

PÄIVI PIHLAJA & ELINA KONTU (TOIM.)

Arjen moninaisuutta

Erityisryhmät päiväkodissa



Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus
postimyynti: Stakes / Asiakaspalvelut PL 220, 00531 Helsinki
puhelin: (09) 3967 2190, (09) 3967 2308 (automaatti)
faksi: (09) 3967 2450 • Internet: www.stakes.fi

© Kirjoittajat ja Stakes

Taitto: Christine Strid

ISBN 951-33-1876-1 (nid.)

ISSN 1236-0740 (nid.)

ISBN 951-33-1877-X (PDF)

ISSN 1795-8210 (PDF)

Stakes, Helsinki 2006

Valopaino Oy

Helsinki 2006

Johdanto

Raportin tarkoitus

Arjen moninaisuutta – erityisryhmät päiväkodissa -raportti on syntynyt osana Erityisryhmät päivähoitossa -tutkimus- ja kehittämishanketta. Hanke sisälsi tutkimusta, seminaareja ja hankekuntien erityisryhmien työntekijöille opintomatkan Viroon. Raportin tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksessa jo olemassa olevia hyviä käytäntöjä sekä näitä käytäntöjä ohjaavia teoreettisia näkemyksiä erityisryhmän toiminnan tueksi. Lisäksi se toimii tukimateriaalina arvioitaessa erityisryhmien toimintaa ja pohdittaessa kuntien mahdollisia palvelumuotoja. Raportin tarkoituksena on myös herättää keskustelua vanhempien kasvatustehtävän tukemista. Julkaisun jokainen artikkeli on itsenäinen osionsa, mutta raporttia tehtäessä pyrittiin ottamaan huomioon erityisryhmien moninaisuus. Raportissa on sekä käytännön läheisiä että teoreettisia artikkeleita. Toivottavasti lukija saa niistä välineitä arvioida ja tutkia toiminnan rakenteita ja pedagogisia käytäntöjä.

Perusteena raportin synnylle on päivähoiton työntekijöiden esiin tuoma hämmennys varhaiserityiskasvatuksen käsitteistä, käytännöistä ja toiminnan rakenteista. Varhaiserityiskasvatus on käsitteenä vakiintumassa kuvaamaan sitä toimintaa, jota erityisen tuen tarpeessa olevat lapset saavat ennen kouluikää päivähoitossa. Käsitteitä pohdittaessa on syytä erottaa varhaiskasvatus ja päivähoito toisistaan. Päivähoito on palvelujärjestelmä, joka sisältää päiväkotitoiminnan, perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan, ja se voi olla vuorohoitoa, osapäiväistä, kokopäiväistä tai -viikkoista. Päivähoito on laajin palvelumuoto, jossa lapset saavat varhaiskasvatusta. Varhaiserityiskasvatukselle on olemassa myös rinnakkaisia käsitteitä, kuten erityiskasvatus varhaislapsuudessa, varhaisvuosien erityiskasvatus, kuntouttava varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen erityisopetus. Varhaiserityiskasvatuksessa on olennaista se, että lapsen tuen tarpeet havaitaan ja niihin vastataan varhaisessa vaiheessa. Varhaiserityiskasvatus on inklusiivinen käsite, jossa varhaiskasvatukseen sisällytetään lasten erityiset tuen tarpeet, yksilölliset ja yhteisölliset erityispedagogiset elementit.

Raportti on tarkoitettu päivähoitoa ja päivähoiton erityiskasvatusta suunnitteleville ja ohjaaville työntekijöille, päiväkodin johtajille ja erityisryhmiin työhön aikoville ja niissä työskenteleville tuomaan uusia ideoita ja tukemaan perustehtävän tekemistä.

Kasvatuksen rakenteet ja sisällöt ovat nykyään hyvin monimuotoisia. Näyttää myös siltä, että erityiskasvatuksen henkilökunta on ”monimuotoistunut” esimerkiksi toimenkuvien ja tehtävien suhteen. Yhtenä osoituksena on esimerkiksi se, että varhaisvuosien erityisopettajista on olemassa monenlaisia virkanimityksiä ja heillä on myös monenlaisia toimenkuvia. On olemassa eltoja, aeltoja, reltoja, keltoja ja projektieltoja. Osalla on oma lapsiryhmä ja osalla toiminta painottuu peruspäivähoidon tukemiseen, henkilöstön konsultointiin ja ohjaamiseen. Lastentarhanopettajat ja kasvatustieteen kandidaatit (pääaineena varhaiskasvatus) valmistuvat erityisopettajaksi suoritettuaan erityisopettajaopinnot yliopistossa. Päivähoitossa virkanimikkeiden pohjana on edelleenkin erityislastentarhanopettaja.

Raportin kiitokset

Erityisryhmä päivähoitossa -kehittämis- ja tutkimushankkeen tavoitteena on ollut kehittää varhaiserityiskasvatuksen vaikuttavuutta, erityisryhmien pedagogista toimintaa ja laatia tukimateriaalia kuntien käyttöön. Lisäksi on ollut tarkoitus tutkia erityisryhmien henkilöstörakenteeseen ja lapsiryhmän rakenteeseen vaikuttavia tekijöitä. Keskeistä tutkimuksessa on ollut lasten sosiaaliseen osallisuuteen perehtyminen ja lapsilähtöisyyden selvittäminen varhaiserityiskasvatuksen

menetelmissä. Hankeen tutkimus- ja selvitystyöt julkaistaan verkossa (http://www.edu.utu.fi/ktl/users/paivi_pihlaja/erityisryhma.html) ja alan konferensseissa sekä tiedejulkaisuissa.

Hanke alkoi vuonna 2003 ja päättyi vuoden 2006 alussa. Hankkeessa on järjestetty sekä Turussa että Helsingissä seminaarit, joihin osallistui ilahduttavan paljon alan työntekijöitä. Sosiaali- ja terveysministeriö myönsi projektiin valtionavustusta syrjäytymisuhan alaisten lasten ja nuorten palvelujen kehittämiseen kohdennetuista varoista. Rahoittaja ansaitsee ensimmäiset kiitokset.

Projektin sisällöllinen vastuu oli FT Elina Kontulla Helsingin yliopistosta ja KT Päivi Pihlajalla Turun yliopistosta. Lisäksi kehittämistyössä ja hankkeen ohjauksessa olivat tiiviisti mukana KM Eira Suhonen (Helsingin yliopisto), Helsingin kaupungin kehittämiskonsultit Pasi Brandt ja Allan Hasari sekä päiväkodin johtaja Ann-Maj Engfelt (Turun kaupunki). Heille lämpimät kiitokset. Erityislastentarhanopettajat Mervi Saikkonen ja Karita Toijonen olivat mukana tutkijoina ja opiskelija Sanna Lahti teki tutkimusavustajan töiden lisäksi useita käytännön töitä, kaikille kiitokset. Lisäksi seuraavat erityisopettajaopintojaan opiskelevat tekivät aiheesta opinnäytetöitä: Petra Teittinen, Minnamari Rouvinen, Ulla-Maija Suikkanen, Krista Snellman, Sari Eskola, Johanna Helasterä, Tanja Lämsä, Henna Ikonen, Katri Lehtonen, Heli Alankoja-Heinonen, Minna Jalas, Maret Kosola ja Marita Laasonen. Tästä heille lämpimät kiitokset. Projektin hakijakunta oli Helsinki, jolla oli myös hallinnollinen vastuu hankkeesta. Kiitos tästä osuudesta kuulukin Pasi Brandtille, Allan Hasarille ja Eija Bergmannille.

Suurkiitos kaikille erityisryhmille, jotka rohkeasti Turusta ja Helsingistä lähtivät mukaan tutkimukseen ja kehittämishankkeeseen. Kiitos myös Turun eltoille Anne Laineelle, Tuula Karssonille ja Marja-Riitta Hjorthille, joita haastattelimme erityisryhmien tila -artikkelia varten. Näkemyksenne ja kokemuksenne täydensivät kirjoittajien ajatuksia hyvin. Kiitos!

Toivomme pohtivia hetkiä julkaisun parissa!

Turussa ja Helsingissä 28.09.2006

Päivi Pihlaja ja Elina Kontu

Tiivistelmä

Päivi Pihlaja, Elina Kontu (toim.). Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakes, Raportteja 14/2006. Helsinki 2006. 52 sivua, hinta 16 €. ISBN 951-33-1876-1

Julkaisu käsittelee päiväkotien erityisryhmiä ja niiden toimintaa, ja tuo esiin olemassa olevia hyviä käytäntöjä ja niitä ohjaavia teoreettisia näkemyksiä. Julkaisu toimii tukimateriaalina arvioitaessa erityisryhmien toimintaa ja pohdittaessa kuntien mahdollisia palvelumuotoja, vanhempien kasvatustehtävän tukemista tai sitä, miten parhaiten vastataan eri tavoin lasten kasvatustehtävästä. Arjen moninaisuutta -julkaisu käsittelee erityisryhmien perustehtävää. Erityisryhmiä oli Suomessa vuonna 1997 noin 300, joista suurin osa oli ns. integroituja erityisryhmiä (Pihlaja 1998). Erityisryhmien toiminnassa keskeistä on tarjota jokaiselle ryhmässä olevalle lapselle tuki, ohjaus ja opetus. Perustehtävää tehdään tiimissä, jossa on mukana eri koulutustaustan omaavia työntekijöitä, kuitenkin niin, että lapsille taataan erityisopetuksen mahdollisuus päivittäin. Julkaisussa pohditaan työntekijöiden työnjakoa, toimintaa ja suhdetta muuhun päiväkotiin. Lisäksi käsitellään varhaiserityiskasvatusta, sen sisältöjä ja pedagogisia interventioita yleensä. Sen lisäksi, että päiväkodin lapsiryhmän työntekijät tekevät keskenään yhteistyötä, käsitellään myös laajemmin moniammatillista yhteistyötä ja perheen osallisuutta verkostomaisessa työssä. Pedagogiikan ja lapsen kehityksen kannalta on olennaista tarkastella myös tiloja varhaiserityiskasvatuksellisenä kontekstina, etenkin kun tiloja ollaan suunnittelemassa uutta päiväkotia rakennettaessa tai vanhaa tilaa uudistettaessa.

Viimeisessä osassa tuodaan esiin erityisryhmät osana kunnallista palvelujen valikoimaa. Tässä luvussa lähestytään kahden suuren kaupungin päivähoitoa varhaiserityiskasvatuksen rakenteen näkökulmasta.

Julkaisu on osa Erityisryhmätutkimushanketta, jonka rahoittajana toimi sosiaali- ja terveysministeriö. Hankkeessa olivat mukana Helsingin ja Turun yliopistot. Helsingin kaupunki oli hankkeen hallinnoija ja toimi Turun ohella hankkeessa kuntaedustajana.

Avainsanat: päivähoito, varhaiserityiskasvatus, erityisryhmät

Sisällys

Johdanto
Tiivistelmä

VARHAISERITYISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....	9
Tavoitteet ja arvopohja, Päivi Pihlaja	9
Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta, Päivi Pihlaja.....	11
Eilen.....	11
Tänään.....	12
Erityisryhmän tunnuspiirteet, Päivi Pihlaja	15
Ryhmän arvioiva funktio	15
Erityisryhmän pedagogisia periaatteita.....	18
ERITYISRYHMÄN PERUSTEHTÄVÄ	21
Ryhmän henkilöstö ja tiimin perustehtävä, Päivi Pihlaja.....	21
Tehtäviä ja työnjakoa	22
Muu työyhteisö	24
Pedagogiset interventiot, Elina Kontu ja Eira Suhonen	26
Varhaiserityiskasvatuksen tukipilarit	26
Pedagogiset interventiot erityisryhmissä.....	27
Intervention edellytykset.....	27
Arviointi	28
Moniammatillinen yhteistyö, Eira Suhonen ja Elina Kontu	29
Lapsi päivähoidossa	29
Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö.....	29
Asiantuntijuus – erityispedagogiikan professio	30
Moniammatillisuus	31
Tiimityö ja moniammatillisuus.....	32
Tilat ja niiden toimivuus, Sanna Lahti, Anneli Mäki ja Päivi Pihlaja	32
Pedagogisen toiminnan lähtökohtia.....	32
Henkilökunnan ja aikuisyhteistyön tilat	36
ERITYISRYHMÄT OSANA KUNNALLISTEN PALVELUJEN VALIKOIMAA	37
Varhaiserityiskasvatuksen kuntatason suunnitteluprosessi, Pirjo-Liisa Svärd ja Päivi Pihlaja	37
Kuvaukset kunnallisesta palveluvalikoimasta.....	39
Case-esimerkki 1: Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Helsingissä, Pasi Brandt.....	39
Case-esimerkki 2: Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Turussa, Ann-Maj Engfelt.....	43
Lähteet	47
Liite: Päivähoidon ohella olevia palveluita, Päivi Pihlaja.....	51

VARHAISERITYISKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Tavoitteet ja arvopohja

PÄIVI PIHLAJA

Päivähoito ja sen varhaiserityiskasvatus on osa yhteiskuntaa, ja siihen vaikuttavat monet yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset, arvot ja poliittiset linjaukset. Koulutus- ja sosiaalipoliittikka antavat omilta osiltaan reunaehdoja toiminnalle. Näiden reunaehtojen tunnistaminen on tärkeä osa laajempaa palvelujen arviointia. Päivähoidossa instituutiota on tarkasteltu etenkin sisältäpäin. Tällä tarkoitetaan sitä, että ympäröivää todellisuutta ja sen ulkopuolista maailmaa katsotaan ikään kuin päiväkodin ikkunasta ja unohdetaan ulkopuoliset vaikuttajat ja toimijat. Tämä on päivähoitokeskeisyyttä, tai sitä voisi kutsua myös institutionaaliseksi itsekeskeisyydeksi. Myös päivähoitossa vaikuttavat ratkaisut ja päätökset, joita tehdään suomalaisesta ja nykyään yhä globaalimmasta kontekstista käsin. Päivähoitoa on yritettävä ymmärtää osana laajempaa yhteiskunnallista ympäristöä ja sen linjauksia.

Simola (2001) on tarkastellut uutta koulutuspolitiikkaa ja hänen kiinnostuksensa kohteena on ollut erityisesti sen vaikutukset kulttuuriin ja arvoihin. Simolan mielestä toimintakulttuuri on muuttunut kilpailu- ja suorituskeskeiseksi, jossa keskeisiä arvoja ovat tehokkuus, tuloksellisuus ja erinomaisuus. Kivirauman (2001) mukaan suomalaisten koulutuspoliittisten vaikuttajien puheen sisällön fokus tutkimushaastattelussa oli ennen kaikkea talous, ei esimerkiksi koulutuksellinen tasa-arvo, sisällöt tai tavoitteet. Edellä mainitut merkitykselliset yhteiskunnalliset ja poliittista päätöksentekoa sekä toimintaa ohjaavat näkemykset ovat arvo-orientaatioita, yhtä lailla koulujen kuin varhaiskasvatuksenkin uudistusstrategioille (Simola 2001). Näillä tehokkuuden vaatimuksilla on monenlaisia seurauksia myös varhaiserityiskasvatukselle. Ristiriita on siinä, että lapsia ei voi nopeasti ja tehokkaasti kasvattaa, vaan prosessi vaatii aikaa, rauhaa, osaamista, ymmärtämystä ja – päivähoitolakia lainaten – ”pysyviä ja lämpimiä ihmissuhteita”.

Varhais(erityis)kasvatuksen arvopohjasta nousee esille kaksi keskeistä yhteiskunnallista aihetta. Ensinnäkin erityiskasvatuksessa on jo pitkään jatkunut sama keskusteluteema ”yhdessä vai erikseen”. Miten vammaiset ja vammattomat sijoittuvat suhteessa toisiinsa ja palveluihin. Positiivista tässä on ollut se, että viime aikoina on alettu enemmän puhua osallisuudesta kuin integraatiosta. Toinen teema koskee lapsuutta ja lapsen oikeuksia. Kansainvälisessä lapsipoliitikassa on nostettu esiin lasten oikeudet, jossa osallistumisoikeus on keskeinen. Tämä koskee toki laajempaa kontekstia kuin lasten vertaisryhmät tai päiväkodit. Oikeus osallistua on myös osa lapsen ja aikuisen välistä suhdetta ja osa lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnassa. Lapsi on tasavertainen ihminen, jolla on oikeus ilmaista itseään ja omata vaikuttava ääni myös yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Lasta ymmärtävät ja kunnioittavat ihmiset osaavat muuntaa tämän periaatteen toiminnaksi ja päätöksiksi. Lapsella on lisäksi oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (mm. taloudelliset resurssit) ja oikeus suojeluun. Lapsen oikeudet pohjaavat ajatukseen lapsuudesta itseisarvona. Lapsuus on merkittävä elämänvaihe jokaiselle ihmiselle. Lapsuus ei ole vain aikuisuuteen kasvamista ja tulevaisuudessa ”elämistä”. Kurkottaminen tulevaisuuteen on osa kasvatusta, mutta pelkät tulevaisuuden tavoitteet eivät riitä. Jokainen päivä sitoo lapsen kokemana menneen ja tulevan, ja ehkä enemmän juuri siinä elämishetkessä kuin aikuisen elämässä. Tavoitteita on asetettava jokaisen päivän laadulle varhaiserityiskasvatuksessa, on nähtävä ”tässä ja nyt” -hetken merkitys. Jokaiseen päivään voi luoda onnellisia ja iloisia hetkiä, jotka rakentavat positiivisesti lapsen arkea.

Lapsen vaikuttamismahdollisuudet tarkoittavat päivähoidossa vertaisryhmää ja työntekijöitä. Vertaisryhmissä lapsen rooli on yhteydessä moneen tekijään, esimerkiksi ryhmään ja sen johtamiseen tai lapsen omaan erityisyyteen. Lasten mahdollisuudet kommunikoida toisten lasten kanssa on edellytys sille, että vertaissuhteita ja ystävyyssuhteita voidaan muodostaa. Onko lapsiryhmässä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen vaihtoehtoista kommunikaatiomenetelmää opetettu myös muulle lapsiryhmälle ja saatu sitä yhteiseksi kieleksi, ovatko muut lapset oppineet erityistukea tarvitsevan lapsen kieltä? Lapsen äänen kuulemista voi pohtia mm. suhteessa siihen, kuka on aktiivinen ja kuka tietää lapselle parhaiten sopivat tavat ja menetelmät. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tulisikin olla sanansijaa siinä, mikä hänestä tuntuu parhaalta, miten olisi hyvä toimia. Päivähoidossa ei ole välttytty kuntoutuksen ylilyönneiltä, jotka usein jättävät lapsen kokemukset taka-alalle ja korostavat kuntoutustoimintaa ulkokohtaisena asiana. Esimerkiksi liikuntavammaisten lasten kohdalla on pohdittava lapsen aktiivisuutta ja osuutta tuoda julki oma mielipiteensä. Esimerkiksi kun lapsi käyttää pyörätuolia, voisi lapselta kysyä avun tarvetta tai sanoa: ”Nyt on aika lähteä syömään ja sopiiko, että työnän pyörätuolisi ruokailuhuoneeseen.” Työntekijä ei tällöin vain tartu pyörätuolin kahvoihin, vaan kuulee lasta ja ottaa hänet huomioon ennen kuin siirrytään paikasta toiseen. On hedelmällistä, sekä lapsen että aikuisen, oman toiminnan kehittämisen kannalta pohtia sitä, miten eri tavoin voi lähestyä lapsen omia ajatuksia, tarpeita, tunteita ja näkökulmia. Lapsen äänen huono kuuleminen saattaa joskus johtua työntekijöiden asenteista lasta ja hänen edustamaansa erityisyyttä kohtaan. Tiedostamattomat tunteet tai asenteet, kuten sääli, kiukku tai riippuvuuteen rohkaisu eivät vie eteenpäin lapsen kehitystä ja oppimista saati osoita autonomisuutta ja arvostusta.

Turvallinen lapsuus kuuluu kaikille vammaisuuteen, alkuperään, ihonväriin yms. katsomatta. Onnellinen ja tasapainoinen lapsuus on näin ollen jokaisen oikeus. Tämä merkitsee lapselle sopivaa kasvatusta, opetusta, kuntoutusta tai apuvälineitä. (Lapsen oikeuksien sopimus Artikla 23.) Jokaista lasta tulisi suojella kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, pahoinpitelyltä, seksuaaliselta hyväksikäytöltä tai muulta laiminlyönniltä. Esimerkiksi lasta aliarvioiva kohtelu tai nimittely ovat henkistä väkivaltaa. Lapsen oikeudet suojeluun, osallistumiseen ja voimavaroihin koskettavat kaikkia lapsia, myös vammaisia tai muutoin erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Lapsuus on monin tavoin samankaltainen, on lapsi sitten erityistä tukea tarvitseva tai ei. Onnen tunteet ja surun lähteet ovat usein samankaltaisia. Jokaista lasta haavoittaa, mikäli häntä ei hyväksytä, ei oteta mukaan leikkiin, häntä kiusataan tai jätetään yksin. Haavoittavat tilanteet liittyvät usein lasten välisiin vertaissuhteisiin. Vammaisen lapsen kanssa eniten olevan ihmisen ei tulisi päivähoidossa olla aikuinen (esim. avustaja), sillä hän ei tarvitse välttämättä sen enempää kehityksensä tueksi aikuista kuin vammatonkaan lapsi. Työntekijää tarvitaan moneen vertaissuhteiden tukemisessa ja mm. siihen, että lapsi kykenee osallistumaan yhteiseen leikkiin ja tekemiseen. Kaverissuhteiden ohella jokaisen lapsen kahdensuuntainen vuorovaikutus ja luottamus kunkin työntekijän kanssa on luonnollisesti arvokasta lapselle, sillä aikuisuuden tehtävä on luoda turvalliset olosuhteet lapsuuteen ja tarjota lämmin ihmissuhde.

Kun viime aikoina on puhuttu, että lapsilla on oikeus yhteiskunnan voimavaroihin, mm. taloudellisiin resursseihin tai erityisasiantuntijoihin, niin mitä tämä tarkoittaa päivähoidossa? Erityisryhmiä voidaan pitää erityispedagogisena kontekstina, jossa on lapselle tarjolla kokopäiväinen erityisopetuksen mahdollisuus. Suomalaisista kunnista vajaa kolmasosa tarjoaa tämän mahdollisuuden. Samoin vajaassa kolmasosassa kunnista on kiertävän erityislastentarhanopettajan palvelut. (Pihlaja 1998.) Pedagogisten tavoitteiden, sovellusten ja arvioinnin välineenä on lapsikohtainen suunnitelma, mutta tätäkin tehdään kirjallisena vain osalle erityistä tukea tarvitsevista lapsista (Viitala 1998; Pihlaja 2001). Lapsiryhmien koon pienentäminen ja avustajien palkkaaminen vaihtelevat riippuen lasten erityistuen tarpeista ja kunnasta. Vähiten näistä resursseista pääsevät osalliseksi lapset, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia ja eniten lapset, joilla on jokin selkeä ns. fyysinen vamma. Nämä resurssien suuntaamiset ovat kunnan päätöksiä ja niissä

ei tarvita päivähoidon ulkopuolisen asiantuntijan lausuntoa lain mukaan (Ks. Pihlaja & Junttila 2001). Kun tähän otetaan mukaan lapsille suunnatut terapiat, niin havaitaan, että selkeä vamma lisää mahdollisuuksia päästä lääkinälliseen kuntoutukseen (puhe-, fysio- tai esim. leikkiterapia); sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin tätä tukimuotoa suunnataan vähiten (Vantaa 2000). Yhteenvetona voi todeta, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat edellä mainittujen resurssien suuntaamisessa eriarvoisessa asemassa.

Nykyisin on alettu ymmärtää, että vaikka lapsella on erityistuen tarpeita niin se, miten häntä ohjataan ja kohdellaan, saattaa muokata ja tuoda esille enemmän hänen ”vammaisuuttaan” kuin hänen yksi persoonallinen ominaisuutensa (kuten liikuntavamma). Yhteiskunnan tai pienemässä yksikössä päiväkodin käytännöt voivat tehdä lapsesta erityisen ja muistuttaa päivittäin lasta hänen erilaisuudestaan esimerkiksi erillisillä paikoilla, jatkuvalla muistuttamisella miten tulisi istua tms. Tämän sijaan samanlaisuudesta muistuttaminen ja samanlaisuuden havaitseminen on asia, joka eheämmin liittyy ihmisiä toisiinsa. Sosiaalisessa kontekstissa yksilöllisten tukitoimien tulee mahdollistaa pääsy muiden joukkoon enemmän kuin erottaa toisista lapsista. Erityiskasvatuksen tavoitteiden taustalla on erilaisia näkemyksiä. On syytä pohtia millaisia tavoitteita normaaliuden vaatimus asettaa varhaiserityiskasvatukselle.

