

Koriohjelmien toteuttajien näkemyksiä vertaistapaamisista



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Lahdensivu, sosiaalialan koulutus

kevät, 2017

Nina Finsk

Sosiaalialan koulutus
Lahdensivu

Tekijä	Nina Finsk	Vuosi 2017
Työn nimi	Koriorhjemien toteuttajien näkemyksiä vertaistapaamisista	
Työn ohjaaja	Terhi Kaisvuo	

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö käsitteli vertaisryhmämentorointia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksessa voidaan tarjota erilaisia tukitoimia lapsille, jotka tarvitsevat tukea kehitykseen ja oppimiseen. Yksi tukitoimista on kielellisiin haasteisiin henkilökohtaisesti suunniteltu harjoitusohjelma eli koriorhjelma. Opinnäytetyössä tarkoituksena oli tutkia, millaisia näkemyksiä koriorhjemien toteuttajilla on vertaistapaamisista.

Opinnäytetyön teoreettiset näkökulmat olivat sekä koriorhjelmiin liittyvä strukturoitu opetus ja oppiminen osana yhteisöä, että vertaisryhmämentoroinnin integratiivinen pedagogiikka ja elinikäinen oppiminen. Tärkeä lähtökohta oli myös konstruktivinen oppimiskäsitys, joka yhdistää näitä molempia.

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen, ja aineisto hankittiin avoimella kyselylomakkeella, joka lähetettiin sähköpostitse koriorhjemien toteuttajille. Aineiston analyysi perustui teemoitteluun, jossa tutkimuskysymykset muodostivat teemat. Teemat olivat vertaistapaamisten toteutuminen ja tapaamisten kehittämishaasteet.

Tuloksista nousi esille, että vertaistapaamiset ovat koriorhjemien toteuttajille tärkeänä pidetty mahdollisuus tavata toisia ja keskustella työstä. Työ tukea tarvitsevien lasten parissa kuormittaa varhaiskasvattajia ja vertaistapaamiset ovat mahdollisuus purkaa ajatuksiaan ja saada vertaistukea. Saadut tulokset ovat samassa linjassa kuin aikaisemmat tutkimukset, joihin opinnäytetyön tutkimusprosessin aikana tutustuttiin.

Avainsanat vertaisryhmämentorointi, vertaistapaamiset, vertaistuki, varhaiskasvatus, erityisvarhaiskasvatus, koriopetus

Sivut 49 sivua, joista liitteitä 5 sivua

Degree Programme in Social Services
Lahdensivu

Author	Nina Finsk	Year 2017
Subject	Peer-group mentoring in early childhood education	
Supervisor	Terhi Kaisvu	

ABSTRACT

This Bachelor's thesis dealt with peer-group mentoring in the context of early childhood education. Finnish early childhood education can offer plenty of different support measures to children with special needs in their learning and development. One of the measures is a personally designed program for children with linguistic problems, known as basket teaching. The purpose of the thesis was to explore what kind of views the executers of the so-called basket teaching have of peer-group meetings.

The theoretical framework of the study was based both on structured teaching and communal learning underpinning the basket program and integrative pedagogy and lifelong learning related to peer-group mentoring. Constructivist learning theory was also an important and unifying aspect in all the above-mentioned.

The thesis was a qualitative research. The data were gathered with an unstructured questionnaire, which was e-mailed to early childhood educators who use the basket teaching in their work. The data were analyzed using thematization in which the themes were based on the asked questions. The main themes were the actualization of peer-group meetings and the challenges in the development of the peer-group meetings.

The results showed that the respondents regard the peer-group meetings as an important opportunity to meet each other and discuss the work they do. Working with special need children burdens the early childhood educators. The meetings enable them to share their thoughts and get support from peers. The results are in line with earlier research studied during the thesis process.

Keywords Peer-group mentoring, peer-group meetings, peer support, special early childhood education, basket teaching

Pages 49 pages including appendices 5 pages

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKEA VARHAISKASVATUKSESSA	2
2.1	Tuen tarpeen toteaminen	2
2.2	Varhaiskasvatuksen tukitoimet.....	3
2.3	Erityisavustaja ryhmässä	4
3	KORIOHJELMA	4
3.1	Koriorohjelman tietoperusta	4
3.1.1	Strukturoitu opetustapa koriorohjelmissa.....	5
3.1.2	Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys koriorohjelman toteuttamisessa	6
3.1.3	Osaamisen kehittyminen vuorovaikutuksessa	6
3.2	Koriorohjelman toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	7
4	MENTOROINTI KORIOHJELMIEN TOTEUTTAMISEN OPPIMISESSA.....	8
4.1	Vertaisryhmämentoroinnin teoreettisia lähtökohtia	9
4.2	Vertaisryhmämentorointi koriorohjelmien toteuttamisessa	11
4.3	Hiljainen tieto yhteisöllisenä voimavarana	12
4.4	Vertaistapaamiset uuden tiedon tuottajana.....	13
5	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA VERTAISRYHMÄMENTOROINNISTA.....	14
5.1	Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä	15
5.2	Paedeia Cafè nuorten opettajien silmin.....	15
5.3	Osaamisen poluilla	16
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	17
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
7.1	Laadullinen tutkimus.....	17
7.2	Aineiston hankinta	18
7.3	Aineiston analyysi.....	19
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	20
8	TULOKSET	21
8.1	Koriorohjelmiin liittyvien vertaistapaamisten toteutuminen	21
8.1.1	Osallistuminen vertaistapaamisiin	21
8.1.2	Vertaistapaamisissa annettu ja saatu tuki.....	22
8.1.3	Vertaistapaamisten vaikutus motivaatioon toteuttaa koriorohjelmia.....	23
8.2	Vertaistapaamisten kehittämistarpeita	24
8.2.1	Vertaistapaamisten haasteita.....	24
8.2.2	Ideaalin vertaistapaamisen kuvailua	25

9 JOHTOPÄÄTÖKSET	26
9.1 Johtopäätöksiä vertaistapaamisten toteutumisesta	26
9.2 Kehittämistarpeet	29
10 POHDINTA.....	32
LÄHTEET	38

Liitteet

Liite 1 Ensimmäinen kysely

Liite 2 Toinen kysely

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa on totuttu, että työtä tehdään tiimeissä lasten ja perheiden edun mukaisesti. Tiimipalavereita pidetään säännöllisesti ja varhaiskasvattajat jakavat näkemyksiään ja suunnittelevat arkea eteenpäin. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen asioissa tiimi paneutuu tarkemmin yhteisiin suunnitelmiin ja panostaa lapsen tuen tavoitteisiin.

