehiksen. Se liittyy sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin sekä esimerkiksi työvälineisiin liittyvään tietämykseen, ja osallisuus siitä edellyttää osallistumista käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä ja niiden tarjoamien työvälineiden käyttämistä. (Tynjälä 2011, 82–84, 91.) Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta oleellista on edellä mainittujen tiedon eri muotojen yhdistäminen, sosiaalisten yhteisöjen ja verkostojen toimintaan osallistuminen sekä osaamisen jatkuva kehittäminen ja uuden tiedon, käytäntöjen ja toimintatapojen luominen yhteistyössä muiden kanssa (Tynjälä 2011, 91).



Kuvio 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (Heikkinen ym. 2011, Tynjälä 2008, Tynjälä & Kallio 2009 ja Tynjälä ym. 2006, Tynjälän ja Gijbelsin 2012 212 mukaan; tämän artikkelin kirjoittajan suomentama)

OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET OPPIMISTA JA ASIAN- TUNTIJUUDEN KEHITTYMISTÄ TUKENEISTA TEKIJÖISTÄ

Opiskelijoille suunnatussa palautekyselyssä vastaajia pyydettiin vastaamaan kysymyksiin, mikä erikoistumiskoulutuksessa tuki oppimista, miksi ja miten, sekä mikä erikoistumiskoulutuksessa tuki asiantuntijuuden kehittymistä. Koska vastaukset eivät juuri eronneet sisällöllisesti toisistaan, tarkastelen niitä seuraavassa yhtenä kokonaisuutena. Aineisto analysoitiin ensin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn avulla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 135–138), jolloin aineiston kvantifioinnilla pyrittiin tulosten parempaan hyödynnettävyyteen koulutuksen kehittämisessä. Aineistolähtöisessä analyysissä selvitettiin, mitkä koulutukseen liittyvät tekijät tukivat vastaajien oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä, ja analyysin tulosten perusteella nostettiin kehittämistarpeita päätösseminaarissa käsiteltäviksi.

Alustavan analyysin jälkeen kyselyvastaukset analysoitiin uudestaan teorialähtöisesti käyttäen analyysirunkona Tynjälän ja Gijbelsin (2012) kuviota integratiivisesta pedagogiikasta ja analyysiyksiköinä vastausten sisältämiä ajatuskokonaisuuksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 129). Valtaosa vastaajista kuvasi tekijöitä, jotka voidaan nähdä Tynjälän ja Gijbelsin kuvaamina eri asiantuntijuuden elementtien välillä toimivina pedagogisina välineinä, joilla tarkoitetaan esimerkiksi kirjallisia tehtäviä ja keskustelua. Niiden osalta analyysin tulokset on kuvattu taulukossa 3.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 14 toi esille **lähiopetuksen** tukeneen tavalla tai toisella oppimistaan ja asiantuntijuutensa kehittymistä. Heistä kahdeksan toi esille lähiopetuspäivinä käytyjen **keskustelujen** merkityksen (*Asiantuntijuuteni kehittymistä tuki erityisesti lähiopetuspäivien aikana käydyt keskustelut --*), ja seitsemän vastaajaa nosti esille **luentojen** merkityksen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena (*Erittäin mielenkiintoiset luennot; Luennot [--] antoisia*). Kuudessa vastauksessa tuotiin esille **lähiopetuspäivät** yleensä (*Lähiopetuskerrat; Lähipäivät*). Kuusi vastaajaa puolestaan toi esille **vertaisryhmän** merkityksen. Tähän luokkaan sisällytettiin ne vastaukset, joissa tuotiin esille vertaisryhmä, ryhmän tarjoama tuki tai ryhmän yhteishenki (*Opiskelijoiden yhteishenki; Vertaisryhmä*). Lisäksi yhdessä vastauksessa tuotiin esille **opettajien tuki** oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevana tekijänä.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 12 toi esille **tehtäviin** liittyviä tekijöitä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Tämän pääluokan osalta alaluokiksi muodostettiin oppimistehtävät, opiskelu- ja lähdemateriaalit sekä tutkimus- ja teoriakirjallisuus. Vastaajista 12 mainitsi **oppimistehtävät** tai niihin liittyviä piirteitä, kuten kirjoittaminen, tehtävästä saatu palaute tai tehtävien käytännönläheisyys ja kytkeytyminen omaan työhön. Tähän luokkaan sisällytettiin myös tarkemmin pohdinta- ja/tai kehittämistehtäviä ja niiden merkitystä tarkastelleet vastaukset (*Pohdintatehtävät ja pikkuhiljaa työstettävä kehittämistehtävä*;

Tehtävät syvensivät oppimistani). Tehtävien tekemiseen liittyneet **opiskelumateriaalit** nosti esille neljä vastaajaa (*Tehtäviä tehdessä tuli perehdyttyä paljon sellaiseen lähdemateriaaliin, joka olisi muuten saattanut jäädä lukematta. [-] Tehtävien tekeminen ja lähdemateriaaleihin perehtyminen*). Niin ikään neljä vastaajaa toi esille **tiedonhaun ja tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen** (*Erilaiseen ajankohtaiseen tutkimusmateriaaliin tutustuminen*).

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemykset (n=18) oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevista välittävistä välineistä

Pääluokka (vastaajien määrä)	Alaluokka	Vastaajien määrä
Lähiopetus (14)	Keskustelut	8
	Luennot	7
	Lähiopetuspäivät	6
	Vertaisryhmä	6
	Opettajien tuki	1
Tehtävät (12)	Oppimistehtävät	12
	Opiskelumateriaalit	4
	Tiedonhaku ja tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen	4