Integraatiokeskusteluun on Pentti Murto tuonut monin tavoin esiin psyykkisen integraation (mm. Murto 1997; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Tässä on kyse siitä, miten otetaan mukaan sosiaaliseen yhteisöön, miten kohdellaan ja miten hyvin yksilö itse tuntee liittyvänsä toisiin. Ihmisen keskeinen perustarve onkin liittyminen, suhteet toisiin ihmisiin antavat pohjaa jäsentää maailmaa, olla aktiivinen ja toimia tässä maailmassa (Turunen 1990).

Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta

PÄIVI PIHLAJA

Eilen

Lastentarhoissa on ollut erityisryhmiä jo 1950-luvulta lähtien. Ensimmäiset ryhmät perustettiin Helsinkiin ja Jyväskylään. Vuonna 1954 Vajaaliikkeisten Kunto avasi Helsingissä lastentarhan, jossa oli lapsille myös mm. lääkintävoimistelua ja puheterapiaa. ”Tarkkailulastentarha” Vanamo oli suunnattu tunne-elämältään häiriintyneille lapsille. Lisäksi oli ryhmä vaikeasti puhehäiriöisille ja Jyväskylään muodostettiin liikuntavammaisten lasten erityisryhmä. (Lasten erityishuolto ja -opetus 1974; Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978.)

Päivähoitolaki vuodelta 1973 viittaa seuraavasti erityisryhmiin: ”Mikäli ryhmässä hoidetaan ainoastaan erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevia lapsia, saa ryhmän suuruus olla enintään puolet” asetuksen sallimasta maksimikoosta. Tällöin erityispäiväkoti sai käyttökustannuksiin 10 prosentin korotetun valtionavun. Tarkempia määräyksiä ja ohjeita lainsäädännön noudattamisesta antoi 1980-luvun loppun asti sosiaalhallitus yleiskirjeiden muodossa. Yleiskirjeissä tuotiin esiin ns. erilliset erityisryhmät ja integroidut erityisryhmät. Mikäli em. ryhmät olivat kokopäiväisiä, suositeltiin kahta koulutettua erityislastentarhanopettajaa ryhmään. Erillisessä erityisryhmässä sai olla enintään kahdeksan lasta, joilla kaikilla oli erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve. Integroidussa erityisryhmässä oli ohjeen mukaan 3–5 erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevaa lasta ja 7–9 ns. tavanomaisesti kehittyntä lasta. Kuntia ohjeistettiin 1970-luvulla siten, että mikäli erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi oli tavallisessa ryhmässä, oli lapsiryhmää pienennettävä niin, että erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi vastasi kahta *tervettä* lasta (Sosiaalhallituksen yleiskirje B31/1975).

Vuoden 1973 päivähoitoasetuksen mukaan kun päiväkotiin otettiin erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi, oli hänestä hankittava kasvatustarpeiden tai erikoislääkärin lausunto (3 §). Hallituksen esityksessä tuotiin valtiopäivillä esiin vuonna 1985 esiin mm. se, että asiantuntijalausunto ei ollut taannut lapsen tarpeellista kuntoutuksen toteuttamista. Tämän vuoksi esitettiin kuntoutussuunnitelman tekemistä. ”Tarkoituksena on, että kuntoutussuunnitelmassa sovittaisiin eri viranomaisten toteuttaman kuntoutuksen yhteensovittamisesta päivähoitossa olevan lapsen tarvitsemien palvelujen turvaamiseksi.” (Hallituksen esitys no 182/1985.) Vuoden 1985 lopussa hyväksyttiin asetukseen uusi säännös, joka velvoitti kuntia tekemään kuntoutussuunnitelman erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevalle lapselle päivähoitossa (PhL 7a §).

Nämä 1970- ja 1980-lukujen kuvaukset tuovatkin esiin perusteet sille, miksi edelleenkin päivähoitossa käytetään kuntoutus-termiä osana varhaiserityiskasvatusta. Päivähoitossa oli valtakunnan tasolla tuolloin vahvasti sosiaali- ja perhepoliittinen painotus, joka lienee vaikuttanut siihen, että ”tavallista” päivähoitoa ei koettu riittävän ”tukevaksi” erityistarpeita ajatellen. Toisaalta tällöin oli vammaiskäsityksessä ylipäätään vallalla hyvinkin yksilö- ja vammakeskeinen näkemys, joka suosi ajatusta yksilön kuntouttamisesta ja korosti lääkinällisen avun ylivoimaisuutta. Vammaisuuteen liitettiin mm. seuraavia ominaisuuksia: *puute, vika, häiriö, vajavuus*. Yksilössä oli ikään kuin jokin normista poikkeava miinusmerkkinen puute. Puutetta korjattiin lääkinällisellä kuntoutuksella, jonka traditioon kuului asiakkaan passivisuus, sillä tavoitteena oli nimenomaan kuntouttaa yksilöä. Nykyään ajatellaan asiaa kuntoutujan aktiivisesta roolista käsin ja puhutaan kuntoutumisesta. Ero on ihmiskäsityksessä ja siinä kuka on aktiivinen tai passiivinen sekä siinä kuka tietää mikä on parasta henkilölle, jolla on jokin vamma. Ammattilaisten tieto ja aktiivinen osuus on ollut olennaista pitkään. Myös päivähoiton työntekijät ovat erityiskasvatuksen kulttuurissa korostaneet seuraavia asioita:

- vamma sijoittuu yksilöön ja vammaan liittyy puutetta, vikaa, vajavuutta tai häiriötä
- vammaista henkilöä kuntoutetaan, jolloin hän on itse passiivinen ja ammattilainen aktiivinen
- ”parhaan kuntoutuksen” tietää ammattilainen
- erilliset menetelmät ja -sijoitukset/paikat ovat paras tapa oppia, siellä opitun voi siirtää muualle
- erillinen kuntouttava menetelmä, kuten fysioterapia, on tehokkainta yksilöllisesti.

Tiivistetysti nämä perusoletukset liittyvät vammakeskeisyyteen, yksilön passiivisuuteen ja erityisammattilaisen osaamiseen. Menetelmät ovat hyvin ”erityisiä” ja vammaisen henkilö sijoittuu erilliseen paikkaan. Lisäksi yksin toimiminen oli perusoletuksena. Itse asiassa kaikki edellä mainitut oletukset ovat kääntyneet pääläelleen etenkin teoreettisessa ja tieteellisessä diskurssissa. Muutosta on myös vähitellen tapahtunut käytännössä ja pedagogiikassa.

Tänään

Päivähoidon lapsiryhmien toimintaa ohjataan lainsäädännön kautta. Tosin nykyistä päivähoitolakia on kritisoitu mm. sen neutraaliudesta ja vähäisestä ohjaavuudesta ja usealta taholta on tullut vaatimuksia tai toiveita sen uudistamiseksi. Vuonna 2001 Sosiaali- ja terveysministeriön rahoittaman valtakunnallisen Erika-projektin ohjausryhmä esitti muutosehdotuksia lainsäädäntöön erityiskasvatuksen osalta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003:27). Erika-hankkeen ohjausryhmä otti kantaa lainsäädännössä oleviin erityispedagogisesti, teoreettisesti ja ideologisesti epäsoviviin termeihin, kuten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve ja kuntoutussuunnitelma. Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve -käsitettä arvioitiin. Olennaista em. käsitteessä on se, että lapsella on jokin tuen tarve, ei niin, että on kyse ”erityislapsesta”. Tuen tarve on vain osa lapsen kokonaisuutta. Hoito ja kasvatustarve eivät kuitenkaan kuvaa riittävän hyvin toiminnan *tai interven-*

tion/pedagogiikan luonnetta. Hoito ja kasvatusta kapeuttavat osittain toimintaa, sillä lapsella voi olla jonkin apuvälineen turvin mahdollisuus osallistua täysipainoisesti tai lapsi tarvitsee oppimisessa tukea ja näin ollen on kyse enemmän opetuksesta kuin kasvatuksesta. Toisaalta tuen tarve voi liittyä kuntoutuksellisiin näkökohtiin, jolloin hoito ja kasvatusta eivät välttämättä sisällä em. asiaa. Näistä epäselvyyksistä johtuen ohjausryhmä halusi ottaa Esiopetussuunnitelman mukaisen termin käyttöön – *erityistä tukea tarvitseva lapsi*, jota se suositteli lakiin otettavaksi. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2003:27.)

Jokainen lapsi kaipaa ja tarvitsee tukea kasvussaan, oppimisessaan ja kehityksessään, ja jokaisen lapsen kohdalla on kyse varhaisesta opetuksesta, kehityksen tukemisesta ja ohjaamisesta. Erityisen tuen tarpeen määrittäminen on sopimusasia: sitä ei voi eikä ehkä ole tarpeenkaan eksplisiittisesti määritellä. Päivähoidon työntekijät seuraavat ja arvioivat lasten kehitystä ja oppimisvalmiuksia ja voivat olla huolissaan lapsen kehityksestä tai he eivät ole varmoja, mistä asiasta lapsen kohdalla on kysymys. Käytännössä kuulee usein puhuttavan ns. seurantalapsista. Tämän käsitteen kohdalla on syytä olla varovainen, sillä jokaisen lapsen kehitystä ja oppimista tulee seurata ja arvioida pedagogisesti, jokaiselle on tarjottava laadukas kasvuympäristö. Kun työntekijöillä herää huoli lapsen kehityksestä, niin on syytä vanhempien kanssa keskustella ja arvioida tilannetta sekä tarjota ne pedagogiset tuen muodot, joita lapsi tarvitsee ja joihin päivähoidon resurssein on mahdollista välittömästi reagoida. Lapsen tutkimukseen ohjaaminen ja tilanteen selvittäminen myös muutoin kuin pedagogisesti on usein paikallaan, mikä hoidetaan jälleen vanhempien kanssa yhteistyössä. Tilannetta on turha jäädä vain seuraamaan, pedagogiset järjestelyt ja ohjaus voidaan jo omienkin havaintojen perusteella suunnitella lapsilähtöisesti.

Toisinaan tuen tarve on kohdistettava tavanomaista tarkemmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, millä tarkoitetaan erityistä tuen tarvetta. Erityinen tuen tarve voi olla lapsen elämässä tilapäistä ja muotoaan muuttavaa.

Kun lapsi tarvitsee erityistä tukea...

Lapsella voi olla erityisiä haasteita kehityksessä sen eri osa-alueella/alueilla, kuten:

- fyysisen kehityksen tai motoriikan alueella,
- tarkkaavaisuuden suuntaamisessa tai ylläpitämisessä,
- kielen ja kommunikation alueella,
- sosiaalisella ja/tai emotionaalilla alueella,
- kognitiivisella alueella, tai yleensä oppimisen valmiuksissa, tai
- lapsella on jokin vamma tai synnynnäinen ominaisuus, esimerkiksi liikuntavamma, näkövamma tai kuulovamma tai hänellä on jokin pitkäaikais sairaus.

Lisäksi oppimisvalmiuksien riskit ja erityiset tuen tarpeet lapsen perheessä (kuten lastensuojelun tarve) ovat tekijöitä, jotka sisällytetään erityisiin tuen tarpeisiin, ja ne tulee ottaa kasvatuksessa opetuksessa huomioon.

...on kyse erityiskasvatuksesta

Päivähoidossa on ollut lain velvoite laatia kuntoutussuunnitelma erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevalle lapselle jo 20 vuotta. Tosin näitä kirjallisia suunnitelmia tehdään edelleenkin vain osalle lapsista (Viitala 1998; Pihlaja & Junttila 2001). Erika-hankkeen ohjausryhmä käsittelee kuntoutussuunnitelma termiä ja pohti sen asemaa nykyisessä kasvatuskulttuurissa. Päivähoidon sisältöä määrittää varhaiskasvatusta, joka pääasiassa kohdistaa huomionsa lapsen tavanomaiseen kehitykseen ja sen ohjaamiseen. Tällöin ns. kuntoutuksellisten elementtien liittäminen voi tun-

tua vieraalta. Sanat kuntoutus ja pedagogiikka ovat erilaisia ja kuntoutus liitetään yleensä osaksi lääkinnällistä kuntoutusta. Tämä on ehkä yksi syy selittämään miksi lain velvoittamia kuntoutussuunnitelmia tehdään liian harvoin. Suunnitelmalomakkeista on käytetty eri kunnissa erilaisia nimiä. Yleisimmin lomakkeissa on mukana sana kuntoutus, sillä nimenä on ollut mm. kuntoutus- ja hoitosuunnitelma, kuntoutussuunnitelma tai kuntoutus- ja toimintasuunnitelma. (Pihlaja 2001.) Pedagogisessa kirjallisuudessa käytetään nimeä lapsikohtainen oppimissuunnitelma tai yksilöllinen opetussuunnitelma (mm. Lummelehti 1995). Kuntoutuksellisen ideologian tuleekin muuttua kohti erityispedagogista näkökulmaa ja kohti varhaiserityiskasvatusta. Esiopetuksen perusteet tuo esiin *lapsikohtaisen suunnitelman*, joka on varauksetta laadittava kun lapella on erityisen tuen tarvetta. Varhaiserityiskasvatus termin laaja konteksti on varhaiskasvatus, johon sisällytetään erityiskasvatukselliset elementit. Erika-ohjausryhmän mukaan lapsikohtainen suunnitelma on riittävä, jota tarkennetaan ja kohdennetaan kun lapsella on erityisen tuen tarvetta. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2003:27.)

Päivähoitolaissa on kohta ”kun erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi on tulossa päivähoitoon, tulee hänestä olla alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan *lausunto*”. Tämä on saanut kuntia luomaan käytäntöjä, joissa esimerkiksi lapsesta tulee olla kirjallinen lausunto ennen kuin hänelle voidaan suunnata resursseja (avustaja tai erityisryhmäpaikka). Tämä ei ole lain luoma velvoite. Joissakin kunnissa on ollut käytäntönä, että kuntoutussuunnitelma tehdään vain niille lapsille, joilla on kirjallinen lausunto. Tässäkin kohden lain kohtaa on tulkittu suppeasti ja yksipuolisesti. Esiopetuksen perusteissa tuodaan esille, että jokaiselle esiopetuksessa olevalle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tulee laatia henkilökohtainen esiopetuksen suunnitelma ja erityisen tuen tarpeen voi havaita myös opetushenkilöstö tai lapsen vanhemmat. (Opetushallitus 2000.) Opetushallituksen mukaan näin siirretään asiantuntijavaltaa lähemmäs lapsen arkea, jolloin ammattilaisilta odotetaan enemmän vastuuta ja osaamista myös tunnistaa näitä tuen tarpeita. Ylipäättään päivähoitolain mukaan päivähoidon ulkopuolisen asiantuntijan lausuntoa ei kuntien tarvitse vaatia, mikäli suunnataan päivähoidon tukitoimia lapselle tai lapsiryhmälle, jossa on useita tuen tarvitsevia lapsia.

Erityiskasvatus sisältää Jonesin (2004) mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistamisen, arvioinnin ja tarvittavat opetukselliset yms. toimenpiteet. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen tai identifiointi on muuttanut muotoaan vuosien varrella. Identifiointi perustui aikaisemmin periaatteeseen, jossa potentiaalisesti ”hankala populaatio” tuli havainta. Tänä päivänä varhainen tunnistaminen ja arviointi nähdään toivottavana ja se hyödyttää lasta pitkällä aikavälillä. Jotta lasta voidaan auttaa, tulee ongelmat tunnistaa niin varhain kuin mahdollista. Tunnistamisen jälkeen voidaan suunnata jokin tietty interventio tai kehittää lapsilähtöistä pedagogiikkaa, joka poistaa ongelmaa tai ehkäisee sen vaikeutumista. (Jones 2004.)

Missä varhaiserityiskasvatus toteutuu?

Varhaiserityiskasvatuksen ”paikkana” ovat päivähoidon tavalliset lapsiryhmät ja erityisryhmät. Erityisryhmiä tai sen tyyppisiä ryhmiä kutsutaan nykyään hyvinkin erilaisilla nimillä: mm. erityisryhmä, integroitu erityisryhmä, pienryhmä, kuntoutusryhmä, 0-luokka, tuettu esiopetus tms. Päiväkodeissa on peruspäivähoidon laatua pyritty useissa kunnissa kehittämään luomalla pienryhmiä. Näissä ryhmissä on noin 15 lasta, ja niissä on usein tavallista enemmän erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Pienryhmät ovat yksi tapa noudattaa päivähoitolakia; vähennetään lasten määrää ryhmissä ja otetaan näin huomioon erityiset tuen tarpeet.

Päiväkotien erityisryhmistä suurin osa on integroituja erityisryhmiä, jolloin suurin osa lapsista ei tarvitse erityisiä tukitoimia (Pihlaja 1998). Tämä noudattelee inklusiivista ideologiaa (vrt. Bricker 1995) lasten koostumuksen mukaan, sillä suurin osa lapsista ei tarvitse erityistä tukea. Vain joissakin suurimmissa suomalaisissa kaupungeissa on erillisiä erityisryhmiä, joissa

kaikilla lapsilla on erityisen tuen tarvetta. Esimerkiksi sosio-emotionaalista erityistukea tarvitseville lapsille on suunnattu omia erillisiä ryhmiä, joista on saatu hyviä kokemuksia ja myönteisiä tuloksia. Näissä erillisissä erityisryhmissä myös sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten osalta olennaista on ryhmän koko, erityisopetuksen saatavuus sekä lasten erilaisten tuen tarpeiden samankaltaisuus. (Pihlaja 2005a.)

Erityisryhmän tunnuspiirteet

PÄIVI PIHLAJA

On tärkeää luoda yhteinen käsitys siitä, mikä on päivähoidon erityisryhmä. Kaksi olennaista asiaa on tietysti *lapsi* ja hänen tarvitsemansa erityispedagoginen tuki sekä se, että päivittäin lähes koko ajan on mahdollisuus saada *erityisopetusta*, jolloin vähintäänkin yksi työntekijä on erityisopettaja.

Erityisryhmässä on useita erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Mikäli ryhmässä kaikilla lapsilla on erityisen tuen tarvetta, puhutaan erillisestä erityisryhmästä. Integroidusta erityisryhmästä puhutaan, kun suurin osa lapsista on tavanomaisesti kehittyneitä ja pienempi osa erityistä tukea tarvitsevia. Erityisryhmän muodostaminen ja siihen sijoittaminen ei voi olla pelkästään ns. hallinnollinen päätös, joka tehdään vain virallisten hakupapereiden perusteella. Lasten valinta ja sijoittaminen ryhmään on harkittava yhdessä lapsiryhmän erityisopettajan ja vanhempien kanssa. Ryhmää muodostettaessa mietitään jokaisen lapsen sijoittumista, sillä tavoitteena on saada aikaan toimiva *pedagoginen kokonaisuus*.

Kun uusi lapsiryhmä alkaa syksyllä, on hyvä jättää joku paikka täyttämättä, sillä syksy tuo aina uusia lapsia päivähoitoon, eikä voi aina tietää, kenelle erityisryhmä olisi mahdollisesti paras ratkaisu. Lapsia ryhmään valittaessa on syytä neuvotella aina vanhempien kanssa ja kertoa perusasioita ryhmän luonteesta. Vanhempien on hyvä tietää ennen kuin lapsi vastaanottaa paikan erityisryhmästä mm. seuraavat tiedot:

- pienempi kuin tavallinen lapsiryhmä
- erityisopettajan päivittäinen tuki ja ohjaus ovat kaikille mahdollisia
- pohjana yhteinen varhaiskasvatuksen suunnitelma, jota toteutetaan ryhmänä
- suunnataan yksilöiden oppimistarpeiden suunnassa
- ryhmässä osalla lapsista erityisen tuen tarvetta
- mitkä ovat ryhmän pedagogiset peruslinjaukset tai ideologia
- miten perheiden kanssa tullaan tekemään yhteistyötä
- työtiimin toimintatavat ja vastuualueet.

Ryhmän arvioiva funktio

Erityisryhmällä on samankaltaiset tehtävät kuin millä tahansa lapsiryhmällä; tukea lasten sosiaalista, emotionaalista, kognitiivista ja muuta kehitystä ja eri sisältöalueiden oppimista. Vertaisryhmä toimii kaikkien lasten yhteisenä sosiaalisena ympäristönä. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002: 9) ohjaavina periaatteina ovat mm. lasten osallisuus, leikin keskeisyys toiminnassa, turvalliset kiintymyssuhteet. Olennaista on lisäksi lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien välinen vuorovaikutus. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002:9.)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteiden tulisi olla laaja-alaisia ja edistää muun muassa lapsen itsenäisyyttä ja minätietoisuutta, positiivisia sosiaalisia ihmissuhteita, halua oppia,

kielellisiä taitoja sekä matemaattisten, biologisten, tieteellisten, teknisten sekä ympäristöön liittyvien käsitteiden tuntemista. Opetuksen tulisi kehittää myös musiikillista ilmaisua ja esteettisiä taitoja, teatteria – nukketeatteria – pantomiimia, lihasten koordinoitua ja kehonhallintaa. Näiden lisäksi lapsen kuuluisi saada terveellistä ruokaa ja ravintoa, tietoisuutta paikallisesta yhteisöstä. (Euroopan yhteisöjen komission..., 1996.) Varhaiserityiskasvatuksen tavoitteet ja menetelmät ovat hyvin linjassa edellä mainittujen yleisten varhaispedagogisten linjojen kanssa. Näitä sovelletaan eri tavoin erilaisten lasten kanssa ja opettajilta vaaditaan monipuolista kulttuurista ja opetuksellista osaamista vastatessaan pedagogisesta toiminnasta myös erityisryhmässä.

Erityisryhmällä tulisi olla lisäksi tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti lapsen kehitystä ja oppimista sekä sopivaa ohjausta ja opetusta *arvioiva tehtävä*. Erityisryhmään sijoittaminen ei vaadi päivähoitolain mukaan lausuntoa. Esimerkiksi Ruotsissa on käytäntönä useissa ns. resursiryhmissä, että niissä arvioidaan lapsen tilannetta. Tällöin ryhmä ei ole ikään kuin pitkän tutkimuskierroksen päätepysäkki. Sen sijaan vanhemmatkin voivat rauhassa käydä lapsensa kanssa tutkimuksissa. Pelkän lausunnon vuoksi lapsia ei tarvitse tällöin ohjata tutkimukseen. Tämän tyyliset toimintamallit ja käytännötkin voisivat vähentää myös Suomessa esimerkiksi Kasvatus- ja perheneuvoloiden työtaakkaa ”lausuntojen antajana”.

Lapsen tilanteesta arvioidaan hänen toimintaansa, kehityksen eri osa-alueita ja etsitään vahvoja osaamisen alueita ja alueita, joilla lapsi erityisesti tarvitsee tukea ja ohjausta. Lisäksi tulee keskittyä lapsen fyysiseen ympäristöön ja sen toimivuuteen, lapsiryhmään osallisuuden ja vuorovaikutuksen paikkana sekä pedagogiseen toimintaan, sen rakenteisiin ja sisältöihin. Pedagogisen kontekstin arvioinnista on enemmän teoksessa Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen (Pihlaja & Kontu 2001), minkä takia lapsen kasvuympäristöä koskeva arviointi rajataan tässä julkaisussa pois. Erityiskasvatuksessa ja lapsen oppimisen ohjaamisessa yksi keskeinen tekijä on tuntee lapsi hyvin, pedagogisesti tämä tarkoittaa arviointia.

Lapsikohtaisen arvioinnin tehtävänä on luoda kuvaa lapsen kehitys- ja oppimisprosessista. Arvioinnissa luodaan katse kasvamisen tai oppimisen prosessiin tai sitten lopputulokseen tietynä ajankohtana. Arviointi voi olla dynaamista tai staattista, kehityksen prosessiin kohdistuvaa eli formatiivista tai yhteenvedon tekemistä tietynä ajankohtana eli summatiivista (mm. Jones 2005).