Päiväkodin arki tukea tarvitsevan lapsen kanssa vaatii varhaiskasvattajalta suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja positiivisen asenteen. Tukitoimien tarjoaminen varhaiskasvatuksessa johtaa siihen, että henkilöstöltä vaaditaan suurempaa panostusta työhön. Tällöin vertaistapaamiset samankaltaista työtä tekevien kanssa ovat keino jakaa työtään koskevia ajatuksia ja haasteita ja reflektoida omaa työtään. Vertaistapaamisilla voidaan myös kohdentaa koulutusta sellaisiin lasten kehityksen ja oppimisen tukemisen haasteisiin, joita kaikissa varhaiskasvatusryhmissä ei ole.

Tässä opinnäytetyössä olen tutkinut koriohjelmien toteuttajien näkemyksiä vertaistapaamisista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksessa koriohjelma on tuen tarpeessa olevalle lapselle henkilökohtaisesti suunniteltu kielellinen harjoitusohjelma. Koriohjelmien toteuttaminen on aina suunniteltua toimintaa, ja sen etenemistä ja lapsen oppimisprosessia seurataan. Varhaiskasvattajalta tarvitaan vahvaa sitoutuneisuutta ja malttia, koska uusien taitojen oppiminen voi tukea tarvitsevalta lapselta viedä pitkän ajan.

Tässä tutkimuksessa kerron ensin, millaista tukea varhaiskasvatuksessa voidaan tarjota lapselle, joka tarvitsee tukea kehitykseensä tai oppimiseensa. Sen jälkeen käyn läpi koriohjelman perusteita ja käytännön toteutusta, koska sen avaaminen tuo lukijalle käsityksen, millainen panostus koriohjelman toteuttaminen on. Koriohjelmaa toteuttaa varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevan lapsen päiväkotiryhmän varhaiskasvattajat. He voivat olla erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia tai erityisavustajia. Tässä tutkimuksessa koriohjelmien toteuttajilla ja varhaiskasvattajilla viitataan kaikkiin edellä mainittuihin ammattiryhmiin.

Seuraavassa luvussa puolestaan kuvaan vertaisryhmämentorointia ensin koriohjelmien kontekstissa, tämän jälkeen aiempaan tutkimukseen pohjaten. Luvussa kuusi kuvaan tutkimukseni rakennetta ja toteutustapaa, minkä jälkeen käsittelen tutkimukseni tuloksia eri teemoihin jäsennettynä. Lopuksi esitän johtopäätökseni ja pohdin tutkimukseni merkitystä ja antia.

Tutkimukseni mukaan koriohjelmien toteuttajat näkevät vertaistapaamiset hyvänä foorumina ammatilliselle keskustelulle ja reflektoinnille, ja niissä on myös koulutuksellinen perspektiivi. Tapaamiset näyttäytyvät eri-

tyisesti voimaannuttavana paikkana, joissa varhaiskasvattajat saavat henkistä tukea työlleen. Tapaamisissa voi jakaa arjessa kohtaamiaan haastavia tilanteita ja saada vertaistukea ja ohjausta. Mahdollisuus keskustella vertaisten kanssa ja saada työlleen tukea nousi suurimmaksi vertaistapaamisten anniksi.

2 KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen, millaista kasvun, kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa voidaan tarjota. Jokainen lapsi on erityinen ja ainutlaatuinen yksilö, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 19) mukaan jokaisella lapsella on oikeus olla oma itsensä, tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi juuri sellaisena kuin hän on. Varhaiskasvatuksen tehtävä on järjestää lapsen ympäristö ja olot sellaisiksi, että hän voi ilmaista itseään ja olla täysipainoinen ryhmän jäsen.

2.1 Tuen tarpeen toteaminen

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluu kehityksen ja oppimisen tuki sitä tarvitseville lapsille (Opetushallitus 2016, 52). Erityisvarhaiskasvatus on osa varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää ja sen tehtävänä on auttaa lasta ja hänen perhettään silloin, kun lapsen kasvussa, kehityksessä tai oppimisessa on pulmia. Varhaiskasvatuslain (2015/580 § 2a) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävä on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tälle tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa ja tarvittaessa tehdä monialaista yhteistyötä eri kuntouttavien tahojen kanssa.

Avoin yhteistyö lapsen huoltajien, konsultoivan erityislastentarhanopettajan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä on tärkeää lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta (Opetushallitus 2016, 52). Oppimisen tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen toimintaa siten, että lapsi kokee itsensä hyväksytyksi ja ryhmän täysipainoiseksi jäseneksi.

Kun todetaan lapsen tarvitsevan lisää tukea oppimiseen tai kehitykseen, pidetään yhdessä lapsen vanhempien, erityislastentarhanopettajan ja lapsen huoltajien kanssa palaveri, jossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tämän tarvitsema tuki, siihen liittyvät toimenpiteet ja niiden toteuttaminen sekä niihin liittyvä työnjako ja vastuut (Opetushallitus, 55.) Vähintään kerran vuodessa suunnitelman ajanmukaisuus tarkastetaan ja tuen toteutuminen arvioidaan.

Varhaiskasvatuslain (2015/580 § 7a) mukaan varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Tähän suunnitelmaan kirjataan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin tähtäävät

tavoitteet ja menetelmät. Lisäksi lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen kirjataan suunnitelmaan.

Erilaiset kehityksen viivästymät, vammaisuus, sairaus tai sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarve ovat kokoaikaisen, jatkuvan ja yksilöllisen tuen tarpeen haasteita. (Opetushallitus 2016, 54). Tällaiset tarpeet edellyttävät varhaiskasvattajilta suunnitelmallisuutta ja erityisosaamista.

2.2 Varhaiskasvatuksen tukitoimet

Lasten ja nuorten palveluissa (Hämeenlinnan kaupunki 2014a) ryhmässä toteutettavia tukitoimia ovat esimerkiksi itsetuntoon ja vuorovaikutukseen liittyvä pienryhmätoiminta, kuvien käyttö kommunikaatiota tukevana menetelmänä, tukiviittomat, kielikoulu, joka on suomen kielen harjoittelua vieraskielisille lapsille tai koritehtävät. Rakenteellisia tukitoimia taas ovat muun muassa ryhmäkoon pienennys, erityisavustajan palvelut tai integroitu erityisryhmä.