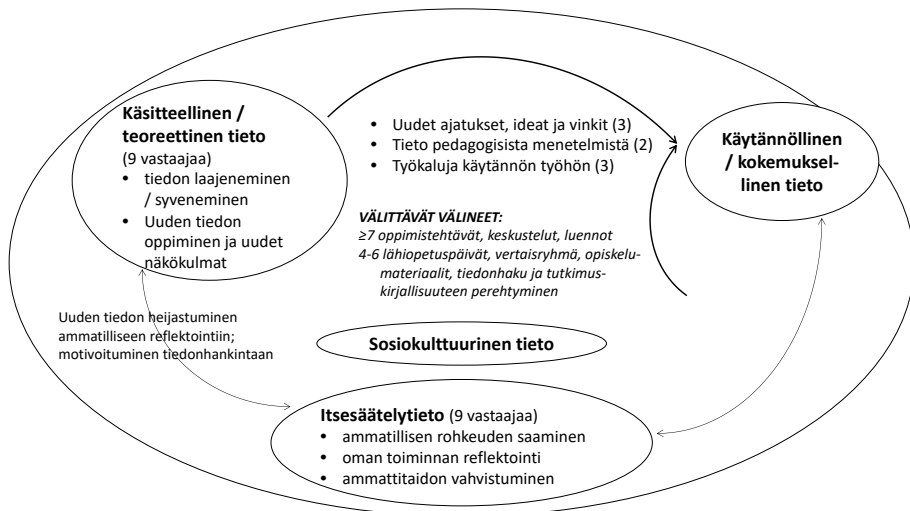
Tynjälän ja Gijbelsin (2012) kuvion valossa vastaukset keskittyivät pääasiassa välittävien välineiden ja prosessien tarkasteluun, jotka on kuvattu kuvion 2 keskellä ryhmittelemällä ne vastausten määrän mukaisesti. Osa analyysin tuloksista viittasi yksilön omaan tiedonrakentamiseen, kuten oppimistehtävät, mutta moni alaluokka viittasi sosiaalisen vuoro-vaikutuksen merkitykseen koulutuksessa: keskusteluihin, vertaisryhmän merkitykseen ja lähipäiviin. Ne korostavat Tynjälän (2011) esittämän sosiokulttuurisen tiedon merkitystä, sosiaaliseen yhteisöön osallistumista sekä osallisuutta sosiaalisista ja kulttuurisista käytännöistä ja työvälineistä.

Pienempi osa vastaajista toi esille, mitä koulutuksesta on seurannut tai millaista osaamista koulutus on tuottanut ja miten. Yhdeksän vastaajaa toi esille seikkoja, jotka viittaavat Tynjälän (2011) mainitsemaan **teoreettiseen tietoon** osana asiantuntijuutta. He kertoivat koulutuksen lisänneen tai syventäneen teoreettista tietoaan (*Teoriapuolen laajentuminen aiheeseen liittyen*) sekä tarjonneen uutta tietoa ja uusia näkökulmia aiheeseen (*Koulutus [-] toi uusiakin teoreettisia lähestymistapoja, tutkittua tietoa --*). Heidän lisäksi yksi vastaaja toi esille uuden teorian tiedon heijastuneen ammatilliseen reflektointiin (*Tehtävien kautta lähteistä hankittu tieto syveni ja asioita tuli pohdittua töissä uudessa valossa*).

Yhdeksän vastaajaa toi esille seikkoja, jotka liittyivät jollakin tavoin Tynjälän (2011) kuvaamaan **toiminnan säätelyä koskevaan tai itsesäätelytietoon** eli muun muassa omaan ajatteluun ja toimintaan sekä omaan tiimiin, työyhteisöön ja ammattialaan liittyvän reflektion. Näistä yhdeksästä vastaajasta osa toi esille oman toiminnan reflektoinnin tukeneen

asiantuntijuuden kehittymistä (*Myös omat varhaiskasvattajuuteen kohdistuvat tehtävät olivat tarpellisia. Itsensä reflektointi ja tutkiminen jää arjen pyörytyksessä vähälle, niin nyt sille löytyi aika*). Lisäksi vastaajat toivat esille ammattitaitonsa vahvistumisen (*Koulutus vahvisti ammattitaitoani*) ja ammatillisen rohkeuden saamisen (*Sain [--] rohkeutta puhua enemmän näistä asioista työyhteisössäni*).

Käytännöllisen tiedon osalta seitsemän vastaajaa kuvasi jollakin tavoin sitä, miten teoreettinen tai sosiokulttuurinen tieto oli heijastunut käytännön työhön. Tätä kuvaan kuviossa 2 kaksoisnuolella. Heistä kolme toi esille saaneensa vertaisryhmästä uusia ajatuksia tai ideoita ja vinkkejä käytännön työhön (Hyviä vinkkejä käytäntöön; Koen että lähipäivät ja vertaisoppiminen antoi todella paljon lisää ajatuksia arjen työhön). Kaksi vastaajaa puolestaan kuvasi saaneensa tietoa uusista pedagogisista menetelmistä (Koulutus palautti mieleen ja toi uusiakin [--] pedagogisia menetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ja lapsiryhmän ohjauksessa). Kolme vastaajaa toi esille saaneensa teoreettisesta tiedosta hyötyä ja työkaluja käytännön työhön (Koen saaneeni paljon työkaluja arkeen etenkin teoriatiedon tuomisesta arkeen --; Olen saanut kerrankin kättä pitempää tässä koulutuksessa eli koulutuksen annin = teorian on voinut viedä suoraan käytäntöön). Lisäksi kaksi vastaajaa toi esille käytännön työn näkökulman siten, ettei vastausta voinut yksilöidä tarkemmin asiantuntijuuden elementtien valossa ([opintojakson] asioita oli helppo viedä suoraan käytäntöön omaan ryhmään).



Kuvio 2. Opiskelijoiden avovastausten analyysin tulokset Tynjälän ja Gijbelsin (2012) kuvion valossa

POHDINTA

Saadun palautteen perusteella opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä koulutuksessa saavuttamaansa osaamiseen. Vastauksissa on kuitenkin havaittavissa ero kokemuksessa koko koulutukselle asetettujen osaamistavoitteiden ja opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttamisessa. Tästä syystä opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttaminen nostettiin yhdeksi päätösseminaarissa käsiteltäväksi kehittämistarpeeksi. Tulosten perusteella vastaajat olivat eniten eri mieltä tai täysin eri mieltä lähipäivien työskentelyyn osallistumisen aktiivisuutta koskevien väittämien kanssa. Myös tämä asia nostettiin esille koulutuksen päätösseminaarissa mahdollisena koulutuksen kehittämiskohteena.