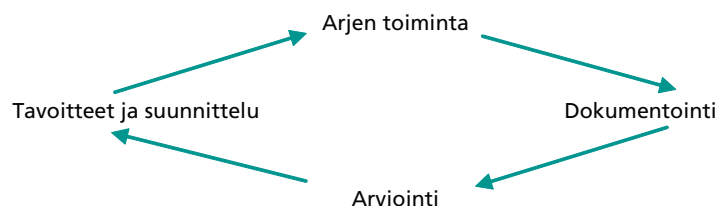
Staattinen arviointi tapahtuu aina samalla tavalla tietyllä testillä ja tällöin lapsi vastaa joko oikein tai väärin. Erilliset testit tms. antavat tietyn ajanjakson tilanteesta viitteellistä kuvaa. Testejä on monenlaisia ja niissä yleensä verrataan lapsen saavutuksia toisiin samanikäisiin. Standardoituja testejä tekevät esimerkiksi psykologit tai puheterapeutit, näillä testeillä voi olla esimerkiksi diagnosoiva merkitys tai niillä pyritään saamaan yleiskuva lapsen kehityksestä tai kehityksen jostakin osa-alueesta. Testit ovat yksi tapa saada tietoa lapsesta ja testauksen lopputulokseen vaikuttaa aina myös tilannetekijät. Tilannetekijät voivat vaikuttaa eri tavoin tuloksiin; voi olla, että lapsi ei kykene antamaan osaamisestaan todellista kuvaa, vaan alisuoriutuu. Tilannetekijät liittyvät lapselle vieraaseen kontekstiin ja ihmisiin. Testaus tilanne on tavalla tai toisella aitoa tilannetta jäljittelevä, mutta silti vieras lapselle. Pedagogeille testien tulokset ovat hyödyllistä tietoa, jota voi kasvatuksessa soveltaa, sillä pedagogisessa miljöössä on usein vaikea saada selville joitakin yksityiskohtia lapsen osaamisesta. Pedagogien tehtävänä on sitten ”kääntää” testauksen kieli pedagogisen toiminnan kielelle. Päivähoidossa on tälläkin hetkellä käytössä monenlaisia testejä tai niihin verrattavissa olevia arviointivälineitä. Niihin tulee aina suhtautua arvioivalla kriittisyydellä. Jokaisen testin tekijän tulisi perehtyä testin teoreettiseen pohjaan ja ymmärtää se mitä niissä mitataan ja mitä ei.

Erilaiset testit ja arviointivälineet heijastavat aina testin laatimisen aikakauden käsitystä oppimisesta, kehityksestä ja poikkeavuudesta. Monet nykyisin käytössä olevat pedagogiset arviointivälineet on kehitetty jo 1970 tai 1980-luvuilla, jolloin tiedot ja käsitykset lapsen oppimisesta tai poikkeavuudesta olivat hyvinkin erilaiset verrattuna nykyiseen tietoon. 1990-luvun lopulla on tullut uutta tietoa varhaisvuosien kehityksestä, oppimisesta ja vammaisuuden käsitykset ovat saaneet rinnalleen ekologisempaa otetta.

Lapsikohtainen arviointi voi olla myös dynaamista tai formatiivista. Tällainen arviointi keskittyy oppimisen ja kehittymisen prosessiin, ja soveltuu hyvin osaksi pedagogista toimintaa. Kasvatuksellisen arvioinnin tehtävä on Connerin (1991) mukaan kulkea lapsen rinnalla ja asettua hänen vierelleen. Tällöin luodaan mahdollisuuksia osoittaa, mitä lapset voivat tehdä ja osata. Arvioinnin tulee olla aina myös prosessi, joka suuntaa pedagogisia toimia. Pedagogisen arvioinnin tarkoitus ei ole diagnosoida lapsen ongelmia vaan Jonesin (2004) mukaan edistää lapsen oppimista. Dynaamisen arvioinnin voi tehdä myös lapsen lähipiirin aikuinen ja siinä aikuinen voi jopa ohjata lasta, jotta voisi saada käsitystä siitä, millainen tapa ohjata sopii lapselle. Tilanne voi olla vuorovaikutuksellinen (Viitala 2001). Arviointi on tällöin prosessin omaista ja metodina on jatkuva havainnointi, lapsen toiminnan ja osaamisen dokumentointi. Jonesin (2004) mukaan formatiivisen arvioinnin strategiat ovat fokuoitu tai yleinen observointi, puhuminen ja lapsen kuuntelu sekä haastattelu. Vanhempien ja aiemman hoitopaikan antama informaatio ovat myös tärkeitä. Arviointi ei ole jokin erillinen aktiviteetti, mutta se voi olla luonnollinen osa opettamista ja oppimisen rutiineja. Sen tulisikin olla enemmän sisään rakennettu kuin erillinen osa varhaiskasvatussuunnitelmaa. (Jones 2004.)

Kasvatusta ja opetusta ohjataan suunnitelmien avulla. Kirjalliset suunnitelmat ovat ikään kuin kollektiivinen yhteinen ymmärrys siitä mihin pyritään ja miten edetään. Kansanen (1998) mukaan suunnitelmasta käy ilmi laatijoiden käsitykset kasvatuksen tarkoituksesta ja siitä, miten tulisi toimia. Nämä suunnitelmat toiminnallistuvat tai toteutuvat itse kasvatustapahtumassa. Kasvatustoimintaa ohjaa pedagogi. Voidaankin sanoa, että pedagogin ajatuksissa on tietty kasvatussoppi, josta käytännön ratkaisut ovat lähtöisin. (Kansanen 1998.) Tärkeä asia siinä, miten nämä suunnitelmat toteutuvat toiminnassa, on niiden realiteetti sekä se, miten hyvin pedagogit ovat sisäistäneet päämäärät ja suunnitelman sisällöt. Suunnitelmissa painotetaan nykyään avointa luonnetta ja dynaamisuutta ja niiden luonnetta voidaankin verrata mieluummin formatiiviseen tai dynaamiseen arviointiin kuin summatiiviseen ja etukäteen lukkoon lyötyyn joustamattomaan dokumenttiin.

Laajemman yhteisön suunnitelmien lisäksi keskeisiä työkaluja ovat lapsen yksilöllinen ja lapsiryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat. Arviointi ja suunnittelu on jatkuvaa toimintaa, ja kohdistuu luonnollisesti yksittäisen lapsen ohella myös koko lapsiryhmän toimintaan. Suunnitelmallisuus on tärkeä osa tavoitteellista yhteiskunnan järjestämää varhaiskasvatusta (STM 2002; Stakes 2005). Viitalan (2001) mukaan päivähoitossa tulisikin kytkeä arviointi, tavoitteiden asettelu, menetelmät ja seuranta yhdeksi, kiinteäksi kokonaisuudeksi. Lapsi- ja ryhmäkohtaisen suunnitelman teon jatkuvaa prosessia voi kuvata kuvion 1 tavalla. Tässä arjen toiminnasta tehdään havaintoja, joita sitten dokumentoidaan. Näitä arjen havaintoja arvioidaan ja pysähdytään pohtimaan ovatko tavoitteet ja käytännöt oikeansuuntaisia ja miten niitä voitaisiin muuttaa. Suunnittelu on toteutuneen toiminnan arviointia ja uusien tavoitteiden tai menetelmien kehittäjä.



KUVIO 1. Kasvatuksen suunnitelman teon jatkuva prosessi

Erityisryhmän pedagogisia periaatteita

Tässä kohden tuodaan esiin lyhyesti sellaisia periaatteita, joihin erilaisissa erityisryhmissä tulisi paneutua. Ne liittyvät lapsiyksilöön, opetukseen, inklusioon ja verkostomaiseen työtapaan.

Lapsen tuki, ohjaus ja opetus

Päivähoidon tehtävänä on tukea jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua ja oppimista. Päivähoitolaki tuo esiin lapsen fyysisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukemisen sekä sen, että päivähoitossa tulee antaa aineksia lapsen kognitiiviseen, esteettiseen ja eettiseen kasvatukseen. Vahva itsetunto ja realistinen, itsensä hyväksyvä minäkäsitys helpottavat sosiaalista toimintaa. Päivähoidossa tulisi tavoitella lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymistä. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan arjessa, ja näiden oppimisessa on työntekijöiden ohjauksella merkitystä. Yksilöllinen tuki ja ohjaus voidaan ottaa huomioon monessa eri tilanteessa. Tämä edellyttää ennemminkin lapsen tuntemista kuin erityismenetelmiä. Sosiaalisissa tilanteissa onnistumisen kokemukset antavat lapselle myönteistä emotionaalista palautetta itsestään. Lapsituntemuksen avulla voidaan löytää lapselle ja lapsille sopivat ohjauksen menetelmät. Eri tavoin ohjaaminen tai eriyttäminen ryhmässä voi olla esimerkiksi pieni erilainen sanallinen ohje tai erilainen tehtäväpaperi mutta samasta aiheesta.

Yhdessä oppiminen edellyttää lapsilta sosiaalista kompetenssia, jossa on kolme keskeistä aluetta. Ensimmäinen alue on yhdessä toimiva ja prososiaalinen toiminta. Tällöin lapsen motiivina on toimia yhdessä. Toiseksi lapsen tulisi tehdä itse aktiivisia aloitteita ystävien saamiseksi. Lisäksi lapsen toiminta on sellaista, että se ylläpitää sosiaalista toimintaa organisoidusti muiden lasten ja aikuisten kanssa. Kolmantena elementtinä on kyky hallita aggressiota ja konflikteja. (Wittmer, Doll & Strain 1996; Denham 1999). Sosiaalinen kompetenssi on enemmän kuin yksittäiset sosiaaliset taidot, ja ne ovat vaativia kenelle tahansa. Olennaista on se, että jokaisessa lapsiryhmässä sosiaaliset taidot ja kompetenssin kehittäminen otetaan huomioon tavoitteissa ja toiminnassa.

Kasvatuksen ja opetuksen sisällöt

Pedagogiikan sisältöjen sekä lasten kehityksen ja oppimisen ohjaamisen tulisi hyödyntää varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen vahvuuksia. Varhaiskasvatuksen suunnitelma ja toiminnan laatu ovat pohjana myös erityisryhmien toiminnassa. Erityistä tukea voidaan tarjota monin tavoin mm. vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin, pedagogisten interventoiden, apuvälineiden avulla tai ryhmämuotoisia pedagogisia menetelmiä kehittämällä. (ks. pedagogiset interventiot-luku). Varhaiserityiskasvatuksen sisällöissä on olennaista ottaa huomioon lapsen kehityksen osa-alue(et) ja persoonallisuuden kokonaisuus. Kieli ja kirjallisuus ovat traditionaalisesti lastentarhatyön vahvuutta. Matemaattinen ajattelu ja sen ohjaaminen sekä ongelmaratkaisuun tähtäävä toiminta antavat aineksia loogiseen ja luovaan ajatteluun. Mielikuvitus ja luovuus ovat lapsuudessa vahvoja ja voimakkaita ja niiden tukeminen ikäsidonaisesti on tärkeää. Pedagogiikan sisällöt ovat siis suureksi osaksi samoja erityisryhmissä ja tavallisissa ryhmissä. Erityisryhmän suunnitelma integroituu osaksi päiväkodin yhteistä opetussuunnitelmaa, jota sitten yksilöllisen jouston avulla toteutetaan ja luodaan yhdessä lasten kanssa. Pedagogiset menetelmät ovat olleet erityispedagogiikassa vuosikymmenten ajan monimuotoisia ja niitä on ollut runsaasti. Yleistä tai yksittäistä erityismenetelmää tärkeämpää lienee se, että tunnistetaan juuri se, miten tämän lapsen ja tämän ryhmän kanssa voidaan menetelmiä soveltaa ja kehittää.

Integraatio ja inklusio

Integraation lähtökohtana on ollut segregaaation eli erillissijoitusten poistaminen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääminen. Integraatiossa on ollut kyse siitä, että vammaiset henkilöt voivat osallistua ns. valtaväestölle suunnattuihin palveluihin. Integraatio on lähtenyt fyysisen läheisyyden luomisesta ja tätä kautta on pyritty luomaan olosuhteita yhteiselle toiminnalle ja spontaaneille sosiaalisille suhteille. Integraatiota ja siihen suhtautumista ja määrittelemistä on pyritty muuttamaan. Uuden lähestymistavan toi 1990-luvulla inklusio. Inklusion lähtökohtana on yhdessä eläminen ja toimiminen kaikille yleisissä palveluissa. Yhteinen paikka eli sijoitus on avainasia, mutta vain perusta inklusiiviselle toiminnalle. Sen lisäksi asenteet, resurssit ja opetussuunnitelma tulee olla Brickerin (1995) mukaan inklusion linjassa. Asenteet sisältävät hänen mukaansa kognitiiviseen ja affektiiviseen sekä käyttäytymiseen liittyviä elementtejä. Ne sisältävät mm. sen että työntekijät ovat selvillä inklusion ideasta ja heillä on tietoa asiasta ja lasten erityistarpeista. Onnistuneessa inklusiivisessa emotionaaliset reaktiot ovat positiivisia ja suvaitsevia. Lapsen sijoittaminen on tehtävä huolella ja työntekijöiden osaaminen ja koulutus vaikuttavat myös inklusion onnistumiseen. Johtamisen tehtävä on jatkuva arviointi ja positiivisen asenteen ylläpitäminen. Resursseja tulee suunnata tarpeen mukaan, sillä sekä lapsella että henkilökunnalla on oikeus erityistyöntekijöihin. Yhteissuunnittelu ja yhteiset päätökset hallinnon, pedagogien ja vanhempien kanssa, ovat osa inklusiivista pedagogiikkaa. Luonnollisesti myös sopiva fyysinen ympäristö ja välineet edistävät osallisuutta ja oppimista. Lasten omien kulttuuristen välineiden (kuten pyörätuoli tai bliss taulu) tulee olla luontevana osana ympäristöä. Opetussuunnitelman tai pedagogisen ohjelman sisällön, jotka rakentavat päivittäisiä aktiviteetteja, tapahtumia ja interaktiota, tulee tukea inklusion tavoitteita. Opetussuunnitelma rohkaisee lapsia osallistumaan merkityksellisiin aktiviteetteihin ja interaktioon. (Bricker 1995.) Olennaista on lapsilähtöisyys ja lapsen subjektiivisuuden arvostus.

Viitala tuo esiin inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen edellytyksiä. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta tulee häntä ympäröivien aikuisten (työntekijät ja vanhemmat) sitoutua inklusiiviseen järjestelmään. Sitoutumisessa on yhtä tärkeää päivähoiton hallinnon ja pedagogien toiminta sekä suhtautuminen. Edellytyksiin kuuluvat myös asenteet, resursointi ja muiden palvelujen integroiminen osaksi peruspalveluja. (Viitala 2004, 136–137.) Tekijät, jotka takaavat inklusion onnistumisen, ovat myönteiset asenteet, ammatillinen osaaminen ja tukisysteemit (Bricker 2000).

Verkostomainen työtapaa tai yhteistyö

Kun lapsella on erityisen tuen tarvetta, on hyvin tavallista, että hänen ympärillään on huoltajien ja päivähoiton työntekijöiden lisäksi myös muita ammattilaisia. Lääkinnällisen kuntoutuksen ammattilaiset kuten puheterapeutit, fysioterapeutit tai psykoterapeutit, ovat myös tärkeitä vaikuttajia lapsen elämässä. Verkostomainen työtapaa edellyttää sitä, että vanhempien kanssa sovitaan, miten yhdessä tullaan toimimaan, vanhempien kanssa suunnitellaan verkoston yhteistyötä. Verkostotyössä on liian harvoin mukana aikuisille suunnattujen palvelujen ammattilaisia. Esimerkiksi jos lapsen vanhempi on päihdehuollon tai mielenterveyspalvelujen asiakkaana, myös vanhempaa hoitavien on hyvä olla mukana miettimässä, miten lasten kasvuolosuhteisiin saataisiin turvallisuutta, pysyvyyttä ja hyvät pedagogiset edellytykset toimia päivähoitossa. (Ks. Pihlaja 2005b.) Kun perhe on lastensuojelun asiakkaana, on tällöin lastensuojelussa tehty huoltosuunnitelma, jossa käsitellään todennäköisesti myös sitä, mitä päivähoiton kasvuolosuhteilta odotetaan. Näistä lastensuojelun odotuksista päivähoitoa kohtaan tulisi keskustella yhdessä huoltajien, sosiaalityöntekijän ja päivähoiton kesken. Moniammatillinen vuorovaikutus on tärkeää ja sen tulee perustua avoimuuteen ja lapsen edun ensisijaisuuteen (ks. Lastensuojelulaki ja -asetus).

Perhe voi monissakin eri tilanteissa kaivata enemmän tukea ja ohjausta. Esimerkiksi vanhempien vertaisryhmien mahdollisuuksia tulisi arvioida tavanomaisen yhteistyön lisäksi. Olenainen yhteistyön kohde on luonnollisesti lapsen kasvatuksen suunnittelu ja arviointi yhdessä vanhempien kanssa (ks. Viitala 2004).

ERITYISRYHMÄN PERUSTEHTÄVÄ

Ryhmän henkilöstö ja tiimin perustehtävä

PÄIVI PIHLAJA

Erityisryhmä on yleensä tavallisen päiväkodin yhteydessä, ja toisinaan yksikössä voi olla myös useampia erityisryhmiä. Erityispedagogiikka ja varhaiskasvatus toimivat näin käsi kädessä osana päivähoidon peruspalvelua. Päivähoidon sisällölle ja kasvatustehtävälle tuo lisänsä ammattilaisten kirjava koulutustausta. Työntekijöiden koulutustausta eroaa määrällisesti ja laadullisesti. Lapsiryhmissä voi työskennellä taustakoulutukseltaan erityisopettaja, lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti, sosionomi, sosiaalikasvattaja, lastenhoitaja, päivähoitaja tai lähihoitaja, jolloin koulutuksen työille antama orientaatio vaihtelee. Osalla työntekijöistä on taustalla yliopistollisia opintoja (lto ja eltot) tai yliopistollinen loppututkinto (vrt. varhaiserityiskasvatuksen maisterit), ammattikorkeakoulun tutkinto (sosionomi) tai ammatillisia opintoja (lähihoitajat). Työntekijän virkanimike ei siis kerro koulutustaustaa. Yhteistyökumppanit tietävät valitettavan harvoin työntekijän koulutustaustan, virkanimikkeen kylläkin.

Opettajien ja erityisopettajien kelpoisuudet ovat perusopetuksen puolella suhteellisen tarkkarajaiset, päivähoidossa työntekijöiden kelpoisuusehdot ovat edelleenkin suhteellisen väljät. Nykyisellään laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005, 7 §) edellyttää, että lastentarhanopettajalta vaaditaan vähintään kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus. Tämän lisäksi sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot, antavat kelpoisuuden lastentarhanopettajan virkaan. Asetuksen (608/2005) mukaan varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot ovat yhteensä vähintään 60 opintopisteen laajuiset. Lähihoitajalta edellytetään lain mukaan (272/2005, 8 §) soveltuva sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto. Erityislastentarhanopettajan tehtäviin edellytetään erityisopettajan opinnot, jotka voidaan suorittaa ylemmän korkeakoulututkinnon yhteydessä tai opettajan koulutuksen jälkeen (698/2 §). Kelpoisuusehdot on muutettu vuonna 2005 ja uuden lakiesityksen yleisperusteluissa tuodaan esiin mm. se, että laadukkaiden palveluiden perusedellytys on, että niistä vastaa ammattitaitoinen henkilöstö ja että toimintaa johdetaan ammattitaitoisesti. Uudistuksella on pyritty vastaamaan työelämän muuttuneisiin tarpeisiin. (HE 226/2004 vp.) Useat yliopistoista valmistuvat lastentarhanopettajan ja /tai erityisopettajan tutkinnon suorittaneet, tekevät usein myös ylemmän korkeakoulututkinnon, jota ei ole kelpoisuusehdoissa otettu huomioon.

Erityisryhmissä on erilaisia työntekijöiden ja lasten kokoonpanoja. Erillisissä erityisryhmissä on luonnollisesti vähiten lapsia, sillä kaikilla lapsilla on erityisen tuen tarve. Tosin näiden ryhmien osuus kaikista erityisryhmistä on vähäinen (Pihlaja 1998). Alla olevassa taulukossa on esimerkkejä erityisryhmien virkarakenteista.

TAULUKKO 1. Erityisryhmien rakenne: lapset ja virat (Pihlaja 2005a).

Ryhmämuoto	Lapsia yhteensä	Erityistä tukea tarvitsevien osuus	Virkarakenne
Erillinen ER Erillinen ER	8–9	8–9	1 elto, 1 lto, 1 lh, tai 2 elto, 2 lh
Integroitu ER Integroitu ER	11–13	6–8	2 elto, 2 lh tai 1 elto, 1 lto, 1 lh
Integroitu ER/kuntoutusryhmä	14–15	6–7	1 elto, 1 lto, 2 lh

Taulukosta voi havaita, että ryhmissä on vaihtelua; ryhmän koko vaihtelee (8–15 lasta) sekä henkilöstömitoitus ja osaamisen laatu ja määrä pohjakoulutuksen suhteen. Eri ammattiryhmät eroavat täydennyskoulutuksen osalta siten, että eltoilla on eniten pohjakoulutuksen jälkeistä täydennyskoulutusta ja lähihoitajilla vähiten. Jokaisessa ryhmässä on vähintään yksi elto, mutta minimissä elton työparina tiimissä ovat mukana lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Vähemmistönä näytävät olevan ryhmät, joissa on kaksi eltoa. (Pihlaja 2005a.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on suurempi, kuin mitä sosiaalihuollituksen yleiskirjeet 1980-luvulla ohjeistivat. Useimmiten kuntien virallisissa raporteissa edelleenkin käy ilmi päivähoitopaikkojen määrä, joka saattaa olla pienempi kuin lasten todellinen määrä. Lasten määrää tulee tarkastella kriittisesti, sillä inklusiivisuuden aste ei ole kovin korkea mikäli puolet lapsista on erityisen tuen tarpeessa. Toinen tärkeä elementti on lasten erityisen tuen tarpeiden laatu, sillä lapsia ryhmään sijoitettaessa tulee lähtökohtana olla se, että ryhmässä on jokin yhteinen pedagoginen idea tai ideologia. Mikäli lasten erityiset tuen tarpeet ovat hyvin erilaisia ja jos lisäksi yhteisen pedagogisen toiminnan tai linjausten löytyminen on vaikeaa, niin tämä hajottaa sekä ryhmän dynamiikkaa että lisää työntekijöiden työpaineita suunnittelun ja toteuttamisen suhteen. Hyvin usein ns. alueellisissa erityisryhmämalleissa saattavat lasten tarpeet olla siinä määrin erilaisia, että yhteen sovittaminen on pedagogisesti hankala tehtävä. Mikäli ryhmässä on lapsia, joilla on dysfasiaa, sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, autismia, kehitysvamma ja yksi monivammainen lapsi, on tilanne lähtökohtaisesti erittäin haastava. Tulee miettiä, kuka erityistukea tarvitsevista lapsista tarvitsee erityisryhmää, ja kenelle sopii tavallisen lapsiryhmän toiminta. Lapsiryhmän muodostamisessa on hyvä olla mukana ryhmän oma erityisopettaja, jonka tehtävä on arvioida lasten tarpeita suhteessa toteutuvaan pedagogiseen toimintaan.

Tehtäviä ja työnjakoa

Erityisryhmien työntekijöiden tulee suunnitella pedagogista toimintaa ja tehdä tiimin sisäistä yhteistyötä, kasvattaa ja ohjata lapsia yhteistuumiin, arvioida toimintaansa ja tehdä kotien sekä ulkopuolisten ammattilaisten kanssa yhteistyötä. Työn pääasiallinen fokus on luonnollisesti lapsessa ja aikaa työpäivästä tulisikin käyttää eniten juuri lapsen ja lapsiryhmän kanssa. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on usein erilaisia terapia- tai perheellisiä tukemassa ja ohjaamassa arkea, jolloin yhteistyökumppaneita saattaa olla useita yhdenkin lapsiryhmän kokonaisuutta ajatellen. Toiminnan suunnittelu ja koordinointi onkin tärkeä tehtävä ja kaikkien tiimin jäsenten on tiedettävä ”missä kunkin lapsen kanssa mennään” ja ketä toimijoita on mukana erityisryhmän verkostossa. Koordinoitavastuu lapsiryhmän eri toiminnoista on erityisopettajalla/erityisopettajilla. Erityisopettajan tulee huolehtia siitä, että tiimi pysyy perustehtävänsä lasten kasvatuksessa. Toiminnan suunnittelu ja arviointi tapahtuu aina koko tiimin kanssa yhteisesti. Tiimipalaverit on dokumentoitava, mikä tehtävänä voi kiertää. Työryhmän tulee huolehtia siitä, että tehtävät eivät kasaudu yhdelle henkilölle. Tiimin palaverit on hyvä olla vähintään kerran kahdessa viikossa.