Lapsen kehityksen tukemisessa opetuksen sisältöjen lähtökohtina ovat lapsen oppimistavoitteet. Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas (2015, 65) sanovat, että erityisyys näkyy myös opetusmenetelmissä. Usein erityisopetuksen menetelmät ovat samankaltaisia kuin opetuksessa yleensä, mutta niitä sovelletaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Myös peräänantamattomuus, intensiteetti, ajankäyttö ja opetuksen rakenne ovat opetuksen piirteitä, joita sovelletaan yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaisesti. Svärd (2000, 93) mainitsee, että ammattitaitoisella varhaiskasvatushenkilöstöllä on mahdollisuus aloittaa lapsen kehityksen tukeminen jo silloin, kun pulmia vielä kartoitetaan.

Varhaiskasvatuksessa tehdään yhteistyötä monien eri kuntouttavien tahojen kanssa, ja tätä yhteistyötä ohjaa aina lapsen etu (Opetushallitus 2016, 53). Varhaiskasvatuksen yhteistyökumppaneita tarpeen mukaan ovat lastenneuvola, lastensuojelu, lääkärit, psykologit ja eri aloihin erikoistuneet terapeutit. Lapsen hoitopäivän aikana tapahtuvaan terapiaan päiväkotijärjestää tilan, jolloin terapeutti voi tulla antamaan hoitoa ja terapiaa lapselle päiväkotiin sen sijaan, että vanhempien tarvitsisi kuljettaa lasta kesken päivän.

Myös Kela on 1.1.2016 voimaan tullessa (Kela 2016) lakimuutoksessa vaativasta lääkinnällisestä kuntoutuksesta (Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista 2015/145) linjannut, että alle 65-vuotiaiden kuntoutuksessa korostetaan ohjauksellisuutta ja yhteistyötä. Alle kouluikäisillä lapsilla, jotka ovat varhaiskasvatuksen piirissä, tämä tarkoittaa terapioiden järjestämistä myös päivähoitopaikassa. Kuntoutusta järjestetään arjen toiminnoista suoriutumista ja osallisuuden mahdollistamiseksi varten. Lapsen lähellä olevat aikuiset, kuten vanhemmat ja ammattikasvattajat, saavat terapeutilta ohjausta lapsen kuntoutusta tukevan arjen rakentamiseen (Kela 2016).

Kämäräisen (2017) mukaan nykyisin sopivan tilan ja ajan löytyminen päivähoitopäivän aikana ei ole aina helppoa. Ryhmät toimivat porrastaen ja pienryhmissä, joten tilat ovat lähes koko ajan käytössä. Tärkeää on silti, että terapeutti osallistuu lapsen arkeen varhaiskasvatuksessa, ja mallittaa arkitilanteissa, kuinka terapian tavoitteet otetaan huomioon. Erillinen terapia lapsen kanssa kahden jättää varhaiskasvattajat ulkopuolelle, eivätkä he silloin voi osallistua täysipainoisesti lapsen tavoitteiden toteutumiseen.

2.3 Erityisavustaja ryhmässä

Osana lasten ja nuorten palveluja voidaan lapsen kehitystä tukemaan ottaa käyttöön erityisavustajaresurssi. Mäkelän ja Mattilan (2014) mukaan erityisavustaja on osa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja hänen toimintaansa koordinoi johtava erityislastentarhanopettaja.

Avustajaresurssi suunnataan ensisijaisesti lapselle, joka asiantuntijan lausunnon mukaisesti somaattisen tai psyykkisen sairauden, vamman tai toiminnanvajauksen vuoksi tarvitsee jatkuvaa aikuisen valvontaa, ohjausta tai hoitoa (Mäkelä & Mattila 2014). Avustajien sijoittelu suunnitellaan toimintavuosi kerrallaan.

Mäkelän ja Mattilan (2014) mukaan erityisavustajan toimenkuvaan kuuluu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden ja menetelmien toteuttaminen yhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa. Erityisavustaja on mukana toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Hän tarkastelee toimintaa kuntouttavasta näkökulmasta, koska hänen tehtäviinsä kuuluu tukea tarvitsevien lasten kuntoutus. Hämeenlinnan kaupunki (2014b) on linjannut, että erityisavustajan tehtävä on toimia lapsen kanssa eikä häntä näin ollen voi käyttää päivähoidossa sijaisena.

3 KORIOHJELMA

Korihjelman juuret ovat Yhdysvalloissa, osana autismikuntoutuksen kehittämistä. Vuorovaikutuksellisuuden ja konstruktivisen oppimiskäsityksen johdosta se sopii myös erittäin hyvin varhaiskasvatuksen menetelmiin ja arvoihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 20) mukaan vuorovaikutus muiden kanssa on pohja lapsen kasvulle, oppimiselle ja kehitykselle. Varhaiskasvatuksessa koriohjelmaa toteutetaan päiväkodeissa, sekä erityisryhmissä, että tavallisissa, joihin on sijoitettuna tukea tarvitseva lapsi tai lapsia.

3.1 Korihjelman tietoperusta

Korihjelmassa korostuu vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa. Kauppi-
lan (2007, 87–88) mukaan sosiokonstruktivismissa ihmiset rakentavat ja

hahmottavat yhdessä ymmärryksen nykyisestä maailmasta. Jokapäiväisessä elämässä ihmiset jakavat keskenään omia versioitaan tiedosta ja näkemyksistä. Vuorovaikutuksen tilanteissa ihmiset hakevat yhteistä tapaa ymmärtää maailmaa. Koriohjelmassa lapsi oppii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa sekä kieltä että erilaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Samalla hän konstruoi eli rakentaa omaa ainutlaatuista tietopohjaansa.

Koriohjelma on aina henkilökohtainen ja siihen suunnitellaan lasta kiinnostavia elementtejä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 52) korostaa, että tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet ovat tärkeitä elementtejä.

3.1.1 Strukturoitu opetustapa koriohjelmissa

Strukturoidun opetuksen taustalla on autististen henkilöiden kuntoutusmalli TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), joka on Yhdysvalloissa 60-luvulla Pohjois-Carolinassa toteutettu projekti. Vuonna 1972 siitä aloitettiin autististen lasten kuntoutusohjelma, jonka perustajana toimi Eric Schopler. (The Autism Response Team 2017.) TEACCH-mallissa kaikki lapsen toiminnot ja koko päivä jäsennellään selkeäksi ohjelmaksi erilaisilla kuvilla, aikatauluilla tai muilla lapselle sopivaksi katsotuilla menetelmillä. TEACCH tuli Suomeen 1990-luvulla (Autismiopetus 2017), ja nykyisin se on kenties eniten käytetty malli autististen varhaiskuntoutuksessa ja erityisopetuksessa.