Opiskelijat korostivat lähiopetuspäivien, niiden aikana käytyjen keskustelujen ja kollegoilta saadun vertaistuen merkitystä. Tämä korostaa Tynjälän (2011) esille nostaman sosiaalisten yhteisöjen ja verkostojen toimintaan osallistumisen merkitystä osana erikoistumiskoulutusta. Lisäksi vastaajat toivat esille sekä teoreettisen tiedon syventymiseen että itsesäätelytiedon vahvistumiseen liittyviä seikkoja. Sekä Tynjälä ja Gijbels (2012) että Kallunki ja Seppälä (2016) kuvaavat asiantuntijuuden koostuvan neljästä elementistä: teoreettis-käsitteellisestä, käytännöllis-kokemuksellisesta, itsesäätelyä ja toiminnan säätelyä koskevasta ja sosiokulttuurisesta osaamisesta. Heidän mukaansa korkeatasoisessa asiantuntijuudessa ne yhdistyvät toisiinsa ja kehittyvät yhdessä (Kallunki & Seppälä 2016, 11). Erikoistumiskoulutukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat kyselyvastauksissaan sekä teoreettisen tiedon syventymistä että itsesäätelytiedon vahvistumista. Lisäksi he toivat esille näiden asiantuntijuuden eri elementtien yhdistymistä tai vaikutusta toisiinsa ja käytännöllis-kokemukselliseen osaamiseen.

LÄHTEET

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–96.

Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing World: Changing Pedagogy. Teoksessa Tynjälä, P., Stenström, M.-L. & Saarnivaara, M. (toim.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrecht: Springer Netherlands, 205–222.

MITEN ERIKOISTUMISKOULUTUS PALVELI TYÖELÄMÄN TARPEITA

Virve Jussila

Tässä artikkelissa tarkastelen Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden ja heidän tiimiensä palautetta erikoistumiskoulutuksesta. Kohdennan palautteen tarkastelun opiskelijoiden näkemyksiin työssäoppimisesta ja osaamisensa hyödyntämisestä työyhteisössään sekä tiimien palautteeseen koulutuksen vaikutuksesta työyhteisöön, siihen missä määrin vastaajat ovat nähneet koulutuksen vaikuttaneen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja miten koulutuksen anti on heidän mielestään ilmennyt työyhteisössä. Sekä työssäoppiminen että työelämän näkemykset koulutuksen vaikutuksista työyhteisöön esitetään erikoistumiskoulutuksen seurannassa ja arvioinnissa huomioitavina sisältöinä (Kallunki & Seppälä 2016, 36). Erikoistumiskoulutusta koskevassa sopimuksessa opiskelijoiden omien työyhteisöjen tai heidän hankkimansa yhteistyökumppanin linjataan tarjoavan ympäristön varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja koulutuksen arvioinnin linjataan tapahtuvan yhteistyössä opiskelijoiden ja edellä mainittujen työelämätahojen kanssa (Erikoistumiskoulutusta koskeva sopimus 2017).

ASiantuntijuus yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tiedon luomisena

Säntin ja Hakkaraisen (2014, 19) mukaan asiantuntijuus rakentuu yksilöllisten tekijöiden kuten tiedon, taidon ja tahdon sekä kokemuksen hankkimisen myötä, mutta he korostavat myös sosiaalista ulottuvuutta, osaavan ja oppivan yhteisön merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä. He pohjaavat asiantuntijuuden tarkastelunsa muun muassa Tynjälän (2004, 174–177, 188) avaamiin asiantuntijuuden tutkimusperinteen eri näkökulmiin, joissa on keskitytty tutkimaan asiantuntijuutta kognitiivisesta, tiedollisista (teoreettista, kokemuksellista ja itsesäätelytietoa) tekijöitä painottavasta näkökulmasta, asiantuntijuutta sosiaalisena ilmiönä tarkastelevasta osallistumisnäkökulmasta sekä näitä näkökulmia yhdistävästä tiedon luomisen näkökulmasta, jossa asiantuntijuus nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. Asiantuntijuuden kehittymistä tukevan työelämäpedagogiikan Tynjälä (2011, 91) kuvaa sekä formaalisen koulutuksen että työelämässä tapahtuvan osaamisen kehittämisen osalta seuraavasti: ”Asiantuntijuus kehittyy siis yhdistämällä tiedon eri muotoja, osallistumalla käytännön yhteisöjen toimintaan sekä luomalla uutta tietoa, käytäntöjä ja toimintatapoja yhteistyössä muiden kanssa.”

Myös Kuoppala (2010) korostaa ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä työelämälähtöisen pedagogiikan tulevaisuutta tarkastellessaan oppimista yhteisöllisenä tiedon rakentamisen prosessina, jossa oppijoina ovat niin opiskelijat, opettajat kuin työelämän edustajat. Työelämälähtöiseen pedagogiikkaan pohjautuva yhteistyö voi hänen mukaansa mahdollistaa sellaisten kehittämiskohteiden löytämisen, joiden parissa tehtävä työ voi palvella sekä yksilöiden oppimista, ammattikorkeakoulun perustehtäviä että alueen työelämää. (Kuoppala 2010, 83.) Erikoistumiskoulutuksilla pyritään vastaamaan tähän tarpeeseen.

Erikoistumiskoulutuksia koskevassa käsikirjassa (Kallunki & Seppälä 2016) asiantuntijuus nähdään luonteeltaan sekä persoonallisena että yhteisöllisenä: sen nähdään rakentuvan ja kehittyvän vuorovaikutuksessa asiantuntijayhteisöissä ja -verkostoissa. Asiantuntijuuden yhteisöllinen luonne liittyy asiantuntijayhteisöjen rooliin muutosten ennakoimisessa sekä työn ja työelämän kehittämisessä. (Kallunki & Seppälä 2016, 10–11.) Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksen arvioinnissa kiinnitettiin asiantuntijuuden yhteisöllisen luonteen sekä työelämälähtöisen pedagogiikan osalta huomiota opiskelijoiden kokemukseen työssäoppimisen käytöstä ja osaamisensa hyödyntämisestä työssä sekä opiskelijoiden ja heidän työyhteisöjensä näkemyksiin koulutuksesta tuodun tiedon ja yhteisen, lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista tavoitelleen kehittämistehtävän vaikutuksista työyhteisössä.

OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET TYÖSSÄOPPIMISESTA JA OSAAMISENSA HYÖDYNTÄMISESTÄ

Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan työssäoppimista ja osaamisensa hyödyntämistä koskevia väittämiä, joiden tulokset on koottu taulukkoon 1. Vastaajista (n=18) 17 ilmoitti tehtävänimikkeekseen varhaiskasvatustilaisissa (13.7.2018/540, 6. luku) mainitun tehtävän, joko varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen sosionomin, varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan, ja heillä oli joko opisto- tai korkea-asteen tutkinto kasvatustai sosiaalialalta. Vastaajien työkokemuksen määrä vaihteli kolmesta vuodesta 30 vuoteen. Heistä kahdeksalla oli erikoistumiskoulutuksen aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta.