Lapsikohtaisten suunnitelmien laadinta tapahtuu yhteistyössä lapsen vanhempien ja muiden ammattilaisten (kuntouttajien) kanssa. Erityisopettajan tehtävänä on koordinoita ja olla mukana laatimassa yhteistyöneuvottelussa tätä asiakirjaa. Se, ketä on suunnitelmapalaverissa läsnä, on riippuvainen ryhmän tavoista ja ennen kaikkea siitä, minkä kokoonpanon vanhemmat kokevat tarpeelliseksi ja luottamukselliseksi. Mikäli vain yksi työntekijä on moniammatillisessa ryhmässä vanhempien kanssa työstämässä kirjallista suunnitelmaa, tulee hänen tällöin perehdyttää muu tiimi suunnitelman lopulliseen sisältöön ja arviointitapoihin (ks luku moniammatillisesta yhteistyöstä). Koko lapsiryhmää koskeva pedagoginen suunnitelma voidaan laatia yhteistyössä tiiminä ja vanhempien kanssa. On vain sovittava kuka vastaa tämän tehtävän tekemisestä ja koordinoi

sitä ja miten dokumentointi hoidetaan. Lapsen kehityksen ja oppimisen seuranta ja sen dokumentointi on olennaista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Lasten kasvatus, ohjaus ja opetus tapahtuvat arjen toiminnoissa, jolloin jokaisella työntekijällä on vastuu omasta pedagogisesta toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. Jokainen vastaa myös omasta päivittäisestä vuorovaikutuksesta lasten vanhempien kanssa. Tosin eri ryhmillä on erilaisia käytäntöjä siinä, onko perheellä oma nimetty työntekijä, jonka kanssa on esimerkiksi hoidettu päiväkotiin tutustuminen ja alkukeskustelu. Eri ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö on useimmiten erityisopettajan vastuulla. Tosin yhteydenotot ulospäin esimerkiksi lastensuojeluun tekee usein päiväkodin johtaja tai joku muu sovitusti. Muiden verkoston ammattilaisten on tärkeä tietää, kenen puoleen kääntyä ja kenen kanssa tehdään yhteistyötä lapsen ja perheen asioissa. Luottamuksen rakentaminen tapahtuu helpoiten, kun kumppanina on sama tai samat päivähoiton työntekijät.

Uusien työntekijöiden perehdytys on olennaista etenkin, jos heillä ei ole erityispedagogin koulutusta. Ryhmässä voi olla esimerkiksi pysyviä tai vaihtuvia avustajia. Avustajien perehdytys on tehtävä huolella ja siihen on liitettävä opetuksellisia elementtejä juuri kyseisen lapsiryhmän näkökulmasta katsottuna. Erityisopettaja ja lastentarhanopettaja opastavat avustajaa ryhmän rutiineihin, tehtäviin ja toimintatapoihin. Avustajalla tulee olla tiedossa, mitä häneltä odotetaan ja miten hän voi työhönsä vaikuttaa. Uutta työntekijää on perehdytettävä myös käsitteellisellä tasolla lasten erityistuen tarpeisiin ja lasten ohjaus ja ”käsittely” on opetettava. Lisäksi tulee käydä läpi työn eettiset periaatteet ja vaitiolovelvollisuus ja huolehtia siitä, että avustava henkilökunta toimii ryhmän periaatteiden suunnassa.

Tehtäviä, joista ryhmäkohtaisesti on sovittava:

1. Toiminnan kokonaisuudesta huolehtiminen. Koordinointivastuu on ryhmän erityisopettajalla/erityisopettajilla. Lisäksi heidän tulee huolehtia päiväkodin johtajan kanssa, että toimintaa arvioidaan ja kehitetään.
2. Pedagoginen suunnittelu ja arviointi. Nämä tapahtuvat aina tiimissä, ja tämän koordinoinnista on vastuu käytännössä erityisopettajalla. Lapsikohtaisen, yksilöllisen suunnitelman laadinnasta ja arvioinnista on vastuu erityisopettajalla. Ryhmäkohtainen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä ja sen sisältöjä on arvioitava tiimin ja vanhempien kanssa. Kasvatuksen ja opetuksen vaikuttavuuden arviointi tapahtuu yhteistyössä ennalta sovittujen kriteerien suunnassa.
3. Kasvatus ja opetus. Tiimin tehtävä, joka sisältää mm. arvioinnin ja havainnoinnin, suunnittelun, ohjauksen ja opetuksen sekä toiminnan arvioinnin. Arjessa kaikilla työntekijöillä on vastuu omasta vuorovaikutuksellisesta toiminnasta.
4. Yhteistyö kotien kanssa. Yhteisiä tehtäviä ovat mm. päiväkotiin tutustuminen, alkukeskustelu, lapsen suunnitelman laadinta ja seuranta, vanhempainillat tai vanhempainryhmät, juhlat ja muu yhteistyö. On sovittava kenen vastuulla eri tehtävät ovat.
5. Yhteistoiminta eri ammattilaisten kanssa. Kunkin lapsen ja perheen oman verkoston työntekijät toimivat erityisopettajan ja muun tiimin kanssa. Alueellisessa verkostotyössä (esim. lastensuojelu) on mukana mahdollisesti ryhmän työntekijä.

Keskeisiä tekijöitä tiimin työn onnistumisessa ovat mm:

- tieto ja yhteinen ymmärrys perustehtävästä
- selkeä työnjako ja vastuut
- toimiva asioiden kirjaaminen ja toiminnan dokumentointi
- säännölliset ja jatkuvat yhteiset kokoukset (suunnittelu, arviointi...)
- tiimin työntekijöiden pysyvyys ja vaihtuvuuden minimointi
- osaamisen arviointi ja jokaisen vahvuuksien hyödyntäminen
- muun työyhteisön ja johtajan tuki sekä selkeät tiimien väliset ”kuviot”

Muu työyhteisö

Koko päiväkodin näkökulmasta erityisryhmä on yksi ryhmä muiden lapsiryhmien joukossa. Toisaalta erityisryhmän asema on hieman erilainen mm. siitä syystä, että siinä on perusvarhaiskasvatuksen lisäksi enemmän erityispedagogista ohjausta ja toimintaa lasten yksilöllisten tarpeiden vuoksi. Ryhmään on sijoitettu useita erityiskasvatusta tarvitsevia lapsia, minkä vuoksi mm. lasten määrä on pienempi kuin tavallisissa lapsiryhmissä. Sen lisäksi, että ryhmässä on lasten tarpeet erityisiä ja lasten määrä vähäisempi, on ryhmässä yksi tai kaksi erityisopettajaa. Lisäksi ryhmässä saattaa olla avustaja/avustajia lastenhoitajan virkojen lisäksi. On olemassa erityistarpeita, jotka ovat selkeästi havaittavissa, kuten liikuntavamma tai kehitysvamma. Tällöin harvoin kysytään, miksi joku lapsi tarvitsee avustajan tai pienemmän ryhmän. Mutta mikäli lapsen erityiset tuen tarpeet eivät ole yhtä selkeästi havaittavissa, kuin edellä mainituissa tapauksissa, voi erityisryhmän toiminta tai resursointi herättää kysymyksiä muissa työntekijöissä.

Erilaisuuteen suhtautuminen on tekijä, joka vaikuttaa monessa asiassa. Muun työyhteisön työntekijöiden asenteet voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, sääliä tai täyttyä kiukulla. Esimerkiksi näistä syistä on hyvä perehdyttää päiväkodin muut työntekijät erityisryhmän toimintaan. Osittainen työnkierto on vähentänyt kielteisiä asenteita ja auttanut ymmärtämään erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia paremmin. Erityisryhmien työntekijät ovat kokeneet ongelmaksi usein sen, että heidän lastenhoitajat ovat toimineet koko päiväkodin varahenkilöinä. Tämän erityisryhmien työntekijät ovat kokeneet osoituksena negatiivisista asenteista, tai ymmärtämättömyydestä ryhmää kohtaan (Pihlaja 2005a). Tämä järjestely kertoo myös siitä, että henkilöstöresursointiin olisi kiinnitettävä entistä parempaa huomiota ja varatyöntekijöiden pysyvyys tulisi taata muulla tavoin.

Esimiehen rooli on luonnollisesti olennainen erityisryhmän hyväksymisessä osaksi koko päiväkotiyhteisöä. Päiväkodin johtajan tehtävänä on antaa tukea, ohjata ja vähintäänkin hyväksyä jokaisen lapsiryhmän olemassaolo yksikössään, jotta kaikilla on mahdollisuus ja lupa toimia sekä osallistua. Mikäli johtaja ei koe erityisryhmän kuuluvan päiväkotiin, on syytä pohtia, mitä asialle voidaan tehdä. Joissakin tapauksissa toisessa päiväkodissa on ollut vastaanottavainen asenne ja tilaa uudelle ryhmälle. Parhaimmillaan erityisryhmien työntekijät voivat saada johtajalta tukea ja ymmärrystä työssään sekä kaivatessaan asiantuntevaa ohjausta ja keskustelua erityisopetuksesta. Mikäli johtaja on erityisopettaja tai opiskellut alaa, tämä on hänelle luontevaa. Mutta hyvän johtajan ei luonnollisestikaan tarvitse olla jokaisen substanssin (tässä erityiskasvatuksen) osaaja, vaan hän voi täydentää osaamisensa alueita esimerkiksi hankkimalla erityisryhmälle tarvittaessa konsultaatiota tai työnohjausta.

Integraation portaat ja inklusiivinen päiväkoti

Erityisryhmä voi olla voimavara koko päiväkotia ajatellen ja päinvastoin, muu päiväkoti voi olla myös voimavara erityisryhmälle. Jotta yhteiseläminen onnistuisi paremmin, voidaan päiväkodissa rakentaa integraation portaat, joita pitkin kuljetaan suvaitsevaisuuden lisäämiseksi ja onnistuneen erityistuen rakentamiseksi. Useat inklusiivista kasvatusta tutkineet tähdentävät, että onnistuneessa inklusiivissa on kyse mm. yhteisestä opetussuunnitelmasta, kognitiivisista, emotionaalista ja toiminnallisista elementeistä ja riittävästä erityistuesta lähtökohtaisesti lähipäiväkodissa (Bricker 1995; Jones 2004). Opettajan asenteet ja uskomukset vaikuttavat siihen, mitä he tekevät ja miten he sen tekevät (Bricker 2000).

Integraatio voidaan jakaa erilaisiin askelmiin, jotka ovat hierarkisesti järjestäytyneitä. Tässä kohden integraatiolla ajatellaan erityisryhmän ja muun päiväkodin välistä yhteistoimintaa ja yhteisöllisyyden kokemusta. Jotta integraatio toimii, tulee aina olla fyysistä läheisyyttä ja yhteisiä toimintoja. Fyysisen ja toiminnallisen integraation todennuttua voidaan päästä sosiaalisen integraation askelmalle. Tällöin ryhmät ovat spontaanisti vuorovaikutuksessa keskenään ja niissä jae-

taan yhteisiä sosiaalisia kokemuksia. Lisäksi integraatiossa on Murron (2000) mukaan psyykkistä yhteisyyden kokemista, jolloin erityisryhmä kokee olevansa osa yhteistä päiväkotia, ja muut ryhmät kokevat erityisryhmän olevan olennainen osa kokonaisuutta. Yhteiskunnallisessa integraatiossa on perinteisen yksilöintegraation näkökulman mukaan kyse yhteiskunnallisesta merkitsevyydestä ja arvostuksen kokemisesta. Päivähoidossa tämä tarkoittaa sitä, että erityisryhmän pedagoginen toiminta tunnetaan ja sen työtä arvostetaan ja työntekijöitä tuetaan heidän työssään. Integraatio näkökulmaa on kritisoitu sen kapeudesta, koska siinä alun perin oli lähtökohtana se, että joku henkilö tuotiin ikään kuin muiden joukkoon, integroitiin. Tästä syystä on 1990-luvulla käyty inklusiivisuudesta keskustelua, jonka lähtökohtia ovat yhteiskunnallisen ja psyykkisen integraation arvot. Lähtökohtaisesti on olemassa yhteinen toiminta ja yhteiset palvelut. Seuraavaksi pyrin konkretisoimaan mitä nämä teoreettiset näkemykset voisivat päiväkodin toiminnassa tarkoittaa ja sitä, miten edetä kohti yhteistä päiväkotia, jossa erilaiset ryhmät ovat rikkaus.

Inklusiivisen päiväkodin perustana on luonnollisesti *yhteinen arvopohja*, joka korostaa kaikkien ihmisten hyväksyntää ja suvaitsevaisuutta. Ihmisten samankaltaisuudet ja kasvun sekä kehityksen perustekijät ovat kaikilla lapsilla yhteneväisiä. Näiden samankaltaisten elementtien tunnistaminen edistää jokaisen lapsen näkemistä tärkeänä lapsena, oppivana ja kehittyvänä ihmisenä. Erityiset tarpeet ovat osa lasta, ehkä jokin pysyvä ominaisuus. Toisaalta erityinen tuen tarve voi olla myös muuttuva, dynaaminen ja kehittyvä piirre, joka voi poistua tai hävitä lapsen elämästä riittävän ja oikeanlaisen tuen avulla. Kaikkien lasten hyväksyminen ja arvostaminen ei ole kuitenkaan aina itsestään selvää päiväkodissa eikä laajemmassa yhteiskunnassa. Lasten sosiaalis-emotionaaliset tuen tarpeet ovat haaste peruspäivähoidon työntekijöiden suhtautumiselle. Nämä lapset ovat saaneet osakseen ymmärtämättömyyttä ja ne erityisryhmät, joissa näitä lapsia on, ovat toisinaan kokeneet tätä samaa (Pihlaja 2005a.) Sosiaalisen tuen järjestäminen on tehtävä tavalla tai toisella näkyväksi, ja tällöin tulisi ymmärtää, mistä sosiaalisessa kasvatuksessa on kyse näiden lasten kohdalla. Samoin tulisi tietää ja ymmärtää, mitä tarkoitetaan emotionaalisella tuella kun puhutaan lasten kasvusta ja oppimisesta. Suhtautuminen heijasteleekin tiedon tasoa ja tiedostamista työyhteisössä ja yksittäisen työntekijän kohdalla.

Tärkeä elementti inklusiivisessa päiväkodissa on *tiedon ja osaamisen lisääminen* erityiskasvatuksesta. Varhaiserityiskasvatuksesta on viime vuosina tullut useita tutkimuksia, oppikirjoja ja muuta materiaalia, jonka avulla voi tietovarantoa päivittää. Näkemykset ovat tiedon ja tieteen eteenpäin mennessä muuttuneet. Kunnan tulee työnantajan ominaisuudessa huolehtia siitä, että henkilöstöllä on riittävästi taloudellisia resursseja osallistua alan koulutukseen. Tiedon päivitystä voi tehdä myös pienellä taloudellisella panoksella. Päiväkodissa voi olla esimerkiksi kirjallisuuspiiri tai opintoryhmä, jossa kerran kuukaudessa esitellään jokin alan teos tai jokin teema. Tällöin kullakin työntekijällä on vuorollaan tehtävä kertoa asiasältö muulle työyhteisölle tai pienemmälle ryhmälle. Opintopiirin työskentelylle tulee varata työaika almanakasta. Johtaja voi olla toiminnan käynnistäjä ja myös osallistuja. Mikäli kukin alustaja tekee kirjasta lyhyen yhden sivun tiivistelmän, niin tämä säilyy dokumenttina ja asiaan on helpompi palata myöhemmin. Lisäksi olisi hedelmällistä, kun joku vuorollaan kirjaisi ylös keskustelua, joka kirjan pohjalta on käyty. Näin työyhteisö voi myös seurata ja arvioida omaa ”ääntään” ja sitä, mitä asiasta on kulloinkin keskusteltu. Olennaista on saada uutta tietoa ja jakaa ajatuksia, ei niinkään pyrkiä samankaltaiseen ajatteluun.

Yhteisen kasvatusta ja/tai opetussuunnitelman laadinta on osa varhaiserityiskasvatusta. Tämä voi olla jokaisella lapsiryhmällä omansa, mutta jotain yhteistä on koko päiväkodin lapsiryhmien jaettava keskenään. Mikäli päiväkodilla on jo yhteinen suunnitelma, niin se tulisi arvioida lasten erityistuen järjestämisen näkökulmasta. Inklusiivinen opetussuunnitelma korostaa ja mahdollistaa lasten välistä vuorovaikutusta ja osallisuutta. Vasu-prosessit ovat edenneet eri kunnissa ja yksiköissä eri tavoin ja eri aikaan, mutta yhteistä tälle ajalle on varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen ja sen suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden esiin nostaminen.

Yhteisen toiminnan luominen eri ryhmien ja lasten välille on osa inklusiota ja sosiaalista vuorovaikutusta. Toiminnan tulee edistää lasten kehitystä ja oppimista sekä ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Tällöin jokaisessa päiväkodissa, sen eri ryhmissä on erilaiset lähtökohdat tälle toiminnalle. Esimerkiksi mikäli päiväkodissa on liikuntavammaisten lasten integroitu erityisryhmä, jossa on vain 4 esiopetusikäistä, niin tällöin voidaan pohtia ja suunnitella yhteistä esiopetusta toisen lapsiryhmän kuusivuotiaiden kanssa. Erityisryhmän näkökulmasta on tärkeää, että lapset saavat aina myös ikäistään seuraa sen lisäksi, että he saavat kehitystään vastaavaa seuraa. Lasten välisiä ystävyys-suhteita tulee tukea vaikka tai etenkin kun lapset ovat eri ryhmissä. Tällöin ryhmien työntekijät järjestävät ajan ja paikan sille, että lapset voivat leikkiä yhdessä tai olla yhtä aikaa samassa ryhmässä opettajan ohjauksessa.

Työntekijöiden tutustuminen päiväkodin toisiin lapsiryhmiin ja heidän pedagogisiin linjoihin on osa työn kehittämistä. Naapuriosaston työntekijät voivat tulla perehtymään viereisen ryhmän toimintaan tai johonkin osa-alueeseen, joka heitä kiinnostaa. Tällöin esimerkiksi Tiitiäisiä kiinnostava aihe voi olla esimerkiksi lapsikohtaisten opetussuunnitelmien tai kuvataidekasvatuksen toteutuminen Menninkäisten osastolla. Tällöin Menninkäiset ensin keskenään keskustelevat siitä mitä tulevat kollegoille kertomaan aiheesta. Tiitiäiset myös käyvät läpi, mikä heidän ryhmässään juuri tässä teemassa kaipaa kohennusta. Tälle vertaisauditoinnille varataan aika ja paikka sekä sovitaan miten tilaisuus dokumentoidaan. Näin voidaan samalla tutustua esimerkiksi erityisryhmän toimintaan, sen työntekijöihin ja oppia uutta. Erityisryhmä voi samoin mennä perehtymään johonkin teemaan toiselle osastolle.

Päivähoidon erityisryhmillä on periaatteessa erinomaiset mahdollisuudet inklusiiviselle kasvatukselle tai vähintäänkin sosiaalisen integraation toteuttamiselle. Rakenteet antavat siihen hyvät mahdollisuudet. Tämän toteuttaminen edellyttää koko päivähoitoyksikön yhteistä näkemystä ja suunnittelua. Osallisuus yhteistyöhön antaa sekä erityisryhmien että tavallisten ryhmien työntekijöille aitiopaikan oman toiminnan kehittämiseen ja uuden oppimiseen, mikäli työn arviointi liittyy yksikön toimintakulttuuriin.

Pedagogiset interventiot

ELINA KONTU JA EIRA SUHONEN

Varhaiserityiskasvatuksen tukipilarit

Ihmisen biologinen erityispiirre, aivojen muotoutuvuus eli plastisiteetti, luo edellytykset sille, että ympäristö muokkaa yksilön kehitystä. Tällaista kulttuurivaikutusta kutsutaan koulutettavuudeksi (Hautamäki ym. 2001, 91.) Ilmiötä voidaan käyttää hyväksi myös silloin, kun halutaan opettaa lapselle sellaisia ajatuksia ja asioita, joita pidetään kehityksellisesti ja kulttuurin kannalta tärkeinä. Tällöin puhutaan opetettavuudesta.

Lapsen oppimiseen ja kehitykseen vaikutetaan opetuksen, interventioiden ja kuntoutuksen avulla. Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tarvitsee myös kaikkia kolmea edellä mainittua. Opetus tarkoittaa sitä, että tuodaan lapsen kehitykseen jotain lisää hänen kehitystasonsa rajoissa. Kehitys taas on jotain uutta ja erityisesti tavoitteellisissa toiminnoissa tapahtuvia merkittäviä muutoksia, jotka lisäävät lapsen itsenäisyyttä ja erillisyyttä sekä toiminnan tasapainoa ja vapautta. Interventioilla vaikutetaan opetusta selvemmin kehitykseen ja se voi olla lyhytaikainen tai kestävä pidemmän ajan. Intervention kriteerit ovat seuraavat: 1) pysyvä saavutettu tulos vai häviääkö se 2) eroavatko tulokset yleisestä kehityksellisestä linjasta 3) onko saavutettu kehitys sellaista, joka voi toimia samalla tavalla kuin tavallisesti kehittyvä toiminto (Hautamäki ym. 2001, 114.)

Pedagogiset interventiot erityisryhmissä

Lapsen erilaisuuden kunnioitus ja arvostus sekä mahdollisuus osallistumiseen ovat erityisryhmien pedagogisen toiminnan lähtökohtia. Aikuiset ovat ryhmässä lapsia varten, heidän tulee tulla lapsia vastaan, ymmärtää heitä ja mukauttaa omaa toimintaansa lasten tarpeita vastaaviksi. Pieni ryhmä mahdollistaa lasten kohtaamisen, kuntoutuksen ja opetuksen järjestämisen yksilöllisesti. (Pihlaja 2004, 214–233.)

Interventio on laaja-alaista ja systemaattista opetusta, jonka tavoitteena on kehitystason nostaminen. Pedagogiset interventiot lähtevät lapsikeskeisistä opetussuunnitelmista ja ne toteutetaan osana ryhmän päivittäistä ohjelmaa. Interventio-ohjelmaan osallistuvat useimmiten kaikki ryhmän lapset joko samanaikaisesti tai pienryhmätyöskentelyn muodossa. Pedagogisille interventioille on tyypillistä paitsi yksittäisten taitojen harjaannuttaminen myös vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen oppiminen.

Niin kuin varhaiskasvatuksessa yleensäkin, myös varhaiserityiskasvatuksessa interventioiden keskeisenä metodina on leikki. Aikuisen rooli leikin ohjaajana ja toimintojen mallittajana on tärkeä. Samalla kun opettaja mallittaa positiivista tapaa toimia, hän sammuttaa lasten negatiivisia käyttäytymismalleja. (Laine & Talo 2002, 148–156.) Toisaalta tarvitaan myös riittävästi aikaa riittävän pitkäkestoiseen vapaaseen leikkiin. Vapaata leikkiä voi kuvata seuraavasti: Siinä on kyse leikistä, jonka lapset itse voivat valita, suunnitella ja toteuttaa sekä valita itse leikkiverit. Leikissä lapset keksivät itse sisällön ja muodon, he muuntavat arjen tapahtumia kokemustensa, elämystensä, käsitystensä ja tietojensa pohjalta leikkiin sopiviksi. (Snellman 2005, 13, Niiranen, 1995.)

Pedagogiset interventiot varhaiskasvatuksessa liittyvät myös varhaiseen puuttumiseen, jonka taustalla on ajatus siitä, että interventio-ohjelmilla pyritään ehkäisemään tulevien ongelmien syntyä ja vähentämään jo ilmeneviä pulmia. (Laine & Talo 2002 148–156.) Erityispedagogiset interventiot pohjautuvat olemassa oleviin arviointeihin ja diagnooseihin, joista seuraa erilaisia toimenpiteitä kuten erityisopetus, kuntoutus ja terapia. (Huhtanen 2004). Erityisryhmien toiminnassa tämä tarkoittaa jatkuvaa toiminnan arviointia suhteessa lasten oppimiseen ja kehittymiseen.