Kerola (2001a, 16) kertoo strukturoidun opetustavan olevan hyödyksi monille oppijoille, joilla on oppimisen haasteita. Strukturoitu opetus sopii autistikuntoutuksen lisäksi varhaiskasvatukseen yhdeksi menetelmäksi monenlaisissa oppimisen pulmissa. Opetus tulee suunnitella joka lapselle yksilöllisesti, siinä oppimisen, kehityksen ja elämän vaiheessa kuin kukin siinä hetkessä on, ottaen huomioon myös käytettävissä olevat ajalliset, materiaaliset ja inhimilliset resurssit.

Sana koriopetus kuvaa Kerolan (1996, 185) mukaan hyvin strukturoitua opetustuokiota. TEACCH-ohjelman tavoitteena on opettaa lapsille itsenäisen työskentelyn ja omatoimisuuden malli ja järjestää opetustilanteet niin, että kullakin lapsella on mahdollisuus yksilölliseen, strukturoituun opetukseen. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2000, 293). Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan tavoitella sitä, että lapsi itsenäisesti tekisi harjoituksia. Pesonen (2006, 7) sanoo, että kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, joten myös varhaiskasvatuksen kielen kehityksen opetustilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita.

3.1.2 Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys koriohjelman toteuttamisessa

Sosiokonstruktivismi näkee oppimisen sosiaalisena, vuorovaikutuksessa tapahtuvana prosessina, jossa tieto ei siirry sellaisenaan, vaan rakentuu oppijan henkilökohtaiseksi kokemukseksi. Aiemmat tiedot ja kokemukset muokkaavat oppimiskokemusta, jolloin se on jokaiselle subjektiivinen. Kauppilan (2007, 51) mukaan oppimisessa tärkeää on oppijan oman ajattelun aktiivisuus ja oppimisprosessin itseohjautuvuus. Oppiminen tapahtuu erilaisissa sosiokulttuurisissa asiayhteyksissä ja paikoissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 20) mainitsee lasten oppimisen ja kehittymisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäristön kanssa. Oppimiselle keskeisiä lähtökohtia ovat lasten aikaisemmat kokemukset, osaamiset ja mielenkiinnon kohteet. Sopivalla tavalla haastava toiminta innostaa lapsia uuden oppimiseen.

Tynjälä (1999, 57) sanoo tiedonmuodostamisessa yhteisön olevan aina ensisijainen ja yksilö on toissijainen. Hänen mukaansa merkityksen muodostamiseen tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä: yksi, joka sanoo, ja toinen, jolle sanotaan. Sanominen yksin on merkityksetöntä, ennen kuin joku toinen antaa sille merkityksen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 20) mainitaan oppimisen ja osallisuuden kannalta keskeisiksi asioiksi vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta.

Kauppila (2007, 91) kertoo, että sosiokonstruktiviseen oppimiseen tarvitaan itseohjautuvuutta ja struktuurin rakentamista. Oppijan mielenkiinnon kohteita hyväksikäyttäen saadaan oppijalle mielekäs oppimisen haaste, jolloin oppimiskokemuksesta tulee onnistumisen tunteita ja mielihyvää tuotava. Opettajan tehtävä on saada suunnattua oppijan huomio ongelmanratkaisemiseen yksilöllisen motivoinnin keinoin.

Kerola (2001b, 15) huomauttaa, että havainnoimalla muita ihmisiä ja ympäristöään pieni lapsi oppii jatkuvasti olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Taidot ja tiedot lisääntyvät myös ilman oppimisprosessien suunnittelua tai ohjausta. Tieto rakentuu silloin lapsessa itsessään. Tiedon omaksuminen ja kokeminen ovat yksilöllisiä prosesseja. Siten myös voi luottaa lapseen persoonallisena oppijana.

3.1.3 Osaamisen kehittyminen vuorovaikutuksessa

Lev Vygotsky (1896-1934) tarkasteli ihmisen oppimista vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kivirauman, Lehtisen ja Rinteen (2000, 161) mukaan Vygotsky totesi kulttuuristen käytäntöjen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kielen luovan ihmisen oppimiselle erityislaatuiset edellytykset. Ihmisen oppiminen on kulttuurissa muodostuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista.

Vygotskyn mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisen ja psykologisen vaiheen kautta. Oppiminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja aikuisen välillä ja muuttuu sisäiseksi, psyykkiseksi prosessiksi. Tämä pätee sekä kielen että muuhun oppimiseen. (Tynjälä 1999, 47.) Lapsi käyttää kieltä aluksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mutta kehityksen myötä siitä muodostuu myös ajattelun väline.

Helenius, Hintikka ja Vähänen (2004, 44) kertovat Vygotskyn tulleen tulokseen, että lapsen kehityksessä ja osaamisessa on mahdollista erottaa kaksi tasoa: nykyinen kehitystaso, jossa lapsi pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä, ja toinen, mahdollisuuksien kehitystaso, johon lapsi yltää aikuisen tai osaavamman lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Mahdollisuuksien taso tarkoittaa niitä taitoja, joihin lapsi pystyy, kun häntä autetaan. Vygotsky käyttää tasojen välisestä erosta nimitystä lähikehityksen vyöhyke. Leikkiä hyväksikäyttäen lapsen on mahdollisuus saavuttaa lähikehityksen vyöhyke, jossa hän oppii seuraavan kehitysvaiheen kannalta välttämättömiä taitoja.

3.2 Koriohjelman toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Koriohjelma eli koritehtävät on eräs mahdollisuus järjestää lapselle kielellistä tukea varhaiskasvatuksessa. Se on lapselle yksilöllisesti suunniteltu, kielen kehitystä tukeva strukturoitu harjoitusohjelma. Harjoitukset ovat koreissa tai laatikoissa, joista tehtävään tarvittavat välineet otetaan. Jokaisessa korissa on yksi tehtävä. Koreissa on myös lomakkeet, joissa on tehtävän toimintaohje ja seuranta-kaavio (Pesonen 2006, 6.) Tehtävän jälkeen koriohjelman suorittaja arvioi oppimisen edistymistä ja merkitsee sen lomakkeeseen.

Pesosen (2006, 11) mukaan koriohjelman lähtökohtana on lapsen kielenkehityksen viivästyneisyys tai poikkeavuus. Puheterapeutti tutkii lapsen ja tekee päätöksen, tarvitseeko lapsi puheterapiaa vai onko häiriöiden mahdollista korjaantua lapsen kasvaessa. Mikäli päädytään terapiaan, puheterapeutti ottaa lapsen terapiajaksolle ja suunnittelee koriohjelman.