Vastaajista 16 oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä Hyödynnän oppimaani työssäni -väittämän kanssa. Väittämän vastausten keskiarvo oli 3,5. 16 vastaajaa koki samanaikaisen opiskelun ja työssäoppimisen tukeneen oppimistaan: he olivat joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Vastausten keskiarvo oli 3,33. Sen sijaan väittämään Osaamistani hyödynnetään työyhteisössäni enemmän kuin aiemmin opiskelijat vastasivat hieman kriittisemmin. Väittämän vastausten keskiarvo oli 2,87, ja vastaajista 11 oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Neljä vastaajaa oli jokseenkin eri mieltä ja kolme vastaajaa oli valinnut vastausvaihtoehdoksi en osaa sanoa.

Taulukko 1. Opiskelijoiden vastaukset (n=18) työssäoppimista ja osaamisen hyödyntämistä koskeviin väittämiin

Väittäjä	Keskiarvo	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Hyödynnän oppimaani työssäni.	3,5	2	0	3	13	0
Samanaikainen opiskelu ja työssäoppiminen tukivat oppimistani.	3,33	1	1	7	9	0
Osaamistani hyödynnetään työyhteisössäni enemmän kuin aiemmin.	2,87	0	4	9	2	3

TIIMIEN PALAUTTEET KOULUTUKSEN VAIKUTUKSISTA TYÖYHTEISÖÖN

Vastauksia opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnattuun kyselyyn kertyi 10, mikä on noin 34 prosenttia koulutuksen osallistuneista ja heidän työyhteisöistään. Kaikki vastaukset oli laadittu opiskelijan ja hänen työtiimensä yhteistyönä. Kyselyssä pyydettiin vastausta kahteen väittämään, joilla pyrittiin kartoittamaan sitä, missä määrin koulutus on palvellut työyhteisön tarpeita lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Näiden väittämien tulokset on koottu taulukkoon 2.

Väittämän Erikoistumiskoulutuksessa toteutettu yhteinen kehittämistyö *on edistänyt lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössämme* vastausten keskiarvo oli 3,5, ja kymmenestä vastanneesta tiimistä yhdeksän oli joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. *Työyhteisömme jäsenen erikoistumiskoulutuksesta tuoma tieto on edistänyt lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössämme*-väittämän vastausten keskiarvo oli 3,1, ja vastanneista tiimeistä yhdeksän oli joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Molempien väittämien osalta yksi tiimi oli täysin eri mieltä väittämän kanssa.

Taulukko 2. Opiskelijan ja hänen työtiiminsä vastaukset (n=10) väittämiin

Väittäjä	Keskiarvo	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Erikoistumiskoulutuksessa toteutettu yhteinen kehittämistyö on edistänyt lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössämme.	3,5	1	0	2	7	0
Työyhteisömme jäsenen erikoistumiskoulutuksesta tuoma tieto on edistänyt lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössämme.	3,1	1	0	6	3	0

Opiskelijaa ja hänen työyhteisöään pyydettiin myös kuvaamaan, miten työyhteisön jäsenen tuoma tieto ja yhteinen kehittämistyö ovat ilmenneet sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa työyhteisössä. Vastausten luokittelu on kuvattu taulukossa 3 siten, että luokan perässä oleva luku kuvaa niiden vastaajien määrää, jotka ovat luokkaan liittyvän vastauksen antaneet riippumatta siitä, montako kertaa asia on vastauksessa mainittu.

Valtaosa eli yhdeksän tiimiä kuvasi koulutuksen ja yhteisen kehittämistyön ilmenneen eri tavoin **tiimin omassa toiminnassa**. Heistä kuuden vastauksessa koulutuksen ja kehittämistyön kuvattiin ilmenneen **lisääntyneenä pohdintana ja keskusteluna** tiimissä:

toiminnan ja käytänteiden suunnittelussa pohdittu kyseisiä asioita

Koulutukseen osallistuminen ja sieltä tuotu tieto on lisännyt sosioemotionaalisista taidoista keskustelua ja monipuolistanut käsityksiä aiheeseen liittyen

Lisäksi viidessä vastauksessa tuotiin esille **uudet ideat, vinkit ja ajatukset**, joita koulutus ja sen aiheen parissa tehty kehittämistyö olivat tuoneet tiimille:

Hyviä vinkkejä arkeen, hoksautuksia omaan toimintaan liittyen; [--] on syntynyt uusia ideoita toimintaan osallistuvien lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Näiden lisäksi kolmessa vastauksessa tuotiin esille **tietoon perehtyminen ja tiedon hyödyntäminen** (*Myös teoria tietoa on hyödynnetty tiimissä*) ja kolmessa vastauksessa tietoisuuden lisääntyminen tiimissä (*Tietoisuus ja ymmärrys aikuisen lämpimän vuorovaikutuksen vaikutuksesta on lisääntynyt*). Kaksi tiimiä toi esille koulutuksessa laaditun **kehittämistehtävän jääneen ”elämään”** toiminnassaan (*kehittämistehtävä positiivisena ja toimivana tukena on jäänyt elämään ryhmän toimintaan*), ja kaksi tiimiä kuvasi koulutuksen annin ilmenevän **yhteisten työskentely- ja suhtautumistapojen muodostumisena** (*Sovimme, miten suhtaudumme haastavissa ja kärsivällisyyttä vaativissa tilanteissa*). Yksittäisinä mainintoina tuotiin esille **vertaistuen lisääntyminen** tiimissä sekä **aiemman työskentelyn vahvistuminen ja uusien näkökulmien saaminen**.

Tiimin omassa toiminnassa ilmenneiden seikkojen lisäksi kolmessa vastauksessa tuotiin esille myös havaintoja koulutuksen annin näkymisestä **toiminnassa lapsiryhmässä**. Niistä kahdessa tuotiin esille **lapsille ohjattu toiminta kaveri- ja tunnetaidoista** (*viikottaiset tuokiot lapsiryhmälle*). Kahdessa vastauksessa kuvattiin **muutosta aikuisten tavassa olla vuorovaikutuksessa tai keskustella lasten kanssa** (*Kärsivällisyys ja ymmärrys lasten taitoja [tai niiden puutteita] kohtaan on kasvanut*). Yhdessä vastauksessa tuotiin lisäksi esille koulutuksen ja kehittämistyön ilmenneen **lasten puheessa ja toiminnassa** (*Tämä taas näkynyt lasten toiminnassa- kaikenlainen sählääminen jäänyt vähemmälle - lapset ovat alkaneet erittelemään tunteitaan- sanoittaminen ja tunnistaminen*).