Intervention edellytykset

Erityisen tuen tarpeessa olevat lapset tarvitsevat hyvin strukturoidun oppimisympäristön. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan päiväkodin tiloja, materiaalia ja välineitä sekä niiden sijoittumista niin, että lapsella on mahdollisimman helppo hahmottaa oppimisympäristönsä ja olla vuorovaikutuksessa sen kanssa. (Suhonen 2005, 51) Fyysiseen oppimisympäristöön voidaan laskea kuuluvaksi myös toiminnan rakenne ja aikataulu sekä periaatteet, joilla ryhmässä toimitaan. Tällä tarkoitetaan ryhmän toimintakulttuuria, jonka tulee olla selkeä ja jonka noudattamiseen sitoutuvat kaikki ryhmän aikuiset. Toimintakulttuuri ilmenee esimerkiksi siten, että arjen tilanteissa, kuten siirtymätilanteissa (lapsi siirtyy autoleikistä majaleikkiin tai ryhmä siirtyy toimintatilanteesta ulkoilemaan), kaikki toimivat johdonmukaisesti ja samansuuntaisesti. On huolehdittava siitä, että kaikki lapset pystyvät kommunikoimaan tai oppivat ilmaisemaan tarpeensa. Jos he eivät puhu tai eivät riittävästi ymmärrä puhetta, on käytettävä puhetta tukevia ja/tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Oppimisympäristö on järjestettävä visuaaliseksi, esimerkiksi kuvien avulla.

Aikuiset rakentavat ryhmänsä psyykkistä oppimisympäristöä, joka muodostuu aikuisten välisistä, aikuisten ja lasten välisistä sekä lasten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Aikuisen vastuulla on se, että ilmapiiri ryhmässä muodostuu turvalliseksi, suvaitsevaksi ja toverihenkiseksi. Silloin lapsi pystyy ilmaisemaan ja jakamaan kaikkia niitä tunteita, kokemuksia ja ristiriitoja, joita hän kokee. (Suhonen 2005, 53.) Vapaissa leikeissä on paljon vuorovaikutusta lasten välillä ja

aikuisen ja lapsen välillä. Jos esimerkiksi lapsen kielelliset ja sosiaaliset taidot ovat heikkoja, hän todennäköisesti tarvitsee paljon aikuisen tukea leikki-tilanteissa. Aikuisen tulee tuoda leikkiin omia ajatuksiaan, mutta huomioida myös lapsen ehdotuksia. Hänen tulee reagoida ja kuulla lapsen vähäisetkin leikki-ideat ja antaa vihjeitä, neuvoa ja ohjata, jotta lapsen leikki jatkuisi. Aikuisella tulee olla herkkyyttä tunnistaa lapsen kiinnostuksen kohteet sekä ylläpitää lapsen kiinnostusta leikkiin. Näin aikuinen auttaa lasta leikin jatkamisessa sekä motivoi ja innostaa häntä. Aikuisella tulee olla myös riittävästi tietoja lapsen taidoista ja tavoitteista sekä ymmärrystä siitä, kuinka kauan lapselta voi odottaa keskittymistä tehtävään. (Snellman 2005, 23, 27; vrt. Silven 2002, 32.)

Lapset tarvitsevat kehittyäkseen samanikäisten toisten lasten kanssa solmittuja ystävyys-suhteita, myös erityistä tukea tarvitsevat lapset. Ystävyys-suhteilla on merkitystä lapsen psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Snellman 2005, 8; Laine & Neitola 2002, 15, 32.) Vertaisryhmässä lapsen ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät, lapset voivat keskenään vertailla käsityksiään ja oppivat myös ratkaisemaan erimielisyyksiään. Yhteisten toimintojen avulla he oppivat keskustelu- ja neuvottelutaitoja. He oppivat kuuntelemaan muita, väittelemään ja perustelemään omia kantojaan sekä tekemään kompromisseja. Jos lapsi jää syrjään vertaisryhmästään, hänellä ei ole mahdollisuutta harjoitella sosiaalisia taitoja, myös monenlaiset muut ongelmat saattavat kasautua. (Snellman 2005, 8; Niiranen 1999, 237).

Leikki on keskeinen toiminta varhaiskasvatuksessa ja erityisesti silloin kun tavoitteena on tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tarvitsee erityisen paljon leikkiä vertaisryhmänsä kanssa. Vertaissuhde tarkoittaa samanikäisten lasten vuorovaikutusta. Usein lapsi tarvitsee ammattitaitoisten aikuisten apua toverisuhteittensa luomisessa. (Niiranen 1995, 46).

Arviointi

Arvioinnin tulee tapahtua vuorovaikutuksessa (lapsen ja aikuisen välisessä). Ei ole tarkoituksenmukaista arvioida pelkästään kehittymisen ja oppimistulosten yksityiskohtia vaan laajasti oppimisprosesseja. Tällä tarkoitetaan, että on järkevää arvioida ajatteluprosesseja ja ongelmanratkaisutaitoja yksityiskohtien sijaan. On syytä arvioida myös lapsen näkökulmaa ja hänen oppimistaan ja erityisesti myös sellaisissa tilanteissa, joissa häntä ohjataan aktiivisesti. Standardisoitujen testien avulla saadaan tarkkaa tietoa, mutta niiden tulokset eivät kuitenkaan aina riitä. Arvioinnin avulla tulee saada vielä tarkempaa ja täsmällisempää tietoa lapsen kyvystä oppia uusia asioita. Lisäksi tarvitaan tietoa arkitilanteiden ongelmaratkaisutaitojen puutteista, jotka usein johtavat ”akateemiseen” (esimerkiksi esikoulutehtävien) onnistumiseen tai epäonnistumiseen. (Pirttimaa 2005: Tzurriel 2005).

Vygotsky (1978) puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla tarkoitetaan ”sitä tasoa, jolle lapsi yltää, kun hän ratkaisee tehtäviä tai leikkiä toisen osaavamman kanssa” (Lyytinen 2000, 23). Arvioinnin tärkein tehtävä on saada selville näitä lapsen lähikehityksen vyöhykkeen taitoja. Näin päästään selville niistä taidoista, joita lapsi on juuri omaksumassa. Vygotskyn mukaan lapsen kiinnostuminen tehtävästään ja sitoutuneisuus siihen on voimakkaimmillaan silloin, kun tehtävä avaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. (Silvonen 2003, 300–301).

Lasten ja heidän toimintansa havainnointi ovat keskeisiä menetelmiä silloin, kun arvioidaan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten toimintaa ja toimintaan sitoutuneisuutta päivähoitossa. Havainnoinnin tulee olla systemaattista ja säännöllistä, ja siitä tulee tehdä jatkuvasti mahdollisimman tarkkoja muistiinpanoja. Havainnointi jämäköityy, kun siihen lisätään pohdinta siitä, millä tavoin lapset ovat sitoutuneet siihen toimintaan, mitä he juuri ovat tekemässä. Lapsi voi olla sitoutunut sisäisesti, toiminnallisesti tai emotionaalisesti. Lapsi ei sitoudu toimintaan, jos toiminta on liian helppoa tai liian vaikeaa. Kun toiminta on lapsen kykyjen ylärajoilla, lapsi sitoutuu

toimintaan, hän käyttää kykyjään täysimääräisesti ja on voimakkaasti motivoitunut. Esimerkiksi sitoutuneisuuden arviointiin on käytettävissä Laeversin (1993) kehittämä standardoitu väline ”Lapsen sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille” (Suomenkielinen toteutus A. Hautamäki 1997).

Moniammatillinen yhteistyö

EIRA SUHONEN JA ELINA KONTU

Lapsi päivähoidossa

Lapsen subjektiivinen oikeus päivähoidon mahdollistaa sen, että jokainen lapsi pääsee varhaiskasvatukseen piiriin. Lasten lähtökohdat ovat päivähoidon tultaessa erilaiset. Tämä luo haasteita pedagogiselle työlle ja on merkittävä tekijä silloin, kun halutaan tukea lapsen kehitystä varhaiskasvatukseen keinoin aikaisin ja ennalta ehkäisevästi. Lasten elämään saattaa liittyä riskitekijöitä, jotka vaikuttavat epäsuotuisasti kehitykseen. Tällöin lasta voidaan auttaa riippumatta lääketieteellisistä tai muista tutkimuksista ja asiantuntijalausunnoista. Päätös varhaiskasvatukseen osallistumisesta on kuitenkin aina vanhemmilla, vanhemmat hakevat päivähoidopaikkaa ja kunnan viranomaiset tekevät päätöksen itse paikasta. Se, miten perhe tavoittaa oikeanlaiset varhaiskasvatuksen palvelut, riippuu paljolti siitä, miten perhe näiden palvelujen piiriin ohjataan. Tällä hetkellä perheet ovat hyvin eriarvoisessa asemassa kunnasta tai jopa kunnan sisällä olevasta asuinalueesta riippuen. Neuvolat ja perheen päivähoidopaikkahakemuksen vastaanottajat ovat avainasemassa, kun pohditaan päivähoidon ja varhaiskasvatuspalvelujen tarvetta. Vanhempien kohtaaminen ja heidän kuulemisensa sekä lapsen tarpeiden tunnistaminen vaativat hyvää ammattitaitoa päivähoidon ammattilaisilta. Myös silloin, kun lapsella on jo tunnistettu erityisen tuen tarve, on perheen kuuleminen ensiarvoisen tärkeää.

Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Lapsen hyvän kasvun ja kehityksen edellytyksenä on päivähoidon henkilökunnan ja vanhempien välinen hyvä yhteistyö. Vaikka vanhemmat ovatkin lapsensa tuntemisen asiantuntijoita, ammattilaiset täydentävät heidän tietoaan mm. lapsen kehitykseen liittyvien pulmien kohdalla. Vanhemmat voivat tarvita erityislastentarhanopettajan tukea silloin, kun keskustellaan lapsen kehitykseen liittyvistä riskitekijöistä tai jo olemassa olevista ongelmista.

Ekologiseen teoriaan pohjautuen voidaan päivähoidon ja vanhempien välistä yhteistyötä tarkastella sekä lapsilähtöisestä että perhelähtöisestä yhteistyöstä (ks. Määttä 1999, Tauriainen 2000, Rantala 2002). Tällä hetkellä vallitsevan kasvatuskumppanuus-käsitteen taustalla on perhekeskeinen yhteistyön malli, joka yleisenä eetoksena sopii hyvin yhteistyön teoreettiseksi tarkastelumalliksi. Perhekeskeisessä mallissa perheen jokapäiväiset elämään vaikuttavat asiat ohjaavat arviointia ja palvelujen tuottamista. Sen lähtökohtana on vahvistaa perheen kykyä muodostaa epävirallisia ja virallisia tukiverkostoja. (Rantala 2002, 35).

Yksittäisen päivähoidon työntekijän näkökulmasta lapsilähtöinen perhetyö tuntuu konkreettisemmältä lähtökohdalta. Siinä yhdessä perheen kanssa arvioidaan niitä tarpeita, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja jossa perhettä rohkaistaan käyttämään ensisijaisesti ammatillisia palveluja (Rantala 2002, 35). Tosin erityislastentarhanopettaja työskentelee usein moniammatillisissa tiimeissä, joiden tavoitteena on koko perheen tukeminen ja mahdollisten palvelusuunnitelmien tekeminen perheille. Erityisopettajan työnä on usein auttaa vanhempia löytämään omat tukiverkostonsa perheen ulkopuolelta. Hyvin usein erityistä tukea tarvitseva lapsi saa esimerkiksi

puhe- tai toimintaterapiaa kehityksensä tueksi. Parhaimmillaan yhteistyö perheen, päivähoidon ja terapeuttien välillä on yhteistyötä lapsen laaja-alaisen kuntoutuksen hyväksi ja huonoimmillaan yhteistyön tärkein elementti on postilaatikko, jota kautta tiedot lapsesta siirtyvät aikuisten välillä. ”Lasta hoitavan tiimin” -käsitettä tulisikin laajentaa niin, että terapiasta tulisi todellinen osa erityis päivähoitoa. Samoin yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa niin, että vanhemmat osallistuvat tähän keskustelukulttuuriin, voi edesauttaa vanhempien osallistumista lapsensa opetuksen ja kasvatuksen suunnitteluun.

Lapselle tärkeää ovat perheen, päiväkodin sekä vanhempien ja päiväkodin kasvattajien välillä tapahtuvat vuorovaikutussuhteet. Perheen osallistaminen yhteiseen päämäärään ja tavoitteisiin lapsen kehityksen tukemiseksi alkaa perheen kuulemisella ja lapsen valmistamisella tulevaan ryhmään. Perhelähtöinen tapa hoidon alkaessa on tutustua lapseen ja hänen perheeseensä heidän omassa ympäristössään eli kotona. Sitä kautta opettaja parhaiten tutustuu perheen kulttuuriin ja vanhempien tapaan toimia lapsen kanssa.

Päivähoidon tehtävänä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Erityisopettajan tehtäviin ja osaamiseen liittyvät paitsi lapsen kehityksen tunteminen ja hänen tukemisensa pedagogisin keinoin, myös kyky ymmärtää erilaisia perheitä ja auttaa heitä.

Perheiden hyvinvointi perustuu sen omien voimavarojen vahvistamiseen. Perhelähtöisessä ammatillisuudessa perheen tarpeet ja toiveet määrittävät palveluja. Niillä pyritään vahvistamaan perheiden osallisuutta lapsen hoidon ja opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa. Varhaiskasvatuksessa tulee tarjota monipuolisia yhteistyö- ja tukimuotoja lapsen ja perheiden tarpeiden mukaan. (Dunst ym. 1991, 118). Kun lapsi tarvitsee erityistä tukea, erityisopettaja auttaa vanhempia tarkastelemaan tilannetta ja tuo esille mahdollisia palveluja ja tukimuotoja. Hän voi myös tarvittaessa tukea vanhempia olemaan yhdessä lapsensa kanssa. Vanhempien ja ammattilaisen välillä tulisi olla luottamuksellinen yhteistyösuhde, jossa kunnioitetaan perheen kulttuurisia eroavaisuuksia, erilaisia arvoja, uskomuksia ja selviytymistapoja. Perheillä tulee olla myös valinnan mahdollisuus saada itse valita, minkä verran osallistuvat. (Rantala 2002.)

Asiantuntijuus – erityispedagogiikan professio

Asiantuntijuudella tarkoitetaan työntekijän taitavaa toimintaa siinä ammatissa tai tehtävässä mihin hän on kouluttautunut tai suuntautunut. Myös oppimisen ulottuvuus liitetään kiinteästi asiantuntijuuteen. Tällä tarkoitetaan asiantuntijan oman alueen erityistietoja ja -taitoja, joiden avulla hän osaa hallita oman työtehtävänsä. Asiantuntijuuden yhteydessä puhutaan myös ydinosaamisen alueesta, jolla tarkoitetaan sitä tehtäväaluetta, jota varten ammatti on olemassa. (Lehtonen 2005, 13).

Erityisen tuen tarpeessa olevat lapset tarvitsevat erityispedagogista asiantuntemusta. Erityispedagoginen asiantuntijuus on enemmän suhteellista kuin absoluuttista. Jos asiantuntijuus käsitetään absoluuttiseksi, se tarkoittaa sitä, että asianomaisella joko on tai ei ole niitä meriittejä, jotka oikeuttavat ammatin harjoittamiseen. Suhteellinen asiantuntijuus taas tarkoittaa, että asiantuntijalla tulee olla määritelty koulutus ja riittävä erityispedagoginen osaaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijalla tulee olla käytössään erityispedagoginen käsitejärjestelmä, joka antaa tietopohjan päteville ratkaisuille. Asiantuntijan tulee omaksua alan vaatima eettinen koodi, joka tarkoittaa, että hän ymmärtää toimivansa lapsen parhaaksi. Hän omaa myös ammatillista itsenäisyyttä, joka tarkoittaa, että hän on sitoutunut ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon kehittämiseen ilman ulkopuolista valvontaa. Pelkkä ammattiosaaminen ei kuitenkaan riitä. Kun tarkastellaan työn eettisyyttä, on kiinnitettävä huomiota myös niihin arvopäämääriin, jotka ohjaavat työntekoa. ”Eettisyys ei ole irrallinen asiantuntemuksen lisäke, vaan velvoite oman työn yhä syvempään ymmärtämiseen”. (Hautamäki ym. 2001, 77.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajan (erityislastentarhanopettajan) toimintaa kuvaa vastuullinen itsenäisyys.

Asiantuntijalla tulee olla erityispedagoginen filosofia, jonka pohjana on tietämys erityisyydestä ja poikkeavuuksista. Asiantuntijan tulee arvioida opetusta ja seurata lasten edistymistä. Tarvittavien tukitoimenpiteiden tunnistaminen, opetuksen sisältöjen, resurssien ja strategioiden valitseminen sekä tavoitteiden asettaminen ja toiminnan toteuttaminen ovat ammatillisuuden keskeiset elementit. Lisäksi asiantuntija luo hyvän kontaktin sekä lapsiin että henkilökuntaan.

Moniammatillisuus

Moniammatillisuus-käsitteellä ei ole tarkkaa sisältöä, sitä käytetään sekä arkipuheessa että ammatillisissa keskusteluissa. Useimmiten sillä tarkoitetaan eri ammattiryhmien asiantuntijoiden yhteistyötä. Tätä yhteistyötä kutsutaan myös moniammatilliseksi tiimityöksi. Moniammatillisessa tiimissä jäsenet omaavat keskenään erilaista asiantuntemusta. Osaamista ja asiantuntijuutta on jaettava yli ammattirajojen. Näin saavutetaan sellaista yhteistä tietoa ja taitoa, mitä yksittäinen asiantuntija ei pysty tuottamaan. (Lacey 2000; Lehtonen 2005).

Moniammatillisen tiimin taitavuus ja pätevyys riippuu tiimin toimintakulttuurista. Keskustelevalle toimintakulttuuri on selvin tunnusmerkki tiimille, joka saavuttaa tavoitteensa. Keskustelun tulee olla avointa ja jokaisen tiimin jäsenen osaamista tulee arvostaa. Kun tiimi aloittaa toimintansa, sen on syytä mahdollisimman nopeasti luoda riittävän hyvä yhteinen toimintakulttuuri, jossa yksilöiden lisääntynyttä osaamista hyödynnetään työtapojen kehittämiseksi. Yhteinen toimintakulttuuri tarkoittaa sitä, että tiimin jäsenillä on yhteiset tavoitteet toiminnasta. Jäsenillä tulisi olla myös riittävästi toisiaan täydentäviä taitoja ja taipumuksia sekä riittävät valtuudet ja resurssit tehtäviensä hoitamiseen. Kaikkien tiimin jäsenten tulee kokea vastuuta, jotta yhteiset tavoitteet toteutuvat. Moniammatillinen tiimi, jolla on hyvä toimintakulttuuri, pystyy kehittämään toimintaansa ennakoivasti. Esimiehen kannustava ”päivittäisjohtaminen” (Kesti 2005, 15) ja sisäinen viestintä parantavat kaikkien tiimiläisten suoritusta. Kun tiimin yksilöillä on sopivasti valtaa ja vastuuta, joka on suhteutettu heidän taitoihinsa, paranee tavoitteisiin sitoutuminen. Näin saavutetaan taso, jossa tiimin tulos on enemmän kuin yksilöiden suorituksen summa.

Moniammatilliselle tiimille on merkityksellistä, että tapahtuu asiantuntijuuden jakamista. Tiimin jäsenten oman alan asiantuntijuus ei vielä tee tiimistä moniammatillista. Seuraava kuvitteellinen lause kuvaa moniammatillisuuden retoriikkaa: ”Meidän tiimimme toimii hyvin, se on moniammatillinen tiimi. Me suunnittelemme yhdessä toiminnan, jokainen saa sanoa oman mielipiteensä ja havaintonsa asiasta. Meillä on selkeät vastualueet eli työt on jaettu kunkin osaamisen mukaan, silloin jokaisen ammattitaito tulee hyödynnetyksi. Tiimimme on tasa-arvoinen, ei hierarkkinen.” Moniammatillisessa tiimissä on tavoitteena, että jokainen lapsen kanssa toimiva pystyy toteuttamaan yhdessä suunnitellut toiminnat lapsen ja perheen kanssa. Tämä edellyttää, että asiantuntijan on pystyttävä irrottautumaan omasta roolistaan ja osattava antaa tietoja ja taitoja omalta alaltaan tiimin muille jäsenille. (Lehtinen 1999, 475).

Vaikka työtehtävät organisoidaan tiimityöskentelyksi, se ei automaattisesti johda moniammatillisuuteen ja rajojen ylityksiin. Avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä on oltava riittävästi aikaa keskustelulle ja toiminnan suunnittelulle. Moniammatillisessa tiimityössä toiminnan tavoitteet ovat selvillä ja tiimi osaa arvioida omaa toimintaansa suhteessa tavoitteeseen. Asiantuntijuuden jakaminen ja roolin vaihto saattaa tiimin jäsenistä tuntua uhkaavalta. (Lehtonen 2005, 16–17). Jos moniammatillisen tiimin toimintakulttuurin teoreettiset lähtökohdat eivät ole tiimin jäsenelle selvät, hän saattaa kokea olonsa epävarmaksi, eikä rohkene asettaa omaa osaamistaan avoimesti tarkasteltavaksi. Tiimin jäsenillä tulee olla realistinen kuva siitä, mitä muut jäsenet tekevät ja osaavat. Vasta tällöin osataan hyödyntää kaikkien jäsenten osaamista ja tiimin toiminta tehostuu.

Tiimityö ja moniammatillisuus

Kun suunnitellaan lapsen opetusta ja kuntoutusta, koko erityisryhmän kasvattajatiimin ja muiden asiantuntijoiden sekä vanhempien tulee sitoutua yhteisiin tavoitteisiin. Saattaa olla niin, että koko tiimin tulee yhdessä kokoontua suunnittelukokouksiin, jotta jäsenet sitoutuvat toimimaan yhteisten tavoitteiden suuntaisesti yhdessä sovituin keinoin. Erityisopettajan vastuulla on neuvottelujen järjestäminen niin, että vanhempien ja muiden lapsen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden ääni tulee kuulluksi luottamuksellisessa ja luontevassa ilmapiirissä.

Kun pienellä lapsella todetaan erityisen tuen tarve, hän tarvitsee päivähoidon tarjoamia tukitoimia. Useimmiten hän myös tarvitsee terapiaa ja kuntoutusta. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa terapian integroitumisen osaksi opetusta. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsen terapeutoista tulee kiinteä osa hänen varhaiskasvatustaan. Terapeutille tämä merkitsee konsultoivaa roolia, hänellä on edelleen vastuu arvioinnista, menetelmien valinnasta ja niiden opettamisesta muille tiimin jäsenille omalla asiantuntijuuden alallaan.

Tilat ja niiden toimivuus

SANNA LAHTI, ANNELI MÄKI JA PÄIVI PIHLAJA

Tila merkitsee suomen kielessä monia eri asioita. Sillä voidaan tarkoittaa paikkaa, kohtaa, aluetta, sijaa, taloa tai laatua, olosuhteita, ulkoisia elinolosuhteita tai asemaa. Tila-käsitteellä tarkoitetaan myös fyysisen ympäristön suunnittelun yhteydessä yleensä fyysisin elementein rajattua tilaa. (Latikka 1993, 11.) Strassoldon mukaan tila on paikka jossa eletään, liikutaan ja jonka ihminen välittömästi kokee. Tilan asianmukainen määrittely selviää kun tilaa tarkastellaan suhteessa ihmisen toimintaan. (Happonen 1998, 7.) Lapselle tila on näin ollen paikka, jossa hän saa merkityksellisiä kokemuksia ja jossa hän elää ja oppii päivittäin. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta tiloilta edellytetään monia eri asioita, joita voi ja pitääkin ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Tosin laadukas pedagogiikka ei vaadi luksuspintamateriaaleja, vaan ehkä ennemminkin neliöitä sekä joustavia ja monipuoliseen toimintaan tarkoitettuja tiloja. Voidaankin sanoa, että ehjä ja viihtyisä ympäristö tukee lapsen ehyttä psyykkistä kasvua ja vaikuttaa lapsen minäkäsityksen muodostumiseen. Fyysinen ympäristö on myös tekijä, joka muokkaa lapsen tietoisuutta ympäröivästä yhteiskunnasta (Happonen 1998.)