Varhaiskasvatuksen piirissä olevan lapsen koriohjelmaa toteutetaan päiväkodissa. Yhteisessä palaverissa sovitaan sekä koriohjelman vastuhenkilö, että koriohjelman pääsääntöinen toteuttaja. Koriohjelman toteuttaja kokoaa tehtävät koreihin ja käy lapsen kanssa tekemässä tehtäviä ennalta sovitun aikataulun mukaan. (Pesonen 2006, 11.) Mikäli lapsen ryhmässä on erityisavustaja, tämä yleensä toteuttaa ohjelmaa lapsen kanssa. Puheterapeutti perehdyttää koriohjelman toteuttajan, mikäli hänellä ei ole siitä aikaisempaa kokemusta.

Puheterapeutti suunnittelee lapsen kielen haasteisiin sopivia tehtäviä, mutta päiväkodin varhaiskasvattajat voivat vaikuttaa tehtävien sisältöön. Tutut aikuiset tietävät lapsen kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet, joten he

voivat hyödyntää niitä tehtävien suunnittelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 52) mukaan lähtökohtina tuen järjestämisessä ovat lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet ja oppimiseen liittyvät tarpeet. Tuen tarpeen arvioinnissa ja toteuttamisessa kaikkien lapsen lähellä olevien tahojen yhteistyö on tärkeää.

Jokaisella tehtävällä on erillinen oppimistavoite. Tehtävään käytetään lasta motivoivia leluja, loruja tai lauluja. Koriohjelman toteuttaja huolehtii siitä, että tehtävä on hauska ja oppiminen tapahtuu leikin varjolla (Pesonen 2006, 7). Koska koriohjelma on opettamista leikin varjolla, jokaisen tehtävän tulee olla hauska ja motivoiva. Varhaiskasvattaja ohjaa ja kannustaa lasta tehtävissä, jolloin lapsen on mahdollista saavuttaa oma lähikehityksen vyöhykkeensä ja siten kokea onnistumisen ja oppimisen iloa.

Koritehtävien toteuttajan vastuulla on myös tehtävien sujumisen arviointi. Jokaisessa korissa on lomake, jossa on tehtävän oppimistavoite, toiminnan kuvaus ja oppimisen seuranta arvioinnilla yhdestä viiteen. Seurantalomake auttaa puheterapeuttia käynneillään näkemään, miten oppiminen etenee: onko lapsi oppinut tehtävässä harjoiteltavan taidon.

Seurantakäynnillään puheterapeutti havainnoi lapsen ja varhaiskasvattajan vuorovaikutusta, lapsen motivaatiotasoa ja aikuisen ohjausta (vrt. Pesonen 2006, 10). Näin hän saa tehtävätuokiosta ja lapsen toiminnasta realistisemmän näkemyksen sen sijaan, että vieraampana ihmisenä tekisi itse lapsen kanssa korit. Koritehtävien jälkeen terapeutti ja avustaja pitävät yhdessä lyhyen palaverin, jossa he yhdessä arvioivat tehtävien sujumista ja lapsen edistymistä. Silloin voidaan tehdä muutoksia tehtäviin ja oppimistavoitteisiin.

Koriohjelma on keino tarjota lapselle terapeutteja sisältävää harjoittelua tiheällä aikavälillä sen sijaan että kielellinen kuntoutus jäisi pelkästään puheterapiakäyntien varaan (Pesonen 2006, 6). Mikäli puheterapeutti katsoo lapsen kielen kehityksen kannalta tarpeelliseksi vielä erillistä puheterapiaa, hän ottaa yhteyttä vanhempiin ja suosittelee lapselle terapiajaksoa.

4 MENTOROINTI KORIOHJELMIEN TOTEUTTAMISEN OPPIMISESSA

Työn kautta oppiminen on keino oppia toteuttamaan koriohjelmiä. Pesosen (2006, 10) mukaan koriohjelmiä toteuttavat aina ne varhaiskasvattajat, jotka vastaavat lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Ruohotien (2000, 45) mukaan tieto työn tavoitteista ja päämääristä pitää olla kaikilla työyhteisön jäsenillä, jotta he voivat riittävästi arvioida työnsä laatua ja tuloksia. Siten tukea tarvitsevan lapsen oppimisen tavoitteet ja opettamisen keinot ovat koko tiimille tärkeää tietoa ja koko ryhmä osallistuu tuen arviointiin.

Mentorointi on oiva tapa opettaa uutta työntekijää perehtymään työhön, tai vanhaa työntekijää uuteen työhön, kuten koriohjelmaan. Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012, 46) mukaan mentorointi on ammatillista ohjausta, jossa kokenut ja tiedollisesti arvostettu henkilö toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana eli mentorina ja auttaa tätä työssä kehitymisessä.

Juusela, Lillia & Rinne (2000, 14–15) näkevät mentoroinnin kehittävänä vuorovaikutussuhteena. Siinä mentori investoi aikaansa ja tietämystään lisätäkseen toisen ihmisen taitoja, tietämystä ja ammatillista kasvua. Näin mentorin ja mentoroitavan välille voi syntyä auttava, osallistuva ja kehittävä vuorovaikutussuhde.

Varhaiskasvatuksen tiimeissä päiväkodeissa työskentelee erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Työntekijöiden koulutukset ja taidot täydentävät toisiaan mahdollistaen pedagogisesti painotuneen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden (Opetushallitus, 2016, 20). Tiimi oppii toisiltaan arjessa työtä tekemällä ja keskustelemalla.

Majuri-Naapin (2011) mukaan ammatillinen peruskoulutus tarjoaa perustan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Tiedon nopea lisääntyminen ja jatkuvasti muuttuva työympäristö siirtävät osaamisen kehittymisen työssä oppimiseen. Oman työn arviointia, tutkimista ja reflektiivistä työtä vaaditaan nykyään kaikilta varhaiskasvatuksen työntekijöiltä.

Lastentarhanopettajan on otettava vastuulleen tiiminjäsenten perehdyttämisen toteutuminen. Tiimin vetäjänä hän on vastuussa lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä monialaisen työn toteutumisesta omassa ryhmässään. (Hämeenlinnan kaupunki 2013). Lastentarhanopettaja tuntee myös lasten mahdolliset varhaisen tuen tarpeet ja vastaa tukiprosesseista.

Klassinen mentorointi on alkanut saada uusia muotoja. Heikkisen ym. (2012, 47) mukaan mentoroinnin käsitteen käyttö laajenee ja sumenee jatkuvasti. Yksi muutoksen suunta on vertaisryhmämentorointi, jossa saavana osapuolena ei ole vain yksi, kokemattomampi työntekijä, vaan ryhmä, jossa eri ikäiset ja kokemuslähtöiset työntekijät jakavat kokemuksiaan.