Taulukko 3. Tiimien näkemykset (n=10) työyhteisön jäsenen tuoman tiedon ja yhteisen kehittämistyön ilmenemisestä sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa työyhteisössä

Pääluokka (vastaajien määrä)	Alaluokka	Vastaajien määrä
Tiimin oma toiminta (9)	Pohdinta ja keskustelu lisääntyneet	6
	Uudet ideat, vinkit ja ajatukset	5
	Tietoon perehtyminen ja tiedon hyödyntäminen	3
	Tietoisuuden lisääntyminen	3
	Kehittämistehtävä jäänyt ”elämään”	2
	Yhteisten työskentely- ja suhtautumistapojen muodostuminen	2
	Vertaistuen lisääntyminen	1
	Aiemman työskentelyn vahvistuminen ja uusien näkökulmien saaminen	1
Toiminta lapsiryhmässä (3)	Lapsille ohjattu toiminta kaveri- ja tunnetaidoista	2
	Vuorovaikutus ja keskusteleminen lasten kanssa	2
	Lasten puhe ja toiminta	1

POHDINTA

Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä valtaosa vastaajista koki samanaikaisen opiskelun ja työssäoppimisen tukeneen oppimistaan, ja vastaajat myös ilmoittivat hyödyntävänsä oppimaansa työssään. Sen sijaan väittämään Osaamistani hyödynnetään työyhteisössäni enemmän kuin aiemmin vastattiin kriittisemmin, ja tämä asia nostettiin yhdeksi koulutuksen päätösseminaarissa arvioitavaksi kehittämistarpeeksi. Opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnatun kyselyn vastausten määrän jäädessä pieneksi tulokset ovat suuntaa antavia, mutta ne kuvaavat vastanneiden tiimien kokevan koulutuksen ja yhteisen kehittämistyön pääasiassa edistäneen sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössä. Valtaosassa tiimien vastauksia kerrottiin yhteisen kehittämistyön edistäneen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista työyhteisössä ja koulutuksen annin ilmenneen erityisesti tiimin omassa toiminnassa ja yhteistyössä. Kokonaisuutena tulokset ovat varsin positiivisia, mutta tästä huolimatta erikoistumiskoulutuksen toteutuksen osalta opiskelijan kokemus hänen osaamisensa hyödyntämisestä työyhteisössä näyttäytyi myös kehittämistarpeena, joita käsittelem tarkemmin julkaisun seuraavassa artikkelissa.

LÄHTEET

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?_t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Kuoppala, E. 2010. Kohti tiedon yhteisöllistä rakentamista – näkökulmia työelämälähtöisen oppimisen tulevaisuuteen. Teoksessa Haapala, A. & Niemi, K. (toim.) Tulevaisuustietoinen kehittäminen. Hyvinvoinnin ja kulttuurin ammattikorkeakoulutuksen suuntaviivoja etsimässä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja 58, 75–84.

Säntti, R. & Hakkarainen, M. 2014. Tulevaisuudessa tarvittava asiantuntijuus ja sen yhteiskehittäminen. Teoksessa Keränen, P., Säntti, R., Rantala, M. & Vilkuna, A.-M. (toim.) Reittejä työelämän murroksessa. Metropolia Ammattikorkeakoulu, 16–23.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79-95.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

Julkaisemattomat lähteet

Erikoistumiskoulutusta koskeva sopimus. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa 30 op. 24.5.2017.

ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEET

Virve Jussila

Koulutusta koskevat kehittämistarpeet esitetään erikoistumiskoulutuksen seurannassa ja arvioinnissa huomioitavina sisältöinä (Kallunki & Seppälä 2016, 36). Tässä artikkelissa pyrin vastaamaan tähän tarpeeseen. Tarkastelen ensin Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja heidän työyhteisöjensä palautekyselyissä esittämiä näkemyksiä erikoistumiskoulutuksen kehittämistarpeista. Sen jälkeen tarkastelen sitä, miten kyselyistä esille nostettuja kehittämistarpeita käsiteltiin ja arvioitiin koulutuksen päätösseminaarissa. Artikkelin lopuksi esitän kyselytulosten pohjalta erikoistumiskoulutuksen kehittämiseen tähtääviä suosituksia.

OPISKELIJALLE SUUNNATUSSA KYSELYSSÄ ESILLE TUODUT KEHITTÄMISTARPEET

Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä koulutukseen osallistuneita pyydettiin kertomaan, miten he kehittäisivät koulutusta. Vastausten (n=18) luokittelu on kuvattu taulukossa 1 siten, että luokan perässä oleva luku kuvaa niiden vastaajien määrää, jotka ovat luokkaan liittyvän vastauksen antaneet riippumatta siitä, montako kertaa hän on asian maininnut vastauksessaan.

Opiskelijat esittivät kehittämistarpeita sekä koulutuksen toteutukseen että suunnitteluun ja viestintään liittyen. Koulutuksen **toteutukseen** liittyviä kehittämistarpeita nostettiin esille 13 vastauksessa, ja ne liittyivät lähiopetukseen, koulutuksen keston tai ajankohtaan, oppimistehtäviin sekä opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön.

Opiskelijoista yhdeksän toi esille **lähiopetukseen** liittyviä kehittämistarpeita, joista kahdeksassa esitettiin lähiopetuksen lisäämistä: *Lisäisin hieman lähiopetusta, jotta antoisille keskusteluille jäisi vielä enemmän aikaa.* Lähiopetuspäivien määrä nostettiin tulosten perusteella yhdeksi päätösseminaarissa käsiteltäväksi kehittämis ehdotukseksi. Lisäksi yhdessä vastauksessa esitettiin kokemusten jakamisen ja tietoteknisen opetuksen lisäämistä, jotka muodostivat yhdessä alaluokan lähiopetuksen kehittäminen.

Koulutuksen keston tai ajankohtaan otti kantaa kolme vastaajaa. He esittivät koulutuksen keston tiivistämistä (*Koulutuksen aloitus syksyille ja lopetus ennen joulua = tiiviimpi tahti.*), tai koulutuksen toteutusajankohdan muuttamista (*Lukukausi syksystä kevääseen*).

Vastaajista kolme kehittäisi koulutuksen **oppimistehtäviä**. Vastaukset liittyivät oppimistehtävien vähentämiseen (*Jättäisin pienet kirjalliset [palautettavat] tehtävät kokonaan pois*), tehtävien luonteen muuttamiseen (*Oppimateriaalien tuottamista olisi voinut olla*) sekä tehtävien ajoittamiseen toisella tavalla (*Kehittäisin sillä tavalla että kehittämistehtävän työstäminen alkaisi jo aikaisemmin*).