Päivähoidon lainsäädännöllä on otettu kantaa tilaan hyvin yleisesti lapsen kehityksen ja kasvun kannalta. Päivähoidon tulee tarjota suotuisa kasvuympäristö, mikä ottaa lapsen lähtökohdat huomioon. (PhL 2a §.) Valtioneuvoston hyväksymät Varhaiskasvatuksen linjaukset tuovat esiin, että lapsilla on oikeus turvattuun elinympäristöön ja varhaiskasvatuksen kasvu- ja oppimisympäristön tulee olla fyysisiltä, psyykkisiltä, tiedollisilta ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan lasten varhaiskasvatukselle soveltuva (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002:9; 17). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tilojen suunnittelulla voidaan edesauttaa erilaisten ja erikokoisten vertaisryhmien toimintaa sekä vaikuttaa lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Hyvin suunnitellussa varhaiskasvatusympäristössä jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen. (Stakes 2005, 18.)

Pedagogisen toiminnan lähtökohtia

Tavoiteltaessa laadukasta pedagogista ympäristöä tulee paneutua myös kaikille lapsiryhmille yleisiin elementteihin. Keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa tilojen esteettisyys, turvallisuus, terveellisyys, muotoiltavuus ja monipuolisuus, mahdollisuus monipuoliseen toimintaan ja liik-

kumiseen sekä mahdollisuus pienryhmätoimintaan. Tällaista tilaa tulisi olla riittävästi. Tähän on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä lasta kohden neliöiden määrä voi vaihdella suuresti ollen pienimmillään noin 2 neliötä/lapsi ja suurimmillaan yli 10 neliötä/lapsi (Pihlaja & Juntila 2001). Lasten kotialueilla tuli aiemman ohjeistuksen mukaan olla tilaa siten, että yli 3-vuotiaiden kokopäiväryhmässä tuli olla 6 m² lasta kohden (Päivähoidon toimitilojen suunnittelu 1980). Nykyisin vastaavaa tilanormitusta ei ole.

Mahdollisuus pienryhmätoimintaan

Etenkin erityisryhmissä lapsiryhmää jaetaan lasten tarpeiden mukaan vielä pienempiin ryhmiin. Tästä syystä onkin tärkeää, että pienryhmätiloja on riittävästi. Ryhmän tilojen tulisi olla sellaiset, että lapset voidaan päivän aikana jakaa eri kokoonpanoihin ja ryhmät voisivat toimia eri huoneissa häiritsemättä toisiaan, kuitenkin valvomisen helpottamiseksi suhteellisen lähellä toisiaan. Rauhallinen paikka ja mahdollisuus pienryhmätoimintaan edesauttavat lasten sosiaalista kanssakäymistä. Monille lapsille on helpompaa leikkiä pienessä ryhmässä tai kahdestaan jonkun kanssa kuin suuremmassa ryhmässä. Lapset hakeutuvatkin usein oma-aloitteisesti pieniin ja intiimeihin tiloihin. Leikkipaikkana toimii toisinaan esimerkiksi liinavaatekaappi. Isot pahlilaatikot ovat myös suosittuja oman rauhan ja tilan paikkoja. Pienen tilan kokeminen on ymmärrettävästi tärkeää esimerkiksi näkövammaiselle lapselle, joka saa kosketusaistinsa perusteella informaatiota tilan rajoista. Lisäksi lapsi, jolla on oman minänsä tai oman toimintansa rajojen kanssa epäselvyyttä, kokee pienet tilat turvallisin paikkoina. Leikkirauha ja häiriötön paikka ovat erityisen tärkeitä lapselle, jolla on esimerkiksi keskittymisvaikeuksia tai vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa.

Lasten fyysinen toiminta

Pienten huoneiden lisäksi päiväkoteihin kaivataan myös suurta tilaa, jossa koko ryhmä voi toimia liikkuen. Lasten liikkumisen mahdollisuus on päivähoitossa tärkeää. Usein on niin, että lapset saavat liikkua vapaasti vain ulkona, sillä sisätilat ovat usein turhan ahtaat ja huonosti varustellut. Kuitenkin huonolla ilmalla ulkoilua vähennetään huomattavasti tai se jää kokonaan pois lasten päiväohjelmasta. Lasten liikuntamahdollisuudet päivähoitossa siis vaihtelevat vuodenaikojen mukaan. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 2003.) Useista uusistakin päiväkodeista puuttuu suuri huone, jossa lapset mahtuvat juoksemaan ja leikkimään fyysisesti aktiivisesti. Suuren tilan kokeminen ja siellä vapaasti juokseminen, konttaaminen, pyöriminen, hyppiminen jne. ovat asioita, joihin jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus.

Hyvin usein erityisryhmien lapset saavat myös jotain yksilöllistä tai pienryhmäterapiaa päiväkodin tiloissa. Tämä olisi otettava huomioon jo tiloja suunniteltaessa tai tiloja kunnostettaessa erityisryhmien tarpeita vastaaviksi. Nämä kuntoutukselliset tilat ovat luonnollisesti myös koko päiväkodin käytössä. Ulkotiloissa on huomioitava erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki- ja liikkumisen tarpeet. Pihalla tulee kyetä kulkemaan esimerkiksi pyörätuolilla ja esimerkiksi pihavälineiden esteetön käyttö tulisi pyrkiä järjestämään.

Tilaa ja mahdollisuuksia monipuoliselle leikille

Leikki on keskeisin lapsen toiminnan ja oppimisen muoto. Leikkiin tulee olla monipuolisesti mahdollisuuksia ja leikin jatkuvuus on turvattava tilojen suunnittelulla, työntekijöiden yhteisellä suunnittelulla ja eri päivän toimintojen organisoimisella. Tilojen tulisi olla sellaiset, että leikin voi jättää kesken. Huonona ratkaisuna koetaan usein esimerkiksi lepo- ja leikkihuoneen yhdistäminen, sillä on häiritsevää kun leikit joudutaan korjaamaan pois sänkyjen tieltä. Leikin hoidolliset elementit voivat toteutua sekä leikin jatkuvuuden turvaamisella että esimerkiksi erilaisilla tiloilla ja materiaaleilla. Patjahuone, hiekka- ja vesileikki vaativat pysyviäkin tiloja. Erilaiset luonnonmateriaalit antavat lapselle vapauden kokemuksia ja toisinaan jopa hoitavia kokemuksia.

Lapset viihtyvät hyvin mm. saven, veden ja hiekan parissa, ja tilojen tulisi mahdollistaa tällainen ”sottaava” toiminta.

Päiväkotien tilojen tulisi olla muuntautumiskykyisiä, jotta niitä voidaan käyttää roolileikeissä, nukketeatterissa sekä muussa teatterissa ja draamassa. Tilojen ilmettä voidaan muuttaa esimerkiksi sermien ja verhojen avulla. Sermit ja verhot voivat toimia myös ylimääräisten häiriötekijöiden poistajina. Myös kalustuksen tulisi olla sellainen, että sitä muuttamalla saadaan tiloihin uutta ilmettä kulloistenkin tarpeiden mukaan. Tilojen muunneltavuutta voidaan parantaa esimerkiksi asentamalla koukkuja ja köysiä seiniin ja kattoon ja ripustamalla kankaita roikkumaan. Näin saadaan kauniisti tiloihin struktuuria.

Häiriötekijöiden minimointi

Kaikenlaiset häiriötekijät, kuten läpikulku, ylimääräiset aistiärsykkeet ja sekava ympäristö häiritsevät lasten sosiaalista kanssakäymistä ja tarkkaavaisuuden ylläpitämistä eri toiminnoissa. Tilojen rakentamisen lähtökohtana tulisi olla se, että lasten toiminta on ensisijaista ja sitä ei tulisi turhaan keskeyttää. Eri työntekijöiden läpikulku ja ylimääräiset aistiärsykkeet (esim. keittiön melu) ovat häiritseviä, esim. kesken toiminnan ja leikin ei ole hyvä tuoda kolisevia ruokakärryjä tms. Nämä tekijät tulisi poistaa mahdollisimman hyvin lasten ympäristöstä ja pohtia sitä, milloin mikin asia on lasten kannalta parasta tapahtua. Lasten leikkiä ja sosiaalista kanssakäymistä häiritsee myös, jos samassa huoneessa on kaksi tai useampia leikkejä käynnissä yhtä aikaa. Tällaisissa tilanteissa tulisi huone jakaa kahteen osaan niin, että äänekkäät ja hiljaiset toiminnot tulisi voida erottaa toisistaan.

Vaikka päiväkotiki on ryhmämuotoista kasvatusta ja opetusta, tulee jokaisessa lapsiryhmässä huolehtia siitä, että lapsella on myös mahdollisuus vetäytyä omaan rauhaansa, leikkimään yksin tai kaksin kaverin kanssa tai vaikka keskustelemaan tai pelaamaan työntekijän kanssa. Osassa päiväkoteja tähän tarkoitukseen joudutaan tilanpuutteen vuoksi käyttämään esimerkiksi eteistä tai vessan nurkkaa, joka ei kuitenkaan ole soveltuva paikka rauhoittumiseen. Pienet sohvanurkkaukset ovatkin hyviä rauhoittumis- ja lukupaikkoja.

Lepohuoneen merkitys on viime vuosikymmenenä muuttunut, sillä nykyään huomioidaan lasten yksilölliset unen ja valheen tarpeet ja pakollisista päiväunista on luovuttu. Jokaiselle lapselle tulee antaa mahdollisuus riittävään ja rauhalliseen lepoon, jos hän sitä tarvitsee. Usein on niin, että osalle lapsista rauhoittumishetkeksi riittää esimerkiksi sadun lukeminen, kun toiset tarvitsevat enemmän unta. Lasten yksilölliset tarpeet sovitetaan yhteen työntekijöiden välisen työnjaon ja koordinoinnin avulla.

Tilojen ja toiminnan jäsenettävyys

Tilojen tulee olla lapselle helposti jäsenettäviä. Päiväkodit ovat usein sokkeloisia ja jotkut tilat saattavat olla toistensa peilikuvia. Tästä syystä lapset saattavat eksyä päiväkodin tiloissa. Osittain päiväkotien tilaongelmaa pyritään ratkaisemaan käyttämällä toisen ryhmän tiloja. Vieraiden tilojen käyttäminen saattaa kuitenkin näyttäytyä sekavana jos lapsella on jo lähtökohtaisesti tilan hahmotuksen tai avaruudellisen suuntautumisen kanssa vaikeuksia. Tämän vuoksi olisikin suotavaa, että ryhmän omat tilat olisivat tarpeeksi suuret, jotta muiden ryhmien tilojen käyttöä voitaisiin minimoida. Lapsella on yleensä jokin ”kotiosoite”, oma osasto, jolla on hyvä olla oma symbolinsa, kuten esimerkiksi sienet, tiitiäiset tai muumit. Nämä kuvasymbolit kertovat jotain päiväkodin kokonaisuudesta ja siitä, mihin lasten ryhmät fyysisesti ja toiminnallisesti liittyvät. Lisäksi lapsen omassa osastotiloissa tulisi olla symbolinsa myös huoneille, jotta lapsi tietää, mitä tarkoitetaan kun puhutaan, että ”Leena on nyt pikkukeittiössä” tai ”lepohuoneessa”. Tilojen strukturointi on asia, jota on useissa erityisryhmissä työstetty. Useimmille erityistä tukea tarvitseville lapsille on hyötyä siitä, että tiloja, toimintoja ja aikaa autetaan jäsentymään jonkinlaisen struktuurin ja kuvien avulla.

On tärkeää, että tilat on suunniteltu niin, että lapset pystyvät toimimaan niissä myös itsenäisesti. Yhtenä esimerkkinä selkeästä suunnitteluvirheestä mainittakoon se, että valokatkaisijat saattavat olla niin korkealla, etteivät lapset niihin ylety. Lasten omatoimisuutta helpottamaan voidaan käyttää korokkeita, joiden päälle kiipeämällä lapset ylettyvät esimerkiksi pesualtaalle. Vanhat ja nuhruiset huonekalut saattavat olla esteettisyysnäkökulman lisäksi myös turvallisuusriskejä. Tilojen turvallisuuteen vaikuttavat muun muassa huonekalujen kunto. Esimerkiksi vanha hylly voi olla turvallisuusriskejä, jos laatikot putoilevat lasten päälle. Piha-alueella turvallisuusriskejä muodostavat huonot portin salvat, vanhat ja huonokuntoiset leikkelineet ja vaikeasti valvottavissa oleva piha-alue. Leikkien tulisi sujua ulkonakin ilman työntekijöiden jatkuvaa kieltelyä, varoittelua tai jatkuvaa pelkoa vahingon sattumisesta.

Esteiden poistaminen

Tiloja tulisi tarkastella toiminnan mahdollistajana. Tämä lähestymistapa tarjoaa uuden näkökulman lapsen ja ympäristön havainnointiin. Mikä lapsen ympäristössä, tilanteissa ja toiminnassa on sellaista, mihin hän tarvitsee tukea? Miten voimme muokata ympäristöä ja omaa toimintaamme niin, että lapsen tuen tarve vähenisi? Tilojen suunnittelu ja välineiden valinta edellyttää lapsen ominaispiirteiden tuntemusta. (Ikonen 1998, 410.) Erityiset tarpeet ovat hyvin moninaisia ja tilojen käyttöä tulisi tarkastella monesta eri lähtökohdasta käsin. Miten esimerkiksi näkövammaisen lapsi parhaiten jäsentää tilan ja kykenee suuntautumaan siinä? Miten pyörätuolia tai kävelytukea käyttävä lapsi voisi mahdollisimman itsenäisesti toimia tiloissa? Lapsen vammaisuuden aste raa- mittaa sen, miten lapsen aisteja voidaan hyödyntää ja millaista tukea lapselle annetaan (Happonen 1998, 34). Kuulovammaisen lapsen kuulokojeen ja ympäristön hälyn minimoiminen on otettava opetustilanteissa huomioon.

Kaikissa erityisryhmille suunnitelluissa tiloissa ei ole otettu huomioon lasten käyttämiä apuvälineitä. Esimerkiksi pyörätuolille tulisi olla oma paikkansa niin, ettei se olisi muun toiminnan ja siivouksen tiellä. Lisäksi kaikki huoneet vessoja myöten tulisi suunnitella niin, että sinne pääsee ja mahtuu myös pyörätuolilla. Wc-istuinten vähäisyys taas aiheuttaa ruuhkaa ja tungosta wc-tiloihin. Erityisryhmän tiloissa on huomioitava myös portaattomuus sekä liuskat pyörätuolia varten. Ovien tulee olla riittävän leveitä. Tällaiset asiat tulisi ottaa huomioon tiloja suunniteltaessa niin, että päiväkodin arki muodostuisi mahdollisimman sujuvaksi.

Lattioiden päällysmateriaaleihin sekä eri varusteiden ja kalusteiden suunnitteluun tulisi kiinnittää huomiota (Happonen 1998, 34). Sisätilojen lisäksi myös ulkoalueiden tulisi olla sellaiset, että myös liikuntarajoitteiset lapset pystyvät siellä leikkimään ja liikkumaan. Suunnittelematon ja huonosti toimiva ympäristö voi kärjistä vammasta aiheutuvaa avuttomuuden tunnetta ja osaltaan vaikeuttaa lapsen osallistumista päivittäiseen toimintaan. Selviytyminen toimintaa ja osallistumista rajoittavassa ympäristössä vaatii erityistukea tarvitsevalta lapselta kohtuuttoman paljon ponnisteluja. (Happonen 1993.) Ympäristön vaatimusten ja resurssien tulisi kohdata lapsen ominaisuuksien kanssa.

Päiväkodin valaistusta suunniteltaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että valo on riittävä myös näkövammaiselle lapselle. Olennaista on valon etäisyys, säädettävyys ja sijainti (Happonen 1998, 34.) Sen lisäksi, että valaistus on juuri näkövammaiselle sopiva, tulee myös näköyhteys ottaa huomioon. Miten lapsi voi katseellaan tavoittaa työntekijän, muut lapset ja päinvastoin?

Suuri osa päiväkodeista on rakennettu 1970-luvulla ja monet ovatkin peruskorjauksen tarpeessa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta on tärkeää, että päiväkodin fyysinen ympäristö on ehjä ja viihtyisä. ”Sisältä rikkinäinen lapsi tarvitsee ehjän ympäristön”, totesi eräs erityislastentarhanopettaja osuvasti pohtiessaan sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten tiloja. Ylipäättään selkeä, ehyt ja kaunis ympäristö on hyväksi kaikille. Matilaisen (1992, 39) mukaan ympäristön kokonaisilme vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Siisti, rauhallinen ja lämmin

ympäristö koetaan turvallisenä, motivoivana ja ilmapiiriä ilostuttavana tekijänä. Turvallinen ja rauhoittava ympäristö edistää positiivisia kontaktimahdollisuuksia.

Fyysisten tilojen äänimaailma on myös merkityksellinen. Päiväkodeissa on oltava riittävä äänieristys ja hyvä akustiikka. Huono äänieristys luo rauhattomuutta ja vaikuttaa monin eri tavoin lasten ja työntekijöiden viihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Kuulovammainen tai eri äänille herkkä lapsi voi kokea jatkuvan kohinan ja taustamelun haittoina. (Salminen 1988, 26.) Äänekkäät ja hiljaiset leikit ja toiminnot tulisi pyrkiä niin hyvin kuin mahdollista erottamaan toisistaan ja luomaan etäisyyttä näiden välille. Äänekkäälle toiminnalle on annettava tilaa myös sisätiloissa, sillä ääni ja äänekkyyys kuuluvat lapsuuteen.

Henkilökunnan ja aikuisyhteistyön tilat

Työntekijät tekevät töitä lasten kanssa lasten tiloissa, mutta myös muunlaista työtä. Pedagoginen suunnittelu, yhteydenotot, yhteiset palaverit, dokumentointi ja monenlaiset muut paperityöt on hyvä tehdä muualla kuin lapsiryhmää valvoessa. Dokumentointi ja asioiden hoitaminen tapahtuu yleensä sähköisesti tietokoneella, eivätkä vanhat tilat usein täytä informaatioyhteiskunnan mukanaan tuomia vaatimuksia. Vanhoissa päiväkodeissa on harvoin tilaa, jonne tietokoneen saisi kätevästi sijoitettua. Päiväkodeissa tietokone on usein esimerkiksi ruokailuhuoneessa, mutta se saisi mieluummin olla tähän tarkoitukseen suunnatussa rauhallisessa tilassa.

Aikuisten välisellä yhteisyydellä on harvoin sille erikseen suunniteltuja tiloja. Päiväkodin lapsiryhmien tiimit tarvitsevat suunnittelu- ja kokoustiloja. Moniammatilliselle yhteistyölle ja perheen tapaamisille on oltava erillinen tila, jossa voi työskennellä silloinkin, kun lapset ovat sisällä. Henkilökunnan kahvihuone on valitettavan usein se paikka, jossa tämän tyyppiset palaverit pidetään.

Tilat ovat monimerkityksellinen ja toisaalta myös hyvin konkreetti elementti osana päiväkotia. Yksilöt kokevat tilan eri tavoin ja lapselle voi olla hyvinkin merkityksellistä vaikka vain jonkin erityisen läheisen leikkitalan olemassaolo.

ERITYISRYHMÄT OSANA KUNNALLISTEN PALVELUJEN VALIKOIMAA

Seuraavaksi luodaan katse siihen, miten kuntatasolla päivähoitossa voidaan kehittää varhaiserityiskasvatusta ja miten erityisryhmät sijoittuvat kunnan palvelujen kokonaisuuteen.

Varhaiserityiskasvatuksen kuntatason suunnitteluprosessi

PIRJO-LIISA SVÄRD JA PÄIVI PIHLAJA

Kunnan lakisääteisiin tehtäviin kuuluu päivähoidon järjestäminen. Sosiaalilainsäädäntöön kuuluva Laki lasten päivähoitosta (36/1973) säätelee päivähoidon järjestämistä. Nykyään on kyse subjektiivisesta oikeudesta, joka on kaikilla varhaiskasvatusta tarvitsevilla lapsilla. Lapsella on näin ollen oikeus yhteiskunnan järjestämään varhaiskasvatukseen ja vertaisryhmään jokaisessa kunnassa. Kunta saa valtionosuutta sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämiseen, tietyin mm. kunnan asukasmäärään ja -rakenteeseen sekä maantieteelliseen sijaintiin liittyvin perustein. Valtionosuutta ei ole erikseen kohdennettu käytettäväksi tiettyyn toimintaan, joten kunnan tehtävänä on suunnitella, järjestää ja arvioida sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut niitä säätelevien lakien ja kunnassa esiintyvän tarpeen mukaan (ks. Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta 733/1992).

Päivähoiton suunnittelussa kunnan itsenäinen päätösvalta on suuri. Kun kunta arvioi sosiaalisektorin palvelutarvetta on tieto palvelun tarvitsijoista suunnittelun pohjana. Alle kouluikäisten määrän perusteella ja väestöennusteiden varassa voidaan ennakoida päivähoiton tarvetta lähivuosina. Erityisen tuen tarpeen arvio edellyttää tarkempaa analyysiä. Erityistuen tarpeessa olevien lasten määrästä on saatavana prosentuaalisia arvioita tutkimuksiin ja kokemuksiin perustuen. Kuntakohtaisesti joudutaan kuitenkin suunnittelemaan palvelujen valikoima (kokonaisuus), valikon kokonaisuus, jotta varhaiserityiskasvatus tapahtuisi lasten tarpeiden kannalta vaikuttavasti ja kunnan näkökulmasta katsottuna myös tehokkaasti resursseja oikein kohdentaen ja turhaa resursointia välttäen. Kunnan päivähoiton palveluvalikkoon (=palvelujen kokonaisuuteen) vaikuttavat mm. kunnan koko, maantieteellinen rakenne, asukasrakenne ja kunnan omat painopisteet sisällöllisessä kehittämisessä. Päivähoiton palveluverkon ja henkilökunnan osaamisen lähtökohtana ovat riittävät, kaikille tarvitsijoille järjestetyt päivähoiton peruspalvelut, harvemmin erityispalvelut. Päivähoiton suunnitteluun tulee luonnollisena osana sisällyttää varhaiserityiskasvatuksen palvelutarjonta.

Kuntien visioihin ja strategioihin sisältyy näkökulmia, jotka säätelevät lasten ja lapsiperheiden palvelujen suunnittelua kunnassa. Strategioiden ohella niiden toteutuksen tueksi useissa kunnissa on laadittu lapsipoliittisia ohjelmia, joissa tuodaan konkreettisesti esiin lapsikuntalaisten hyvinvoinnin edellytyksiä ja kunnan kehittämistarpeita lasten ja lapsiperheiden näkökulmasta. Mikäli näissä ohjelmissa on otettu huomioon, että lapsilla on erityistuen tarpeita, joihin kunnan tulee toiminnassaan vastata, on päivähoiton suunnittelusta ja kehittämisestä vastaavilla hyvät lähtökohdat päivähoiton erityiskasvatuksen kehittämiseen.

Strategisten linjausten ja lapsipoliittisten ohjelmien laadinnassa edellytetään lasten tarpeiden asiantuntemusta. Varhaiserityiskasvatuksen toteutuksen suunnittelussa tarvitaan lasten parissa työskentelevien yhteistyötä ja usein myös ulkopuolisen asiantuntijan konsultaatiota ja koulutusta, mikäli erityisasiantuntemusta ei ole kunnan omissa voimavaroissa.