4.1 Vertaisryhmämentoroinnin teoreettisia lähtökohtia

Kun useat henkilöt kokoontuvat tavoitteenaan kokemusten jakaminen ja vertaisryhmässä oppiminen, puhutaan Jokisen, Markkasen, Teerikorven, Heikkisen ja Tynjälän (2012, 27) mukaan vertaisryhmämentoroinnista. Perinteisen ajattelun mukaan mentorointi tapahtuu kahden ihmisen välillä, mutta vertaisryhmämentoroinnissa tieto siirtyy yhdessä tekemisen ja ryhmässä käydyn dialogin kautta. (Majuri-Naappi 2011.) Vertaisryhmämentoroinnin taustalla on ajatus, että kaikilla on annettavaa toisilleen, ja tämä on myös keino saada hiljainen tieto siirtymään eteenpäin.

Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2010, 11) konstruktivistinen oppimiskäsitys on vertaisryhmämentoroinnin kulmakivi. Ryhmässä saatu uusi tieto lisää kokemuksia ja siten muokkaa ja rakentaa jo olemassa olevia käsityksiä. Ammatillinen kehitys pohjautuu siis aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Ryhmätapaamisissa työntekijät voivat jakaa keskenään omia versioitaan tiedosta ja näkemyksistä (vrt. Kauppila 2007, 51.) Koko ryhmä osallistuu toistensa ammatilliseen kasvuun, jolloin yksilön saama tiedon määrä on suurempi kuin mitä yksin olisi mahdollista samassa ajassa saavuttaa.

Vertaisryhmämentorointi sisältää ajatuksen, että oppimista tapahtuu koko ajan erilaisissa konteksteissa. Aina ei ole helppoa havaita oppimisen muotojen välistä rajaa. (Heikkinen ja Tynjälä 2012, 20.) Koulutukseen yhdistetään käytännön harjoittelua, ja harjoittelusta saatuja kokemuksia käytetään koulutuksissa. Vertaisryhmämentoroinnin yksi lähtökohta onkin elinikäinen oppiminen. Ammatillinen kehitys alkaa koulutuksessa ja jatkuu koko työuran ajan. Työntekijän on silti oltava aktiivinen tiedonhankkija, jotta kehitystä voi tapahtua.

Narratiivisuus ja dialogisuus ovat myös tärkeitä elementtejä vertaisryhmämentoroinnissa. Heikkisen ym. (2012, 48) mukaan keskusteluryhmän osapuolet sanallistavat aikaisempia käsityksiään ja kokemuksiaan ja näin ammatillinen tieto ja osaaminen rakentuvat dialogissa kollegojen kanssa. Jaetut kokemukset ovat tarinoita, joita ryhmän jäsenet tulkitsevat omien lähtökohtiensa mukaan. (Vrt. Tynjälä 1999, 57.) Ryhmän jäsenet ovat saman alan työntekijöitä, joten lähtökohdat ja kerronnan konteksti ovat kaikille samat jo valmiiksi.

Vertaisuus on tärkeä lähtökohta vertaismentoroinnissa. Heikkisen ym. (2012, 59–60) mukaan se tarkoittaa, että ryhmässä jokainen on keskenään samanarvoinen, riippumatta ammatista, sosiaalisesta statuksesta, tai muusta arvostukseen liittyvästä seikasta. Vertaisryhmässä jokaisella on annettavaa, ja näin ollen jokainen on myös tiedon vastaanottaja. Perinteisessä mentorisuhteessa mentori saattaa olla suuremmissa juridisessa vastuussa kuin mentoroitava. Vertaismentoroinnissa sen sijaan kaikki työntekijät ovat lähtökohtaisesti samassa asemassa. Ryhmän vetäjällä oman roolinsa vuoksi saattaa olla joitain vastuita tai oikeuksia, joita muilla ei ole.

Vertaisryhmämentoroinnissa sovelletaan Heikkisen ym. (2012, 69–71) mukaan integratiivista pedagogiikkaa, eli ammatillista identiteettiä vahvistetaan yhdistämällä kokemuksellista tietoa teoreettiseen tietoon ja itsesääteletytietoon. Integratiivinen pedagogiikka on asiantuntijuuden kehittämisen malli, jota voidaan pitää pedagogisen koulutuksen ihanteena. Siinä asiantuntijuuden neljä peruselementtiä teoreettinen tieto, käytännön tieto, itsesääteletytieto ja sosiokulttuurinen tieto integroituvat tiiviisti toisiinsa. Vertaisryhmämentoroinnissa tiedon eri muodot voidaan yhdistää ja niitä voidaan reflektoida käsitteellisen tiedon valossa.

Vertaisryhmämentorointi on siis oppimista rakentaen tietoa yhdessä. Ryhmässä luodaan uutta tietoa konstruktivistisen mallin mukaan. (Mäki 2015, 42.) Kontekstin ollessa jokaiselle ryhmän jäsenelle tuttu, kaikkien on mahdollista lisätä omaa asiantuntijuuttaan vertaisena yhdessä muiden kanssa.

4.2 Vertaisryhmämentorointi koriohjelmien toteuttamisessa

Eräs vertaisryhmämentoroinnin lähtökohta on Heikkisen ym. (2012, 48) mukaan, että keskusteluun osallistuvat henkilöt sanallistavat tietoa aikaisempien ajatustensa, käsitystensä ja kokemustensa kautta. Vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa rakentuu tällöin uutta ammatillista tietoa ja osaamista. Vertaisryhmämentoroinnissa kaikki osallistuvat vuorovaikutukseen tasavertaisina keskustelukumppaneina. Koriohjelmien toteuttaminen tapahtuu kahdenkeskisessä tilanteessa lapsen kanssa, mutta omien kokemusten ja ajatusten jakaminen muiden kanssa lisää tietoa ja osaamista työyhteisössä.

Huhtanen (2010, 11) puhuu tiimioppimisesta (team learning). Hänen mukaansa tiimioppiminen on oppivan organisaation keskeinen tapahtuma, jossa yksilöt jakavat tietonsa avoimesti ja oppivat samalla kollektiivisesti uutta. Tiimioppiminen on myös yhteisen vision toteuttamista käytännössä. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet ovat visio, jonka mukaan varhaiskasvattajat työskentelevät.

Tiimioppiminen perustuu yhteiseen visioon ja haluttujen tulosten luomiseen yhteistyössä toimien. Huhtasen (2010, 12) mukaan yksilöiden ammatillinen kasvu on nopeampaa tiimissä kuin yksinään. Tiimioppimisen avainasana on dialogi ja yksilöiden kyky antautua aitoon yhteiseen ajatteluun.