Opiskelijoista kolme kehittäisi myös **opiskelijoiden välistä yhteistyötä** koulutuksen aikana, mutta heidän näkemyksensä vaihtelivat sisällöllisesti melko paljon ryhmän vertaisoppimisen lisäämisestä (*-- tai ainakin ryhmän vertaisoppimista voisi jollain tasolla hyödyntää enemmän*) mahdollisuuteen perehtyä toisten tehtäviin ja ryhmien vaihtamiseen ryhmätyöskentelyssä (*ryhmätöissä eri kokoonpanot joka kerralla*). Sen sijaan koulutuksen **sisällön** kehittämisen tarve tuotiin esille vain yhdessä vastauksessa.

Koulutuksen toteuttamiseen liittyvän palautteen lisäksi viisi opiskelijaa toi vastaukseen esille koulutuksen **suunnitteluun ja viestintään** liittyviä kehittämistarpeita. Niistä kahdessa tuotiin kehittämistarpeena esille työyhteisöjen tai työnantajien informoiminen koulutuksesta:

Itselläni oli jotenkin vaikeaa toteuttaa tätä työyhteisössä, kun ei ole oikein koskaan aikaa käydä näitä asioita läpi kenenkään kanssa, kun aika on niin vähissä. Jotenkin yhteistyössä ajattelin, että varhaiskasvatuksen esimiehille pitäisi esitellä näitä koulutuksia paremmin, jotta hekin olisivat tietoisia näistä.

Lisäksi kaksi vastaajaa toi opiskelijoille suunnatussa kyselyssä esille tarpeen koulutuksen tarkemmasta suuntaamisesta varhaiskasvatuksen eri kohderyhmille:

Kannattaa miettiä jatkossa tarkemmin kohde kenelle opinnot suunnataan. Meidän ryhmässä oli monenlaisista koulutustaustoilla olevia opiskelijoita ja myöskin erilaisilla käytännön kokemuksilla olevia. Omat ryhmät varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen opettajille jo lähtökohtaisesti.

Lisäksi vastanneista opiskelijoista yksi näki tarvetta pyrkiä saamaan työyhteisö paremmin mukaan koulutukseen ja yksi näki tarvetta eri korkeakoulujen välisen yhteistyön tiivistämiselle.

Taulukko 1. Opiskelijoiden näkemykset (n=18) erikoistumiskoulutuksen kehittämistarpeista

Pääloukka (vastaajien määrä)	Yläluokka (vastaajien määrä)	Alaluokka (vastaajien määrä)
Toteutuksen kehittäminen (13)	Lähiopetus (9) Koulutuksen kesto/ajankohta (3) Oppimistehtävät (3) Opiskelijoiden yhteistyö (3) Koulutuksen sisältö (1)	Lähiopetuksen lisääminen (8) Lähiopetuksen kehittäminen (1) Koulutuksen keston tiivistäminen (2) Toteutusajankohdan muuttaminen (1) Tehtävien vähentäminen (2) Tehtävien luonteen muuttaminen (2) Tehtävien ajoituksen muuttaminen (1) Vertaisoppimisen lisääminen (1) Mahdollisuus perehtyä toisten tehtäviin (1) Ryhmien vaihtaminen ryhmätyöskentelyssä (1)
Suunnittelu ja viestintä (5)		Työyhteisöjen/työnantajien informointi (2) Koulutuksen tarkempi suuntaaminen eri kohderyhmille (2) Työyhteisön mukaan saaminen (1) Eri korkeakoulujen välisen yhteistyön lisääminen (1)

OPISKELIJALLE JA HÄNEN TYÖYHTEISÖLLEEN SUUNNATUSSA KYSELYSSÄ ESILLE TUODUT KEHITTÄMISTARPEET

Myös opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnatussa kyselyssä vastaajia (n=10) pyydettiin kertomaan, miten he kehittäisivät erikoistumiskoulutusta. Vastaukset on koottu taulukkoon 2. Vastauksista valtaosa eli kuusi vastannutta tiimiä keskittyi koulutuksen tehtäviin liittyviin seikkoihin. Neljässä tiimivastauksessa nostettiin esille tiimin osallistaminen oppimistehtävissä:

lisää yhdessä tiimin kanssa käytäviä keskusteluja niistä asioista, joita kulloinkin koulutuksessa käydään läpi – materiaalia myös tiimille tutustuttavaksi – jälkipuintia erilaisten tilanteiden ja tuokioiden jälkeen.

Tiimin osallistaminen tehtävissä nostettiin yhdeksi päätösseminaarissa käsiteltäväksi kehittämistarpeeksi. Tehtävien osalta kolme tiimiä toi esille tarpeen koulutukseen sisältyneen kehittämistehtävän ajoituksen muuttamisesta, joko sen aloittamisesta aikaisemmin (*Kehittämistyö olisi ollut hyvä laittaa alulle jo heti koulutuksen alussa*) tai toteuttamisesta syksystä kevääseen (*-- käytännössä olisi ollut mielekkäämpää toteuttaa tehtävä syksy - kevät akselilla*). Myös tehtävien kehittämistä esitettiin yhdessä tiimivastauksessa, jossa tehtäviltä toivottiin

enemmän toiminnallisuutta (että ne olisivat enemmän toiminnallisia esim. testata jonkun materiaalipaketin toimivuutta).

Kahdessa tiimivastauksessa puolestaan tuotiin esille koulutukseen sisältyvän **informoinnin ja viestinnän** näkökulma: toisessa esitettiin infopakettin laatimista tiimille ja toisessa työnantajan tai esimiehen kannustamista opiskelijalle suunnatun tuen lisäämiseksi.