Varhaiserityiskasvatuksellisen suunnittelun tulee kulkea päivähoiton suunnittelun kaikissa vaiheissa kokonaisuuteen kuuluvana luonnollisena osana. Luonnollisia tarkistusetappeja ovat vuosisuunnittelu budjetin laadinnan yhteydessä, eli budjetin kirjallinen perustelu, jossa erityistuen tarpeiden suuntaiset resurssit ja tarpeet tuodaan esille. Kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien on syytä sisältää ne näkökulmat, jotka johtavat tarpeellisten rakenteellisten ratkaisujen tekemiseen lasten tarpeiden suunnassa. Erityiskasvatuksen suunnittelu ei ala siitä toteamuksesta, että ns. tavallinen päivähoito ei riitä kaikille. Sen sijaan sen tulisi lähteä siitä, että aina osa lapsista tarvitsee erityistukea. Lisäksi erityistuen tarpeessa on aste-eroja ja osalle erityisryhmä voi olla sopivin ratkaisu. Huomion arvoista on myös se, että esimerkiksi integroitu erityisryhmä ei vaadi välttämättä sen enempää kunnalta taloudellisia resursseja kuin ryhmäperhepäiväkoti, jossa on kolme hoitajaa. Sen sijaan pedagoginen vaikuttavuus on luonnollisesti työntekijöiden korkeamman osaamistason vuoksi parempi (ks. Kärrby 1992).

Varhaiserityiskasvatuksen tarvearvion tekeminen on haasteellista pienissä kunnissa, joissa tarve voi vuosittain vaihdella suurestikin. Näin ollen päivähoiton palveluvalikoiman ja -verkon suunnittelussa tarvitaan yhteistyötä lähikuntien kesken tai esimerkiksi seutukunnittain. Tällöin on paremmat edellytykset ottaa huomioon eri tavoin erityistukea tarvitsevat lapset ja saada resursseja heidän varhaiskasvatuksensa edellyttämiin rakenteellisiin päivähoiton ratkaisuihin ja henkilökunnan osaamiseen.

Varhaiserityiskasvatuksen suunnitteluun päivähoitossa vaikuttavat:

- A. Kaikissa kunnissa
 - Laki ja asetus lasten päivähoitosta
 - Perusopetuslaki ja asetus esiopetuksen osalta
 - Sosiaali- ja terveydenhuollon valtiosuuslainsäädäntö
 - Asukasluku ja asukasrakenne, kuten ikärakenne
 - Kunnan maantieteellinen sijainti ja rakenne
 - Kunnan yhteistyökäytännöt lähikuntien kanssa
 - Suunnittelujärjestelmä, tiedon keruu ja arviointimenetelmät
 - Henkilökunnan koulutus ja osaaminen
 - Henkilökunnan ja palvelujen käyttäjien osallistumisen mallit
- B. Kunnasta riippuen
 - Kunnan valtuuston hyväksymät visiot ja strategiat
 - Kunnan lapsipoliittinen ohjelma
 - Lapsille suunnatut perus- ja erityispalvelut
 - Lasten päivähoiton palveluverkko ja sen suunnittelu
 - Varhaiskasvatuksen suunnitteluprosessi

Kaikissa suunnittelun vaiheissa joudutaan toimintojen järjestämistä tarkastelemaan asiakkaan, prosessien tarkoituksenmukaisuuden, henkilökunnan osaamisen ja resurssien taloudellisuuden näkökulmasta. Erittäin oleellista onkin toiminnan ja sen tavoitteiden kuvaus ja perustelu, myös kustannusvaikutusten erittely ja perustelu.

Varhaiserityiskasvatuksen tarkoituksenmukainen järjestäminen edellyttää tuloksen tarkastelua myös pitkällä aikavälillä. Pitkän aikavälin tulokset ja taloudellisuus mitataan lapsen myöhemmän kehityksen vaiheessa. Prosessien suunnittelu siten, että toiminnassa vältetään odottelua ja virheellisiä arviointeja sekä puutteellisia tukitoimia lapsen erityistuen järjestelyissä, tuo pitkällä aikavälillä lapselle kehityksellisesti parhaan ja yhteiskunnan kannalta taloudellisimman tuloksen. Tämä edellyttää varhaiserityiskasvatuksen eri vaihtoehtojen tuntemusta ja hyödyntämistä.

Kunnat ovat Suomessa hyvin erikokoisia, pienimmissä on noin 300 asukasta ja suurimmassa yli 500 000. Palvelujen kokonaisuus vaihtelee kunnan, mutta myös seutukuntien mukaan. Seu-

tukunnat ovat lähellä toisiaan olevien kuntien rypäs, joita Suomessa oli vuoden 2004 alussa 77. Ne ovat erikokoisia ja niiden asukas pohja vaihtelee. Esimerkiksi eräällä seudulla on tällä hetkellä seitsemän kuntaa, kun taas toisella seudulla lähemmäs 20. Asukasmäärät ja etäisyydet alueella vaihtelevat huomattavasti, ja mm. näistä syistä erityispalvelujen järjestäminen voi olla hankalaa. Kokonainen seutukunta voi olla ilman puheterapeuttia ja psykologia. Tämä taas heijastuu päivähoitoon ja lisää painetta erityiskasvatuksen suuntaan. Lähikunnilla tai seutukunnalla voi olla merkitystä erityiskasvatuksen yhteistyön tiivistämisen ja esimerkiksi yhteisen kanton hankkimisessa. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että päivähoito ja sen tarjoama varhaiskasvatus tai varhaiserityiskasvatus on yksi osa lapselle tarjottavaa kokonaisuutta. Päivähoito kantaa vastuun pedagogisesta ohjaamisesta ja tuesta. Tämä ei tosin aina ole riittävää lapsen ja/tai perheen tarpeita ajatellen.

Palveluvalikoimassa pitkään olleet erityisryhmät ovat yksi päivähoiton erityiskasvatuksen järjestämisen muoto tai tapa tarjota erityistä tukea lapselle. Erityisryhmien lisäksi lapsiryhmien kokoa voidaan pienentää tai suunnata lähienkilökuntaa tavallisiin ryhmiin. Kiertävien erityislastentarhanopettajien ja resurssierityislastentarhanopettajien palvelut ovat osa kunnallista päivähoiton palvelujärjestelmää. Näiden rakenteiden sisällä pedagogiset ratkaisut ovat moninaisia ja niiden tulisi olla lapsilähtöisiä ja ottaa lapsen tarpeet huomioon siitä hetkestä lähtien kun tuen tarve havaitaan. Kunnissa on hyvin erilaiset rakenteet ja rakenteiden sisällä erilaiset pedagogiset ratkaisut tukemassa lasten kehitystä ja oppimista (Pihlaja 1998).

Kuvaukset kunnallisesta palveluvalikoimasta

Palvelujen kokonaisuus on rakentunut kuntakohtaisesti vuosien saatossa ja vähitellen. Useassa kunnassa on olemassa palvelut, joita on tuotettu vuosia samankaltaisina ja pieniä muutoksia tehden tai hieman sisältöjä muuttaen. Palvelujen tarpeellisuutta on arvioitu suhteellisen vähäisesti tai ei lainkaan. Yhteiseen keskusteluun pohjautuva arviointi on luonnollinen osa kunnallista toimintaa, mutta objektiivisuus on usein vallitsevien käytäntöjen ja näkökulmien peitossa. Esimerkiksi se, keille lapsille erityisryhmiä on tarjolla, pohjautuu olemassa oleviin ryhmiin. Tarjonta ei siis välttämättä perustu tutkimustietoon tai palvelujen tarpeen analyysiin, vaan olemassaoleviin palveluihin.

Seuraavaksi tuodaan esiin Erityisryhmät päiväkodissa -tutkimus- ja kehittämishankkeen pilottikuntien tämän hetkiset palvelujen kuvaukset, joissa on hieman erilaisia painotuksia palveluvalikon kokonaisuudessa. Helsinki ja Turku ovat isoja kuntia suomalaisessa mittakaavassa ja pienten tai keskisuurten kuntien osalta palvelujen kokonaisuus muotoutuu usein erityyppiseksi. Seuraavat ovat esimerkkejä palvelujen rakenteesta. Tarkoituksena ei ole tuoda esiin kaikkea erilaista sisällöllistä kehittämistyötä näissä kunnissa, vaan luoda rakenteellista yleiskuvaa.

Case-esimerkki 1: Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Helsingissä

PASI BRANDT

Helsingissä päivähoito oli sosiaaliviraston alueellisten sosiaalikeskusten alaisuudessa noin 20 vuotta, jolloin se integroitui alueen muihin sosiaalipalveluihin ja osaksi alueellista suunnittelua. Lasten päivähoito jaettiin vuonna 2002 päivähoitoalueisiin. Suomenkielinen lasten päivähoiton osastotasoinen vastuualue muodostettiin vuoden 2004 alusta, ja sitä johtaa päivähoiton johtaja. Sosiaalivirasto siirtyi kokonaisuudessaan alueorganisaatiosta elämäntaariorganisaatioon ja

asiantuntijajohtajuuteen vuoden 2005 alusta. Nykyään erityispäivähoidon vakituinen henkilöstö jaetaan (pääasiassa) toimintakausittain eri suurpiireille, joita on seitsemän päivähoitossa olevien lasten lukumäärän mukaan.

Erityispäivähoidon kehittämisen linjoja on luotu koko kunnan osalta keskitetysti erityispäivähoidon työryhmissä. Erityispäivähoidon uudelleenarviointityöryhmä laati vuonna 1998 erityispäivähoidon kokonaiselvityksen. Työryhmä selvitti vallitsevan erityispäivähoidon järjestämisvaihtoehdot ja niiden kustannukset, ja esitti linjauksia erityispäivähoidon palvelurakenteen kehittämiseksi. Kehittämisen lähtökohdaksi määriteltiin ensisijaisesti lapsi ja perhe:

- Erityispäivähoitoa järjestetään pääsääntöisesti integraatioperiaatteen mukaisesti
- Päivähoitohenkilöstö hankkii osaamista erityispedagogiikasta ja perheiden kanssa työskentelystä
- Lasten vanhemmille luodaan päivähoitoon osallistumismahdollisuuksia
- Mikäli erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitoon integroitumisen edellytyksistä ei voida huolehtia, Helsinki järjestää lapsille ryhmämuotoista erityispäivähoitoa erityisryhmissä ja integroiduissa erityisryhmissä
- Mikäli lapsi sijoitetaan erityisryhmään, tulee aina samalla suunnitella, miten yhteistoiminta muiden lasten kanssa varmistetaan.

Erityispäivähoidon kehittämisen periaatteita pohdittiin tämän jälkeen ja vuonna 2000 sosiaalilautakunta hyväksyi seuraavat linjaukset:

- Erityistä tukea tarvitseva lapsi saa päivähoitopalvelut omien ikätovereidensa kanssa pääsääntöisesti omalla asuinalueellaan, missä hän saisi palvelun ilman erityisyyttään tai vammaansa.
- Päivähoito järjestetään erityisryhmässä silloin, kun lapsen erityisen tuen tarve on mittavaa tai siitä on hänelle kehityksellisesti enemmän hyötyä kuin hoidosta tavallisessa päivähoitossa.
- Kodin ja arjen kuntouttava merkitys hyödynnetään lapsen kuntoutumisessa. Vanhemmat osallistuvat lapsen kuntoutussuunnitelman laadintaan, toteutukseen ja arviointiin.
- Lapsen erityisen tuen tarve arvioidaan ja tarvittavat tukitoimet järjestetään.
- Perheelle ja lapselle järjestetään lapsikohtaisesti määritellyt ja yksilölliset päivähoitopalvelut.

Inklusiivista pedagogiikkaa tukemaan järjestettiin Helsingissä projekti, joka keskittyi päivähoiton työntekijöiden täydennyskoulutukseen. Koulutus suunnattiin ns. tavallisten päivähoitoryhmien henkilökunnalle, jotta he voisivat vastata erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen päivähoitosta.

Erityiskasvatuksen palveluvalikoima vuonna 2005

Konsultointi ja ohjaus

Kiertäviä erityislastentarhanopettajia (keltoja) oli Helsingissä vuonna 2005 yhteensä 20 ja resurssilastentarhanopettajia (reltoja) 44. Konsultoivat erityislastentarhanopettajat ovat lähtökohtaisesti päivähoiton tavallisia lapsiryhmiä varten. Heidän tehtävänä on tukea ja ohjata työntekijöitä ja joissakin tapauksissa myös lapsia. Konsultoitujen eltojen toiminnan tausta-ajatuksena on integraation onnistuminen tai inklusiivinen opetus, jolloin lapsi on lähipäiväkodissaan, jonne erityispedagoginen apu tulee. Lapsia ei reltomallissa ole laitettu ns. kahden paikalle, vaan päiväkotia saa erityislastentarhanopettajan lisäresurssiksi. Resurssierityislastentarhanopettajasta tuli vaihtoehto lasten kahdenpaikkalaisuudelle ja rinnakkainen tukimuoto erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien kanssa. Aeltot ovat alueella olevia eltoja, joilla on reltomallin mukaisesti kaksi tai kolme pientä päiväkotia ohjauksessaan.

Avustajat ja suhdelukujen väljennys

Määräaikaisten erityisavustajien palkkaamisesta luovuttiin, ja vakituisten erityisavustajien määrä nostettiin 89:sta 200:taan (sisältää ruotsinkieliset). Erityisavustajille järjestettiin kolme pitkäkestoista koulunkäyntiavustajatutkintoon johtavaa oppisopimuskoulutusta, millä tavoiteltiin kasvatusalan perustutkintoa jokaiselle vakituudessa työsuhteessa työskentelevälle erityisavustajalle. Helsingissä yleisin rakenteellinen tukitoimi on asetuksen mukaisen lasten ja hoito- ja kasvatushenkilöstön välisen suhdeluvun väljentäminen. Se, että suhdelukua on väljennetty, tulisi näkyä lapsen suunnitelmassa ja sen toteutuksessa.

Peruspäivähoidon laadun kehittämällä voidaan myös tarjota laadukkaampia vaihtoehtoja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiselle. Itäisessä suurpiirissä kokeiltiin käytäntöä, jossa suhdelukuja käytettiin siten, että päiväkodeissa oli 14 lapsen ryhmiä. Ryhmissä oli päivähoitoasetuksen mukaisesti yksi lastentarhanopettaja ja yksi lastenhoitaja. Jokaisessa ryhmässä on kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, joiden tukitoimena kussakin ryhmässä on erityisavustaja. Pienempi ryhmä sai vanhemmilta ja kokeiluun osallistuneilta työntekijöiltä hyvää palautetta, ja tukimuodon käyttöä voisi laajentaa koskemaan koko kaupunkia.

Erityisryhmät

Laki ja asetus lasten päivähoidosta ohjaavat päivähoidon ryhmien muodostusta aikuisten ja lasten suhdeluilla. Lapsiryhmien muodostaminen ja rakenne sekä henkilökunnan kokoonpano on hyvin pitkälle kuntien vastuulla. Erityisryhmien muodostamisessa on Helsingin käytäntöön vakiintunut vuonna 1984 määritelty sosiaalivaltakunnan yleiskirje, joka ohjasi lasten määrää ko. ryhmissä. Integroituissa erityisryhmissä on viisi erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta ja seitsemän ns. tavallista lasta. Sosiaalivaltakunnan päätöksellä integroitujen erityisryhmien henkilöstörakenne on kaksi erityislastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Erityisavustaja ei kuulu integroidun erityisryhmän perusrakenteeseen, mutta useimpiin integroituihin erityisryhmiin sijoitetaan kuitenkin ryhmäkohtainen avustaja. Integroituja erityisryhmiä ei suunnata jollekin tietylle erityisryhmälle. Erillisen erityisryhmän lapsimääräksi vakiintui kahdeksan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta. Sosiaalivaltakunnan päätöksellä erillisten erityisryhmien henkilökunta käsittää kaksi erityislastentarhanopettajaa ja yhden lastenhoitajan, sekä avustavaa henkilöstöä tarpeen mukaan. Kehitysvammaisten lasten erityisryhmissä on ainakin yksi erityislastentarhanopettaja ja sen lisäksi tarvittaessa muu soveltuva, vähintään opistotasoisien koulutuksen saanut työntekijä ja tarvittava määrä vähintään koulutasoisen koulutuksen saaneita työntekijöitä sekä henkilö-/ryhmäkohtaisia erityisavustajia.

Sosiaali-, opetus- ja terveystoimen yhteisen monihallintokuntaisen työryhmän ehdotusten pohjalta siirrettiin sosiaalitoimen kahdeksan koululyykkäysryhmää opetustoimeen starttiluokiksi. Starttiluokkien opetus on esiopetusta ja se tapahtuu pienissä 10–12 lapsen ryhmissä riippuen erityisopetukseen otettujen lasten määrästä. Starttiluokan opetuksesta vastaa yleensä erityislastentarhanopettaja. Ryhmässä on apuna ryhmäkohtainen koulunkäyntiavustaja. Starttiluokalla lapsen viikkotuntimäärä on vähintään 20 tuntia. Helsingissä on nykyään 10 starttiluokkaa.

Erityisryhmiä oli vuonna 2005 yhteensä 51. Nykyisestä viidestä erillisestä erityisryhmästä kolme on tarkoitettu monivammaisille lapsille. Ryhmäkoko on kuusi lasta, hoito- ja kasvatushenkilökuntaa on neljä, sekä lisäksi jokaisessa erityisryhmässä on tällä hetkellä ryhmäkohtainen erityisavustaja. Kaksi erityisryhmää on tarkoitettu tunnetukea tarvitseville lapsille. Näissä ryhmissä on kahdeksan lasta, kaksi erityislastentarhanopettajaa sekä lastenhoitaja. Molemmissa ryhmissä on tällä hetkellä myös ryhmäkohtainen erityisavustaja. Erityisavustajan sijoittamisesta integroituihin erityisryhmiin tulee pohtia myös suhteessa tavallisiin lapsiryhmiin sijoitettujen erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen näkökulmasta.

Jotta lapselle voidaan järjestää hänen tarpeitaan tukevat palvelut, on tukimuotojen oltava monimuotoiset, mutta koko kaupungissa kuitenkin samansisältöiset. Integroiduissa erityisryhmissä onkin tällä hetkellä kaksi mallia. On nykyinen (5 erityistä tukea tarvitsevaa ja 7 muuta lasta) ja lisäksi malli, jossa on enemmän ns. tavallisia lapsia. Tässä kokeilumallissa on viisi erityistä tukea tarvitsevaa ja 10 muuta lasta. Työntekijäryhmänä on yksi erityislastentarhanopettaja, yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa, tai kaksi eltoa ja kaksi lastenhoitajaa.

Rakenteellisten, kustannuksia lisäävien tukitoimien jakaminen päivähoitossa olevien lasten määrän perusteella turvaa kaikille alussa samat mahdollisuudet tuen tarjoamiseen. Alueelliset erot tasoittuvat suurpiirien (7) sisällä, ja muu kuin erityiskasvatukseen liittyvä tuen tarve, kuten lastensuojelulliset ja suomen kielen oppimiseen liittyvät monikulttuuriset tukitoimet, suunnitellaan erikseen, mutta yhteistyössä erityiskasvatuksen tukitoimien ja osaamisen kanssa.

Määrälliset muutokset

TAULUKKO 2. Suomenkielisten alle kouluikäisten lasten tukimuotojen määrälliset muutokset

Tukimuodot	1999	2005	muutos
erityisryhmät	23	5	- 18
integroidut erityisryhmät	35	46	+ 11
keltot	15	20	+ 5
reltot	21	44	+ 23
aeltot	0	9	+9
erityisavustajat (vakanssilliset)	143	185*	+ 42

* erityisavustajista 25 toimii kehitysvammaisten koululaisten iltapäiväryhmissä

Erityispäivähoidon työryhmät

Jokaisessa suurpiirissä toimii moniammatillinen erityispäivähoidon työryhmä, jonka avulla lapsille pyritään löytämään tarkoituksenmukainen tukitoimi yhteisen valinta- ja esitysprosessin kautta. Ryhmien kokoonpano, tavoitteet ja tehtävät tulisi yhdessä kiertävien erityislastentarhanopettajien ja päivähoitoaluepäälliköiden kanssa päivittää lasten päivähoiton vastuualueen organisaatiolle sopiviksi.

Kuntien välinen yhteistyö

Suomen kuusi suurinta kaupunkia tekevät vuosittain päivähoiton palvelujen ja kustannusten vertailun, ns. Kuusikko- raportin. Vuoden 2004 Kuusikkoraportin työstämisen yhteydessä tehtiin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoiton järjestelyistä tarkempi selvitys (www.kuusikkokunnat.fi). Tavoitteena oli selvittää mahdollisia eroja erityispäivähoidon rakenteellisissa ratkaisuisissa ja arvioida erojen vaikutusta päivähoiton kokonaisuuteen. Kuusikkoselvitysten tavoitteena on myös tuottaa siinä mukana oleville kunnille vertailutietoa, joka antaa eväitä analysoida omia palveluja, niiden tuottamistapoja ja kustannuksia. Helsingin erityispäivähoidon kehittäminen, erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien määrä, rakenne ja tarkoitus palvelujen kokonaisuudessa tullaan arvioimaan mm. Kuusikkoraportista esille nousseiden kehittämistoimenpide-ehdotusten pohjalta keväällä 2006.

Jos varhaiskasvatuksen tukitoimien ja varhaisen puuttumisen määrittely saataisiin Helsingissä entistä selkeämmin tehtyä, rakenteelliset tukitoimet oikeudenmukaisesti jaettua ja erityispäivähoidon moniammatillisten työryhmien tehtävät päivitettyä, uskon, että meillä olisi entistä paremmat mahdollisuudet kohdentaa tuki oikein.

Case-esimerkki 2: Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Turussa

ANN-MAJ ENGFELT

Turulle on ollut tyypillistä vuoden 1990-lopussa päivähoitoikäisten lasten väheneminen, erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kuitenkin lisääntyessä. Samaan aikaan Turun kaupungin taloudellinen tilanne oli hyvin tiukka.

Päivähoidon hallinnollinen organisaatorakenne on osa erityiskasvatuksen ja -tuen järjestämisen muotoa. Päivähoito-osastolla oli vuonna 1999 silloisen toimintasäännön mukaan 12 palvelualueetta, joita hallinnoi kullakin alueella aluejohtaja. Tarkoituksena oli siirtää toimivaltaa ja vastuuta lähemmäksi asiakasta. Tällöin yksi palvelualueen johtaja koordinoi erityispäivähoitoa oman aluejohtajan tehtävänsä lisäksi, muilla aluejohtajilla oli aluejohtajan tehtävien ja kehittämistehtävän lisäksi hallinnoitavanaan päivähoitoyksikkö. Kokemukset tästä hallintomallista osoittivat, että palvelualueen johtajan työ oli liian pirstaleista (alue + päivähoitoyksikkö). Tämän lisäksi keskitetylle vastuualueelle oli tarvetta myös muilla päivähoidon alueilla kuin erityispäivähoidolla. Tästä syystä siirryttiin uuteen palveluorganisaatioon, joka astui voimaan päivähoidossa 1.1.2004. Päivähoito-osasto jakaantui tällöin 10 palvelualueeseen. Osastopäällikön alaisuudessa on 6 palvelualueen päällikköä, joiden tehtävänä on vastata alueellisesta päivähoitotarjonnasta. Jokaisella päälliköllä on myös keskitetty vastuualue: erityispäivähoito, perhepäivähoito, maahanmuuttajat, ruotsinkieliset, puistotoiminta sekä vuoroahoito.

Palvelualueenpäällikön, jonka vastuualueena on erityispäivähoito, tukena toimivat

- erityispäivähoidon koordinaattori, jonka tehtävänä on erityisryhmien koordinointi,
- asiantuntijatiimi, joka valmistelee erityispäivähoidon asioita päätöksentekoa varten,
- kuntoutustoiminnan työryhmä, jonka tehtäviä ovat mm. erityispäivähoidon suunnittelu, seuranta ja arviointi käytännön tasolla,
- erityispäivähoidon kehittämiss ryhmä,
- erityispäivähoidon työryhmä: eri hallintokuntien välinen yhteistyöelin, joka sovittaa yhteen ja kehittää kuntoutustarpeita ja palveluja,
- keltojen työpalaverit.

Päätökset tehdään pitkälti päivähoidon johtotiimissä, jossa on mukana kaikki palvelualueiden päälliköt, päivähoidon johtaja sekä päivähoidon suunnittelijat.