Vertaisryhmämentoroinnilla on paljon yhteistä työnohjauksen kanssa. Oman työn kehittäminen ja reflektointi yhdessä vertaisryhmän ja ohjaajan kanssa on tavoitteena molemmissa. Erona on, että työnohjaaja on saanut työnohjauskoulutuksen, eikä hänen välttämättä tarvitse työskennellä samalla alalla työnohjausryhmän kanssa. Opin Ovi Osaamiseen (2012.) Vertaisryhmämentoroinnissa sitä vastoin vetäjänä toimiva henkilö on samalla alalla kuin muut jäsenet.

Ruohotien (2000, 224) mukaan vertaisryhmämentoroinnista saa psykososiaalista tukea ja se edistää urakehitystä. Vertaiset tuntevat toistensa työn, he voivat antaa keskinäistä palautetta ja ovat monipuolisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Vertaiselta saatu palaute voi olla helpompaa hyväksyä kuin joltain toiselta uraportaalta.

Pololin ja Knightin (2005, 868) mukaan vertaisryhmämentoroinnilla voidaan luotettavasti tukea vuorovaikutussuhteiden kehitystä, ehkäistä valtasuhteiden väärinkäyttöä ja kompensoida pätevien, kokeneempien mentoreiden puutetta. Sen lisäksi, että vertaisryhmämentoroinnilla on positiivisia

vaikutuksia ammatillisuuden ja kollegiaalisuuden kehittymiselle, Pololi ja Knight mainitsevat mentoroinnin eduksi myös voimaantumisen mahdollisuuden.

Karppinen (2011) näkee voimaantumisen olevan yhteydessä luottamukseen omaan itsensä ja haluun asettaa työhönsä päämääriä. Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, mutta siihen vaikuttaa ihmisen sosiaalinen ympäristö. Vertaisryhmämentoroinnin avulla voidaan luoda sellainen sosiaalinen ympäristö, jossa voimaantumisen kokemusten on mahdollista syntyä. Kupilan (2007, 144) mukaan voimaantuminen antaa varhaiskasvatustajalle vahvuutta seistä omien arvojensa ja työnsä takana. Voimaantuminen antaa työntekijälle voimaa johtaa työnsä tuloksia ylemmille, yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tasoille.

Kumpulaisen (2013, 50) mukaan Hämäläinen (2005) kuvaa työyhteisön ilmapiiriä työmotivaation synnyttäjänä. Kun työntekijä ei tule kuulluksi vain osana organisaatiota, vaan persoonana, hän voi kokea työmotivaatiota. Työmotivaatiota lisää myös yhteisön arvojen yhteneväisyys työntekijän arvojen kanssa. Vertaistapaamisten osanottajia yhdistää kaikkia työ tukea tarvitsevien lasten parissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 19) mainitsema jokaisen lapsen oikeus olla oma itsensä, tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi juuri sellaisena kuin hän on, on yksi yhteisten arvojen lähtökohta.

4.3 Hiljainen tieto yhteisöllisenä voimavarana

Hiljainen tieto voi olla vaikeasti havaittavissa ja todennettavissa. Se on kokemuksella hankittua osaamista ja työkokemusta. Hiljaisen tiedon omaavat työntekijät ovat suuri, mutta joskus piiloon jäävä voimavara organisaatiossa. Tällaiset työntekijät voivat olla kullan arvoisia nuorempien kollegoiden mentoreina ja työpareina. Juseliuksen (2012) mukaan hiljaista tietoa voi olla vaikeaa siirtää toiselle. Hiljainen tieto näkyy ihmisen toiminnassa, rutiineissa, sitoutumisessa ja ihanteissa. Se kehittyy kokemuksen ja toiminnan kautta ja sitä käytetään alitajuisesti.

Salmelan (2008, 2) mukaan hiljaisen tiedon siirtämiseen vaaditaan eri osaamistaustaisten henkilöiden halukkuus jakaa kokemuksiaan ja tietotaitojaan. Silloin tiimin yksilöt alkavat jakaa kokemuksiaan ja hakevat yhteistä käsitystä aiheesta ja yhdenmukaistavat osaamistaan.

Heikkisen ja Tynjälän (2012, 25) mukaan hiljaisen tiedon hallinta on tärkeä osa oman ammatin asiantuntijuutta. Vertaismentoroinnissa tähän asiantuntijuuteen on mahdollisuus päästä käsiksi yhteisen keskustelun ja refleksion avulla. Toomin (2008, 52) mukaan organisaatioissa on omaa hiljaista tietoa, joka on yhteisöllisesti muotoutunutta, omanlaisia toimintatapoja ja yhdessä rakentunutta osaamista. Asiantuntijayhteisölle se on voimavara,

joka sijoittuu tiettyyn paikkaan ja työntekijöiden toimintaan. Vertaistapaamisissa, joihin osallistuu varhaiskasvattajia eri päiväkodeista, organisaatioiden hiljaista tietoa saadaan jaettava eteenpäin.

Virta (2011, 6–7) toteaa, että tieto on materiaalia, joka muokataan organisaation käyttöön. Sillä voi parantaa vallitsevia oloja tai tehostaa työn tekemistä. Siinä tarvitaan henkilöstön oma-aloitteista arviointia ja tulevan suunnittelua. Tietoa ei voi siirtää työstä irrallisena, vaan aina kytkettynä työtehtäviin. Jokainen yksilö muuttaa tiedon itselleen ymmärrettäväksi ja käyttökelpoiseksi. (Vrt. Kauppila 2007, 51.) Näin tieto rakentuu konstruktivisesti jokaisen henkilökohtaiseksi kokemukseksi.

4.4 Vertaistapaamiset uuden tiedon tuottajana

Koriorhjemien toteuttajien yksi vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuus on erityisvarhaiskasvatuksen järjestämät tapaamiset. Päiväkodeissa ei aina ole montaa koritehtävien tekijää, joten omasta talosta ei ehkä löydy henkilöä, jonka kanssa vertailla kokemuksia, keskustella onnistumisista ja haasteista.

Vertaistapaamisten tavoitteena on tukea tarvitsevien lasten parissa työskentelevien varhaiskasvattajien tapaaminen ja avoin keskustelu. Tapaamisen koolle kutsujana on erityisvarhaiskasvatuksen työntekijä, esimerkiksi konsultoiva erityislastentarhanopettaja tai puheterapeutti, joka varaa sopivan tilan ja suunnittelee tapaamisen rakenteen. (vrt. Kukkonen, Ranne & Korke 2012, 151). Vertaistapaamisten vuorovaikutus on kaikkien osallistujien yhteinen summa, johon kaikki saavat osallistua omien lähtökohtiensa mukaan.