Taulukko 2. Opiskelijoiden ja heidän tiimiensä näkemykset (n=10) erikoistumiskoulutuksen kehittämistarpeista

Pääluokka (vastaajien määrä)	Alaluokka (vastaajien määrä)
Tehtävät (6)	Tiimin osallistaminen oppimistehtävissä (4) Kehittämistehtävän ajoituksen muuttaminen (3) Tehtävien kehittäminen (1)
Informointi ja viestintä (2)	Infopaketti tiimille koulutuksesta (1) Työnantajan/esimiehen kannustaminen tuen lisäämiseksi (1)

KYSELYTULOSTEN YHTEINEN KÄSITTELY PÄÄTÖSSEMINAARISSA

Kyselyiden tulokset esiteltiin koulutuksen päätösseminaarissa opiskelijoille ja kouluttajille. Tämän jälkeen seminaariin osallistuneet opiskelijat (n=24) vastasivat pienryhmissä PollJunkie.com-ohjelman avulla kyselyyn, jossa heitä pyydettiin tekemään tulosten perusteella johtopäätöksiä erikoistumiskoulutuksesta, sijoittamaan tuloksista nostetut kehittämistarpeet tärkeysjärjestykseen ja esittämään lopuksi näkemyksensä siitä, miten erikoistumiskoulutusta tulisi tulosten perusteella kehittää. Käsitellyt kehittämistarpeet oli johdettu kyselytulosten pohjalta siten, että heikoimmat numeeriset arvot ja ristiriitaisia tuloksia saaneiden väittämien sekä avointen kysymysten luokittelun perusteella nostettiin päätösseminaarissa käsiteltäviksi kymmenen keskeisintä kehittämistarvetta. Työskentelyä voi luonnehtia fokusryhmätyöskentelyksi, jota Johnsonin ja Turnerin (2003, 309–310) mukaan voidaan käyttää palautteen keräämiseksi tutkimuksen jälkeen tai keskusteluseSSIONA, ja se noudatteli Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun arviointikäytäntöä, jossa Kaupin ym. (2003, 265) mukaan eri toimijoiden kokoontuminen yhteiseen keskusteluun vähensi virheellisiä tulkintoja ja päätelmiä.

Päätösseminaarissa kyselyyn vastasi viisi ryhmää (1–2 ryhmää kustakin ammattikorkeakoulusta). Keskustelu tulosten pohjalta kävi vilkkaana, ja kirjattuja vastauksia avoimiin kysymyksiin kertyi vähän. Sen sijaan kehittämistarpeet saatiin asetettua tärkeysjärjestykseen. Ne esitetään kuviossa 1 siten, että ylimpänä oleva, pienimmän numeerisen arvon tuloksissa saanut väittäjä koettiin tärkeimmäksi ja alimpana oleva, suurimman numeerisen arvon saanut vähiten tärkeäksi. Seminaariin osallistuneiden vastauksissa tärkeimpänä kehittämistarpeena nousi esille lähiopetuspäivien määrä. Opiskelijan osaamisen hyödyntäminen

työyhteisössä nostettiin toiseksi tärkeimmäksi kehittämistarpeeksi. Kolmanneksi tärkeimmiksi kehittämistarpeiksi nostettiin opiskelijan työtiimin osallistaminen oppimistehtävissä, oppimistehtävien määrä ja laajuus sekä opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttaminen. Neljänneksi osallistujat nostivat vaihtoehdon ei suurempia kehittämistarpeita. Päätösseminaarissa toteutetun työskentelyn myötä opiskelijan osallistumista lähipäivien työskentelyyn, Moodle-alustan käytettävyyttä ja opiskelijan osallistumista verkkotyöskentelyyn voidaan pitää edellä mainittuja vähemmän tärkeinä kehittämiskohteina.

Merkitse alla olevat kehittämistarpeet tärkeysjärjestykseen siten, että tärkein jää ylimmäiseksi ja vähiten tärkeä alimmaiseksi.

- 2.8** Lähiopetuspäivien määrä
- 3.4** Opiskelijan osaamisen hyödyntäminen työyhteisössä
- 4.6** Opiskelijan työtiimin osallistaminen oppimistehtävissä
- 4.6** Oppimistehtävien määrä / laajuus
- 4.8** Opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttaminen
- 5.4** Ei suurempia kehittämistarpeita
- 5.4** Opiskelijan osallistuminen lähipäivien työskentelyyn
- 6.8** Moodle-alustan käytettävyys
- 7.2** Opiskelijan osallistuminen verkkotyöskentelyyn

Kuvio 1. Päätösseminaarissa esille tuotujen kehittämistarpeiden tärkeysjärjestys opiskelijoiden mukaan

POHDINTA

Varsinkin opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnatun kyselyn vastausten määrän jäädessä pieneksi erikoistumiskoulutuksen kehittämistä koskevat tulokset ovat ainoastaan suuntaa antavia. Opiskelijalle sekä opiskelijalle ja hänen työyhteisölleen suunnattujen palautekyselyiden tulosten perusteella keskeisimmiksi kehittämiskohteiksi Centria-ammattikorkeakoulun, Kaakkois-Suomen ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen toteuttamassa Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa -erikoistumiskoulutuksessa voidaan todeta lähiopetuspäivien määrä ja opiskelijoiden kokemus kertyneen osaamisensa hyödyntämisestä työyhteisössä. Osaamisen hyödyntämisessä huomionarvoista on tulosten ristiriitaisuus. Tiimeistä valtaosa kyselyyn vastanneista toi esille koulutuksen vaikutuksia työyhteisössään toteutettuun lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Opiskelijoista suurin osa toi esille samanaikaisen opiskelun ja työssäoppimisen tukeneen oppimista ja koulutuksen lisänneen osaamista työssä, mutta vastausten perusteella vain hieman yli puolet koki osaamistaan hyödynnettävän työyhteisössä enemmän kuin aiemmin.

Edellä mainittujen lisäksi koulutuksen kehittämistarpeina näyttäytyvät tiimin osallistaminen koulutukseen sisältyvissä oppimistehtävissä, oppimistehtävien määrä ja laajuus sekä opintojaksojen osaamistavoitteiden saavuttaminen. Näistä opintojaksojen osaamistavoit-

teiden saavuttamista olisi hyvä analysoida tarkemmin, mutta kyselyaineisto ei mahdollista tarkempia päätelmiä. Oppimistehtävien laajuuden ja määrän osalta kyselytulokset olivat vaihtelevia, mutta päätösseminaarissa käydyin keskustelun perusteella niihin olisi koulutuksen tulevissa toteutuksissa hyvä kiinnittää huomiota.