Turun kaupungin erityispäivähoidon kehittämistoiminnan painopisteitä ja erityiskasvatuksen rakenteita on arvioitu etenkin erityispäivähoidon työryhmässä. Työryhmässä selviteltiin mahdollisuuksia perustaa lähipalveluperiaatteella toimivia tavallisia lapsiryhmiä, joissa on joitakin erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja jotka ovat lähellä lapsen kotia. Yhdellä päivähoitoalueella oli hyviä kokemuksia pienennetystä ryhmästä, jossa oli kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja lisäksi yhdeksän muuta lasta. Henkilökuntaan tällaisessa ryhmässä kuuluu yksi lastentarhanopettaja, yksi lastenhoitaja sekä päivähoitoavustaja. Työryhmä päätti selvityksen perusteella ja osastopäällikön suostumuksella, että päivähoitoalueille lisätään pienennettyjä ryhmiä, joissa kiertävien erityislastentarhanopettajien konsultaatiot olisivat säännöllisiä. Tällöin sovittiin myös, että kahteen pienennettyyn ryhmään osoitetaan kuntoutuksesta vastaavaksi henkilöksi ns. resurssierityislastentarhanopettaja (relto). Tarkoituksena oli kokeilla päivähoidon kehittämissuunnitelman mukaan uusia toimintamuotoja.

Vuotta myöhemmin päivähoidossa toimivan puolipäiväisen psykologin virka (kasvatus- ja perheneuvolassa) siirtyi kokonaisuudessaan kasvatus- ja perheneuvolaan resurssipulan vuoksi ja samaan aikaan päivähoidossa toimineen sosiaalityöntekijän virkaa ei täytetty, henkilön jäätyä eläkkeelle. Molempien työpanos oli suuntautunut pääasiallisesti yhden sosiaalista ja emotio-

naalista tukea tarvitsevien lasten ryhmän vanhempien ja henkilökunnan tukemiseen sekä lasten terapiaan.

Vuonna 2000 erityispäivähoidossa tapahtui suuri muutos, kun 11-vuotisen oppivelvollisuuden 6-vuotiaat siirtyivät koulutoimen järjestämään esiopetukseen, tällöin päivähoiton erityisryhmistä ja integroiduista erityisryhmistä vapautui paikkoja aiempia vuosia enemmän. Ryhmiin voitiin sijoittaa entistä nuorempia lapsia, joilla oli vielä aikaa tulokselliseen kuntoutumiseen ennen kouluun siirtymistä.

Erityiskasvatuksen palveluvalikoima vuonna 2005

Konsultointi ja ohjaus

Turussa toimii kahdeksan alueellista keltoa, yksi maahanmuuttajalasten kanssa työskentelevä kelto sekä yksi kelto, joka vastaa kotona tapahtuvasta varhaiskuntoutuksesta. Keltot arvioivat lapsen tuen ja tutkimuksiin ohjauksen tarvetta tavallisissa lapsiryhmissä. Heidän työpanoksensa suuntautuu pääasiallisesti erityistä tukea tarvitseviin lapsiin edellä mainituissa ryhmissä sekä henkilökunnan ohjaukseen, konsultaatioon ja tukemiseen. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää.

Päivähoidossa toimii tällä hetkellä yksi erityislastentarhanopettaja ns. projektikeltona. Tämä kelto sijoitetaan päiväkotiin, jossa lasten erityisen tuen tarve on monista eri syistä haasteellista. Kelto toimii projektinomaisesti kahdessa lapsiryhmässä kerrallaan tiiviisti noin 1–3 kuukautta. Kelto pohtii yhdessä muun kasvatus- ja hoitohenkilöstön kanssa uusia ratkaisuja, joilla voitaisiin muuttaa varsinkin sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten toimintaympäristöä ja toimintatapoja lasten myönteistä kehitystä tukevaksi. Toimintajakson päättymisen jälkeen kelto siirtyy uuteen lapsiryhmään ja käy edelleen konsultoimassa ns. vanhaa ryhmää. Päivähoidon kuntoutustoimintaan perustettiin vuonna 2005 toinen erityislastentarhanopettajan virka, jonka työmallina on projektikelton työ.

Päivähoitoavustajat

Syksyllä 2003 Turussa käynnistyi avustajien oppisopimuskoulutus päivähoidon tarpeisiin. Turussa avustajat toimivat joko lapsen henkilökohtaisena avustajana tavallisessa päiväkotiryhmässä tai ns. pienennetyssä ryhmässä, jossa kolmella lapsella on erityisen tuen tarvetta (avustaja nimetty myös tällöin yhdelle ryhmän lapsista). Alueen kelto konsultoi ja ohjaa avustajaa ja ryhmän henkilökuntaa erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen kasvatuksessa. Vuonna 1998 oli päivähoitossa 28 avustajaa ja vuonna 2004 heitä oli jo 50.

Erityisryhmät

Turussa oli vuonna 2004 yhteensä 25 erityisryhmää. Erityisryhmissä ja integroiduissa erityisryhmissä on käytössä 27 erityislastentarhanopettajan vakanssia. Tällä hetkellä heistä on päteviä noin 85 %. Integroitujen ryhmien koko on joko 12 lasta, joista viidellä lapsella on lausunto erityisen tuen tarpeesta (henkilöstö: 1 elto, 1 lto, 1 lh) tai 15 lasta, joista kuudella on lausunto erityisen tuen tarpeesta (henkilöstö: 1 elto, 1 lto, 2 lh). Erillisissä erityisryhmissä on vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja ryhmissä lapsia on 5–8 (henkilöstö: 1–2 eltoa, 2–3 lh sekä monivammaisten lasten ryhmässä sairaanhoitaja). Erityislastentarhanopettajat toimivat näissä ryhmissä erityisvarhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erityispedagogisina asiantuntijoina.

Erillisistä erityisryhmistä, joissa on 5–8 paikkaa, kaksi on sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitseville, yksi monivammaisille lapsille ja yksi autistisille lapsille. Integroitujen erityisryhmien lapset valitaan mahdollisimman samanlaisten erityistarpeiden mukaan, vrt. puhehäiriöisten lasten ryhmissä miltei kaikilla diagnoosina kielen kehityksen erityisvaikeudet. Integroiduissa ryhmissä lapsia on joko 12, joista viisi lasta erityisen tuen tarpeessa tai 15, joista kuusi lasta erityisen tuen tarpeessa. Enemmistö integroiduista ryhmistä on perustettu 15-paikkaisiksi.

Esiopetus

Turussa esiopetuksen järjestämisestä vastaa sosiaalikeskuksen päivähoito-osasto, poikkeuksena ruotsinkielinen esiopetus, joka on opetustoimen alaista toimintaa. Erityistä tukea tarvitsevista lapsista suurin osa saa esiopetusta tavallisissa päiväkotiryhmissä, osa integroiduissa erityisryhmissä tai erityisryhmissä. 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä olevat 6-vuotiaat lapset ovat pääsääntöisesti koulutoimen järjestämässä esiopetuksessa.

Koulutus

Erityispäivähoidon koulutukset ovat tärkeä osa erityiskasvatuksen kehittämistä päivähoitossa. Esimerkkinä on avustajien oppisopimuskoulutus. Lisäksi on ollut viisi Vavu-koulutusta (= varhainen vuorovaikutus), jotka on suunnattu alle 3-vuotiaiden kanssa työskenteleville. Erityispäivähoidon henkilöstölle on vuosittain järjestetty teemakoulutusta. Vuoden 2006 koulutussuunnitelmassa painottuu lisäksi muun varhaiskasvatushenkilöstön (päiväkotien, perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan henkilöstön) tukeminen ja valmiuksien vahvistaminen edelleen kaikkien lasten kasvua tukevaksi toimintaympäristön ja työtapojen kehittämisen kautta.

TAULUKKO 3. Erityispäivähoidon henkilöstö ja ryhmät Turussa

	1998	1999	2004
erityisryhmät	5	5	5 (4)
integroidut erityisryhmät	19	19	20
pienennetyt ryhmät	2	6	9
keltot	6	7	10
relto	-	1	-
projektikelto	-	-	1 (2)
päivähoitoavustajat	28	29	50

Turun suunnitelmissa on myös lisätä pienennettyjen ryhmien määrää. Näiden ryhmien etuna on: lähipalveluperiaate, pieni ryhmä, kelton vankka tuki sekä työtiimille että erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheelle. Ryhmää on myös helppo siirtää päiväkodista toiseen lasten tarpeiden mukaan. Näin pienennetty ryhmä voi olla jossakin päiväkotiyksikössä esim. vain pari vuotta.

Neuvolayhteistyö

Lastenneuvoloiden kanssa tehdään monenlaista yhteistyötä sekä alueellisesti että yksittäisten lasten ikäseulontojen yhteydessä. Viisivuotiaista lapsista täytetään päivähoitossa kuvaus, joka toimitetaan lastenneuvolaan. Lisäksi tarkastuksen jälkeen vanhemmat tuovat lomakkeen, johon terveydenhoitaja kirjoittaa, mikäli päivähoitossa on otettava hänen mukaansa huomioon terveydellisiä asioita lapsen kehityksessä.

Lopuksi

Turun kaupungilla on vankat perinteet erityispäivähoidon suunnittelussa ja erityisen tuen tarpeen huomioon ottamisessa. Turkuun perustettiin ensimmäisten joukossa kelton virka ja luotiin innovatiivisesti erilaisia erityispedagogisia ratkaisuja. Resursointi on edelleenkin hyvä (esim. erityisryhmien ja eltojen määrä). Haasteena Turussa, kuten muissakin kunnissa, on kehittää palvelujen valikoimaa ja erityistarpeiden arviointia ja tämän pohjalta suunnitella nykyisiin pedagogisiin olosuhteisiin laadukasta varhaiserityiskasvatusta.

Lähteet

- Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of early Intervention*. 19 (3): 179–194.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: how the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1), 14–19.
- Conner, C. (1991). *Assessment and Testing in the Primary School*. Basingstoke: Falmer Press.
- Davis, H. (2003). Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Sipoo: Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- Denham, S. (1999). Social Cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development* 70, 194–201.
- Dunst, C. & Johanson, C. & Trivette, C. & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional children* 58, 115–126.
- Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito (1978). Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Euroopan yhteisöjen komissio (1996). Lasten päivähoiton ja esiopetuksen laatutavoitteet. Brysseli: Euroopan yhteisöjen komissio.
- Happonen, H. (1998). Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hautamäki, J. & Kuusela, J. & Moberg, S. & Tuunainen, K. (2001). *Erityispedagogiikka 1*. Helsinki: WSOY.
- Huhtanen, K. (2004). Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Oy Finn Lectura AB.
- Ikonen, O. (1998). *Kehitysvammaisten opetus*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Jones, C. A. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years*. Maidenhead: open University Press.
- Kansanen, P. (1998). Mitä jäljellä kasvatusta- ja opetusopista? *Kasvatus* 29(2), 156–165.
- Kesti, M. (2005). Hiljaiset signaalit, avain organisaation kehittämiseen. Helsinki: Edita.
- Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa: Jauhiainen, A. & Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Socialstyrelse.
- Lacey, P. (2000). *Multidisciplinary Work: Challenges and Possibilities*. Teoksessa Daniels, H. (ed.) *Special education Re-Formed: Beyond Rhetoric?* London and New York: Falmer press, 157–172.
- Laevers, F. (toim.) (1997). *Käsikirja. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiaasteikko leikki-ikäisille lapsille (LIS-YC)*. Suomenkielinen toteutus Hautamäki, A. *Studia Paedagogica* 14. Helsingin yliopisto.
- Laine, K & Talo, J. (2002). Interventiomallin kehittävä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148–159.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Helsinki: Ulkoasianministeriö.
- Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (1974). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Latikka, A.-M. (1993). *Tilaa mielenterveydelle: mielenterveys ja fyysinen ympäristö*. Helsinki: Stakes.
- Lehtinen, U. (1999). Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. korjattu painos*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 473–482.
- Lummelahti, L. (1995). *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lyytinen, P. (2000). *Varhainen leikki ja sen arviointi*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Lyytinen, P. & Korhonen, S. & Lyytinen, H. (2003). *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY.
- Murto, P. (1997). *Kuntouttava integraatio. Lisensiaattitutkielma*. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (2001). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Määttä P. (1999). *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Atena. Jyväskylä.
- Niiranen, P. (1995). *Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiranen, P. (1999). *Lasten vuorovaikutuksen havainnointi*. Teoksessa: Ruoppila, I. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus (2000). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlaja, P. (1998). *Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito 1997*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 1998:7.
- Pihlaja, P. (2001). *Kuntoutussuunnitelmat erityiskasvatuksen kompassina*. Teoksessa: Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (2001). *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Pihlaja, P. (2004). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: Pihlaja, P & Viitala, R. (toim) Eri-tyiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. (2005a). Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Helsinki: Kuntaliitto.
- Pihlaja, P. (2005b). Lapsen näkökulma aikuisille suunnattuihin palveluihin. Teoksessa: Kallio, T. & Pihlaja, P. (toim) Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoitossa – hankkeen loppuraportti. Kaarina: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja 3/2005.
- Pihlaja, P. & Junntila, N. (2001). Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen? Helsinki: Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001.
- Päivähoidon toimitilojen suunnittelu (1980). Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Rantala, A. (2002). Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, H. (1988). Leikin välineet. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Silven, M. (2002). Something from Almost nothing. Early interaction and language acquisition in Finnish children: Casading effects from first words to reading?
- Simola, H. (2001). Finland school professionals talk about educational change. Teoksessa: Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. Uppsala: Uppsala university.
- Silvonen, J. (2003). L.S. Vygotsky: hahmottuva tutkimusohjelma. *Psykologia* 5/2003, 296–310.
- Sosiaalhallituksen yleiskirje B31/1975. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002:9. Valtioneuvoston varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Helsinki: valtioneuvosto, Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2003:27. Erika hankkeen loppuraportti.
- Stakes (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.
- Suhonen, E. (2005). Elämää lähipäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. ja Suhonen, E. (toim). *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopisto Kustannus.
- Svärd, P.-L. (2001). Kunta erityispalveluiden järjestäjänä päivähoitossa. Teoksessa: Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) *Työkaluja päivähoitotoiminnan erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksilykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Turunen, K. E. (1990). Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Vantaa (2000). Erytispäivähoito Vantaalla. Erytistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito ja sen kehittämisen linjaukset. Vantaa: Vantaan kaupunki. Sosiaali- ja terveydenhuollon toimiala.
- Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen lasten päivähoitossa (2003). Vavu-pilottihanke. Kaakkoinen sosiaali-keskus 2002/2003.
- Viitala, R. (1998). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2001). Arviointi ja suunnittelu – perhe mukaan!. Teoksessa: Pihlaja, P. & Kontu, E. 2001. *Työkaluja päivähoitotoiminnan erityiskasvatukseen*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Viitala, R. (2004). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim). *Erytisikasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.
- Wittmer, D. & Doll, B. & Strain, P. (1996). Social and emotional Development in Early Childhood: The identification of Competence and Disabilities. *Journal of Early Intervention* 20(4), 299–318.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lait ja asetukset

- Asetus kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta 1161/1991
- Asetus lasten päivähoitosta 239/1973
- Asetus vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 759/1987
- Erikoissairaanhoidtolaki 1062/1989
- Kansanterveysasetus 802/1992
- Kansanterveyslaki 66/1972
- Kelpoisuusasetus 272/2005; 608/2005/698/2005
- Laki kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta 610/1991
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtion osuudesta 733/1992.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987

Lastensuojeluasetus 1010/1983
Lastensuojelulaki 683/1983
Perusopetuslaki
Sosiaalihuoltoasetus 607/1983
Sosiaalihuoltolaki 719/1982

Muu lähdemateriaali

HE no 182/1985. Hallituksen esitys.
HE no226/2004 vp. Hallituksen esitys.

Julkaisemattomat lähteet

Lehtonen K. (2005). Erityislastentarhanopettajan rooli Lasten kuntoutuskodin moniammatillisessa tiimissä. Proseminaari, Helsingin yliopisto.
Snellman, K. (2005). Vuorovaikutus vapaassa leikissä. Aikuisen osuus vuorovaikutuksen ja leikin tukemisessa. Proseminaari. Helsingin yliopisto
Pirttimaa, R. (2005). Luento Erityispedagogiikan koulutuksessa. Helsingin yliopisto.

Päivähoidon ohella olevia palveluita

PÄIVI PIHLAJA

Alle kouluikäiset lapset ja heidän vanhempansa ovat päivähoidon lisäksi lastenneuvolan ja toisinaan myös lastensuojelun asiakkaita. Kunnat ovat luoneet erilaisia käytäntöjä ja rakenteita siinä, miten vanhemmat, pedagogit ja neuvolan tai lastensuojelun työntekijät toimivat yhteistyössä. Olennaista on ottaa huomioon eri palvelujen erilaiset lakisääteiset tehtävät. Yhteistyössä on tärkeää tietää kunkin palvelun tavoitteet ja tehtävät ja suhteuttaa päivähoidon varhaiskasvatuksen osuus tähän. Päivähoidossa nämä tehtävät liittyvät nimenomaan lapsen kehityksen ja kasvun tukemiseen ja ohjaamiseen yhteistyössä vanhempien kanssa. Seuraavaksi tuodaan hyvin lyhyesti esille palveluja, joiden piirissä lapsi ja perhe voivat olla.

Kansanterveystyöhön kuuluvina tehtävinä kunnan tulee (14§): 1) huolehtia kunnan asukkaiden *terveysneuvonnasta ja terveystarkastuksista* mukaan lukien ehkäisyneuvonta, raskaana olevien naisten ja lasta odottavien perheiden ja alle kouluikäisten lasten sekä heidän perheidensä neuvolapalvelut; valtioneuvoston asetuksella voidaan tarvittaessa antaa tarkempia säännöksiä terveysneuvonnan ja terveystarkastusten sisällöstä ja määrästä neuvolapalveluissa; 1 a) seurata kunnan asukkaiden terveydentilan ja siihen vaikuttavien tekijöiden kehitystä väestöryhmittäin, huolehtia terveysnäkökohtien huomioon ottamisesta kunnan kaikissa toiminnoissa sekä tehdä yhteistyötä terveyden edistämiseksi muiden kunnassa toimivien julkisten ja yksityisten tahojen kanssa. Edellisen lakipykälän mukaan esimerkiksi lasten terveydentilan ja siihen vaikuttavien tekijöiden kehitystä seuraa neuvola. Tämä sisältää lasten kehityksen arvioinnin ja kehityksellisten vaikeuksien, häiriöiden tai sairauksien seulonnan. Kunnan tulee ylläpitää terveysneuvontaa ja mm. järjestää asukkaiden sairaanhoito (14 §). Asukkaiden sairaanhoitoon kuuluu lääkärin suorittama tutkimus ja hänen antamansa tai valvomansa hoito ja lääkinnällinen kuntoutus (14 §). Erikoissairaanhoitolaki käsittelee mm. lääketieteen erikoisalojen mukaisia sairauden ehkäisyyn, tutkimiseen, hoitoon ja lääkinnälliseen kuntoutukseen kuuluvia terveydenhuollon palveluja. Lääkinnällistä kuntoutusta ovat mm. neuvonta, kuntoutustarvetta ja -mahdollisuuksia selvittävä tutkimus, apuvälinehuolto sekä sopeutumisvalmennus- ja ohjaustoiminta. (Mm. Kansanterveyslaki 66/1972; Kansanterveysasetus 802/1992; Erikoissairaanhoitolaki 1062/1989. Ks. myös Mielenterveys laki (1116/1990) ja -asetus (1247/1990).)

Lastensuojelun tarkoituksena on turvata lapsen turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö, tasapainoinen ja monipuolinen kehitys ja suojella lasta (1–2 §). Perhe- ja yksilökohtaista lastensuojelua ovat avohuollon tukitoimet, huostaanotto ja sijaishuolto sekä jälkihuolto (8 §). Keskeisenä periaatteena on otettava ensisijaisesti huomioon lapsen etu sekä tuettava lapsen vanhempien ja muiden lasta hoitavien henkilöiden kasvatumahdollisuuksia lapselle suotuisten kasvuolojen vakiinnuttamiseksi (9 §). Kunnan työntekijällä on aina ilmoitusvelvollisuus, mikäli hän on saanut tietää ilmeisestä perhe- ja yksilökohtaisen lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta. Ilmoitus on tehtävä viipymättä sosiaalilautakunnalle. Useimmiten ilmoitukset tehdään lastensuojelun sosiaalityöntekijälle. (40 §). (Ks. Lastensuojelulaki 683/1983; Lastensuojeluasetus 1010/1983.)

Kunnan on huolehdittava mm. *kasvatus- ja perheneuvonnan* järjestämisestä. Kasvatus- ja perheneuvonnalla tarkoitetaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön suorittamaa ohjausta, neuvontaa ja sosiaalisten ongelmien selvittämistä sekä muita tukitoimia, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilöiden ja perheen turvallisuutta ja suoriutumista sekä yhteisöjen toimivuutta. (17 §; 19 §) Näiden sosiaalihuoltolain kohtien perusteella lapset ja perheet saavat tutkimus- ja terapiapalveluja sekä esimerkiksi päivähoidon työyhteisöt työnohjausta. (Ks. Sosiaalihuoltolaki 710/1982; Sosiaalihuoltoasetus 607/1983.)

Laki ja asetus *kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta* tuo esiin perusteet mm. vaikeavammaisten henkilöiden lääkinnälliselle kuntoutukselle. Siinä tuodaan esiin mm. lasten hoitotuki, sopeutumisvalmennuskurssit, laituskuntoutusjaksot, apuvälineet ja lääkinnällinen kuntoutus. Ehkä yleisintä lääkinnällistä kuntoutusta ovat mm. puheterapia, toiminta- tai fyysioterapia ja psykoterapia. (Laki kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta 610/1991; Asetus kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta 1161/1991.)

RAPORTTEJA-sarjassa aiemmin ilmestyneet

2006

Timo Tuori, Britta Sohlman, Marko Ekqvist, Tytti Solantaus: Alaikäisten psykiatrinen sairaalahoito Suomessa 1995–2004

Raportteja 13/2006 Tilausnro R13/2006

Terhi Hinkka, Juha Koivisto, Riitta Haverinen: Kartoittava kirjallisuuskatsaus sosiaalisen kuntoutuksen työmuodoista ja niiden vaikutuksista

Raportteja 12/2006 Tilausnro R12/2006

Hannele Hyppönen (toim.), Kirsi Hännikäinen, Marja Pajukoski, Pekka Ruotsalainen, Lauri Salmivalli, Emmi Tenhunen: Sähköisen reseptin pilotin arviointi II (2005–2006)

Raportteja 11/2006 Tilausnro R11/2006

Nina Mellin, Jouni Vihmo, Esa Österberg: Alkoholihaittojen yhteiskunnalliset kustannukset Suomessa vuonna 2003

Raportteja 10/2006 Tilausnro R10/2006

Marja Veikkolainen, Päivi Hämäläinen: Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön tieto- ja viestintäteknikan koulutus- ja oppimateriaalitarve ja koulutuksen kehittämisen haasteet

Raportteja 9/2006 Tilausnro R9/2006

Marja-Leena Perälä, Eija Grönroos, Anu Sarvi: Kotihoidon henkilöstön työ ja hyvinvointi

Raportteja 8/2006 Tilausnro R8/2006

Ilkka Winblad, Jarmo Reponen, Päivi Hämäläinen, Maarit Kangas: Informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttö Suomen terveydenhuollossa vuonna 2005. Tilanne ja kehityksen suunta

Raportteja 7/2006 Tilausnro R7/2006

Ilka Haarni Keskenestä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa

Raportteja 6/2006 Tilausnro R6/2006

Evert Vedung: Konsten att utvärdera nätverk

Raportter 5/2006 Tilausnro R5/2006

Pekka Ruotsalainen: Suositukset terveydenhuollon asiakastietojen tietoturvaliselle sähköiselle arkistoinnille. Usean toimintayksikön yhteinen käyttäjän ja käyttöoikeuksien hallinta – periaatteet ja suositukset

Raportteja 4/2006 Tilausnro R4/2006

Päivi Lapveteläinen: Tieto- ja viestintätekniset valmiudet kotihoidossa saumattomien hoito- ja palveluketjujen mahdollistajana

Raportteja 3/2006 Tilausnro R3/2006

Tuula Hynninen, Maila Upanne: Akuutti kriisityö kunnissa vuosina 2002 ja 2005. Nykytila ja kehittämissaasteet

Raportteja 2/2006 Tilausnro R2/2006

Kirsi Vitikainen, Markku Pekurinen, Urpo Kiiskinen: Kannattaako tupakoinnin lopettaminen? Tupakoinnista aiheutuvien eliniänikäisten hoitokustannusten ja tupakoinnin lopettamisesta syntyvien säästöjen arviointia

Raportteja 1/2006 Tilausnro R1/2006