Koulutuksen kehittämisen kannalta päätösseminaarisiin osallistuneiden näkemykset auttoivat kirkastamaan koulutuksen keskeisimmät kehittämistarpeet. Näiden perusteella koulutuksen suunnittelussa olisi hyvä kiinnittää huomiota lähiopetuksen ja itsenäisen työskentelyn suhteeseen: työelämässä olevat, osaamiseensa täydennystä hakevat ammattilaiset selkeästi arvostavat lähiopetuspäiviä, niiden puitteissa käytyjä keskusteluja, vertaisryhmää ja luento-opetusta (ks. opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä niitä tukeneita tekijöitä koskeva artikkeli tässä julkaisussa). Työssäoppimisen ja työn yhteiskehittämisen näkökulmasta korostuvat opiskelijan, hänen työyhteisönsä ja koulutuksen yhteistyön tiivistäminen. Tämä näyttäytyi sekä opiskelijoiden kokemuksessa kertyneen osaamisensa hyödyntämisestä työyhteisössä että heidän työyhteisöjensä ja päätösseminaarisiin osallistuneiden näkemyksissä tiimin osallistamisen merkityksestä koulutukseen sisältyvissä oppimistehtävissä.

Vaikka palautekyselyiden sekä päätösseminaarin kyselyn vastauksissa korostuu koulutuksen toteutuksessa tarve sosiaalisten yhteisöjen ja verkostojen toimintaan osallistumisen lisäämisestä sekä uuden tiedon, käytäntöjen ja toimintatapojen luomisesta vahvemmassa yhteistyössä muiden kanssa (ks. Tynjälä 2011, 91), valtaosa opiskelijoille suunnattuun kyselyyn vastanneista (16–17) koki saavuttaneensa koko koulutukselle asetetut osaamistavoitteet (ks. opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä ja niitä tukeneita tekijöitä koskeva artikkeli tässä julkaisussa).

Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa tehdyssä tilannekartoituksessa (Määttä ym. 2017) esitettyjen lasten kehittyvien taitojen tukemisen, ongelmien kohtaamisen ja vaativamman tuen tarjoamisen sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja työotteen kehittämisen osalta erikoistumiskoulutukseen osallistuttuaan palautekyselyyn vastanneet opiskelijat kokivat

- tuntevansa paremmin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen varhaislapsuudessa
- tunnistavansa paremmin lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen.

Vastaajat kokivat koulutuksen lisänneen heidän kykyään

- tuoda esille lapsen ja perheen tuen tarpeita lapsen edun toteutumiseksi
- tukea huoltajaa lapsen sosioemotionaalisisessa kasvussa ja kehityksessä
- arvioida ja kehittää lapsen sosioemotionaalista kasvua tukevia toimintatapoja omassa työyhteisössä
- soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, tutkittua tietoa ja pedagogisia menetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ja lapsiryhmän ohjauksessa
- toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana monialaisissa verkostoissa.

LÄHTEET

Johnson, B. & Turner, L. A. 2003. Data collection strategies in mixed methods research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (toim.) Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 297–319.

Kallunki, J. & Seppälä, H. 2016. Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene ja UNIFI. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159 [viitattu 3.12.2019].

Kauppi, A., Hanski, K., Nousiainen, R. & Lahtiranta, K. 2003. Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Kottila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 255–270.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf [viitattu 2.12.2019].

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Piloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–96.

LOPPUSANOIKSI

Tämän julkaisun artikkeleista olet saanut kattavan kuvauksen sosioemotionaalisen tuen erikoistumiskoulutuksen sisällöistä ja toteutuksesta. Muutamia näkökulmia nostan vielä loppusanoina tälle julkaisulle. Tässä erikoistumiskoulutuksessa on toteutettu vahvaa korkea-koulujen välistä yhteistyötä, joka on johtanut myös mukana olleiden ammattikorkeakoulujen opettajien asiantuntijuuden kehittymiseen. Me toteutuksessa mukana olleet opettajat olemme oppineet paljon toisiltamme ja myös löytäneet itsestämme uusia ulottuvuuksia yhdessä toimivana etäasiantuntijayhteisönä. Jokainen varmasti kokee löytäneensä itsestään pienen käsikirjoittajan, joka osaa pukea lähipäivän toiminnan sanoiksi siten, että toinen pystyy ohjaamaan opiskelijoita annetuilla ohjeilla. Opettajien erilaiset koulutustaustat ja työkokemus antoivat mahdollisuuden lähestyä asioita erilaisista näkökulmista. Ihan niin kuin teemme lapsesta ja hänen käyttäytymisestään tulkintoja sosiaalisessa todellisuudessa, olemme tehneet sitä myös toisistamme. Nämä tulkinnat liittyivät pitkälti etänä tapahtuneeseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opimme myös tulkitsemaan varsin hyvin erilaisia tunnetiloja ja ehkä myös sopeutimme omia tunnetilojamme hektisessä arjessa, jossa etäkohtaamiset tapahtuivat. Etätyöskentely antoi mahdollisuuden toimia yhdessä. Fyysisestä etäisyydestä huolimatta olemme voineet suunnitella ja arvioida työskentelyä jatkuvasti ennakoita laadittujen aikataulujen ansiosta. Tämä kaikki on edellyttänyt asiantuntijayhteisöjen verkostoitumista, sitoutumista, sosiaalista vuorovaikutusta toteuttajien ja työelämän kanssa erikoistumiskoulutuksen rakentamisen ja toteuttamisen ajan.

Asiantuntijayhteisöön kuuluivat myös opiskelijat. He toivat mukanaan työkokemuksensa ja aiemman aiheeseen liittyvän osaamisensa. Tässä koulutuksessa toteutuivat vuorovaikutteisuus sekä tiedon yhteinen luominen yhdessä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän toimijoiden välillä. Opiskelijat seurasivat oman asiantuntijuutensa kehittymistä reflektoidulla omalla toimintaansa ja kokemuksia yksilönä ja yhteisönä käsitteellisen tiedon avulla.

Julkaisun lukijana olet huomannut, että sosioemotionaalinen tuki varhaiskasvatuksessa artikkeleissa tulevat usein esiin sisällöt, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Olkoot nämä kaksi toiminnan ulottuvuutta jatkuvana reflektoinnin kohteena kaikilla varhaiskasvatuksen toimijoilla jatkossakin. Yksittäinen menetelmä ei omatoimisesti tue sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevaa lasta. Jokaisen valitun menetelmän ja pedagogisen toiminnan taustalla vaikuttavat kasvatusyhteisön ilmapiiri, vuorovaikutus ja kohtaaminen. Tavoitteellinen toiminta edellyttää reflektiota ja pedagogisia perusteluja valituille toimintatavoille ja menetelmille. Mitään ei voi muuttaa eikä asiantuntijuuttaan rakentaa, jos ei tiedosta omaa toimintatapaansa ja ole valmis kehittymään siinä.

Kokkolassa 7.1.2020

Tarja Mäkitalo