Tutkiessaan suomalaisten opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels (2015) saivat selville, että vertaisryhmämentorointiin osallistuneet opettajat pitivät sitä tärkeänä työkaluna ammatilliselle kehitykselle. Tutkimuksessa kohderyhmänä olivat sekä ammatilliset että perusopetuksen opettajat omina ryhminään. Tutkimuksen mukaan vertaisryhmämentoroinnin edut voivat ulottua mentorointiin osallistuneiden opettajien koko työyhteisöön.

Vertaistapaamisiin osallistuva henkilöstö muodostaa asiantuntijaryhmän. Huuskon (2007, 92) mukaan asiantuntijoista kootun ryhmän jäsenet valitaan siten, että jäsenet edustavat eri koulutuksia ja osaamista. Työryhmän jäsenet tuovat esille omat näkökulmansa käsillä olevaan asiaan. Näin myös vertaistapaamiset tuottavat uutta tietoa jäsenilleen ja he vievät tätä tietoa työpaikoilleen. Koriorhjemien toteuttajat muodostavat myös eri koulutusammatteja edustavan asiantuntijaryhmän, johon jokainen tuo oman erityisosaamisensa ja omat ainutkertaiset kokemuksensa.

Juuti (2006, 65) kertoo, että työelämässä jäsenten erilaisuus on luovuutta lisäävä voima. Erilaiset persoonallisuudet luovat jännitteitä ja uutta potentiaalia. Vertaisryhmässä syvälinen osaaminen ja motivaatio työhön lisääntyvät. Ryhmän tuottama hyöty on enemmän kuin osiensa summa.

Hakasen (2009, 35) mukaan työmotivaatioon vaikuttaa positiivisesti laadukkaat yhteydet toisiin ihmisiin, yhteinen visio ja tunne yhteenliittymisestä isompaan kokonaisuuteen. Kun organisaatio hyväksyy ja rohkaisee ihmisten taitoja ja tietoja, siitä seuraa myönteistä yhtenäisyyttä ja ylpeyttä ryhmäsaavutuksista. Näin vahvistetaan työntekijöiden keskinäistä riippuvuutta, ja siitä seuraa korkea autonomia ja vahva sosiaalinen tuki työntekijöiden kesken. Hiironniemi (1991, 46) mainitsee työntekijän motivoitumisen perustuvan sisäisen motivaatioon. Mielenkiintoinen työ, sopiva työn vaativuus ja hyvät tulokset aikaansaavat pitkäaikaista motivoitumista ja sitoutumista työhön.

Vertaistapaamiset luovat myös verkostoitumisen mahdollisuuden. Tapaamisten myötä varhaiskasvattajat tulevat tietoisiksi muissa päiväkodeissa tehtävästä työstä ja voivat olla yhteydessä toisiinsa myös tapaamisten ulkopuolella. Paynen (2000, 132) mukaan varhaiskasvattaja voi nähdä ammatillisen identiteettinsä joko yksilönä tai ryhmän osana. Nähdessään oman asiantuntijuutensa osana ryhmää, hänen on mahdollista verkostoitua ja ulottaa ryhmän toimintaa laajemmalle.

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA VERTAISRYHMÄMENTOROINNISTA

Tähän lukuun olen poiminut esiteltäväksi omaan opinnäytetyöhöni nivoutuvia tutkimuksia.

Osaava-ohjelma on valtakunnallinen opetustoimen ammatillista osaamista ja täydennyskoulutusta kehittävä hanke vuosille 2010-2016 (Aluehallintovirasto 2017). Hankkeen on käynnistänyt ja rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö. Osaava-hankkeessa Aluehallintovirasto (AVI) on jakanut avustuksia henkilöstön kouluttamiseen ja kehittämiseen. Aluehallintovirasto on Suomen lainsäädännön toimeenpano-, ohjaus- ja valvontatehtäviä hoitava elin. Virastossa hoidetaan eri ministeriöiden alaisuuteen kuuluvia tehtäviä. (Aluehallintovirasto 2016.) Aluehallintoviraston toimialueita on seitsemän, ja virastossa tehtäviä hoidetaan yhteistyössä eri vastuualueiden kanssa, toisin sanoen poikkihallinnollisesti.

Osaava Verme on Osaava-Ohjelman hankkeena syntynyt menetelmä uudessa työssä aloittaville opettajille, ja vertaisryhmämentorointi on siinä lähtökohtana. Lyhenne verme tarkoittaa vertaisryhmämentorointia, ja Osaava Verme on Suomessa kehitetty suomalaiseen koulutusjärjestelmään sopivaksi. Sen taustalla on kuitenkin tehty pitkään kehittämistyötä

kansainvälisten, mentorointia tutkivien ja kehittävien yhteistyökumppaneiden kanssa. (Osaava verme n.d.a) Aikaisemmat tutkimukset ovat näin ollen suurelta osin suomalaisesta koulumaailmasta.

Vertaisryhmämentorointia on tutkittu myös muilla aloilla, kuten esimerkiksi maanpuolustuksessa (Jaatinen 2015), kaupallisella alalla (Piiroinen 2014) ja lääketieteessä (Pololi & Knight 2005). Olen kuitenkin tarkoituksella valinnut tähän esimerkkejä vain opettajien koulutuksen viitekehykseen liittyviä tutkimuksia, koska ne liittyvät läheisesti omaan, varhaiskasvatuksen, kontekstiini.

5.1 Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä

Saara-Leena Kaunisto (2014) on tutkinut kertomisen merkitystä opettajien vertaisryhmässä. Tutkimuksen lähestymistapa on kerronnallinen. Ratkaisuna opettajien työhön liittyvää kuormitusta lisääntyvien haasteiden keskellä tarkastellaan ryhmässä kertomisen mahdollisuuksia. Tutkimuksen kohteena on, millaisista haasteista opettajien ryhmässä kerrotaan, mitä tehtäviä ryhmässä kertomisella on ja millaisia mahdollisuuksia se avaa opettajan työn muutokselle ja saadulle ja annetulle tuelle.

Tutkimuksessa opettajan työ näyttäytyy ensisijaisesti ihmissuhdetyönä. Siinä opettajien jaksamiseen vaikuttaviksi haasteiksi nousevat suhteet kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin. Kertomalla opettajat pystyivät käsittelemään ristiriitatilanteitaan, vaikutusmahdollisuuksiaan, rajojaan töissä ja saivat purkaa pahaa oloaan.

Tutkimukseensa Kaunisto sai kolme päätulosta. Ensimmäinen tulos oli, että ryhmässä opettajien oli mahdollista puhua ihmissuhteisiin liittyvistä haasteista, jotka ovat yllättäneet ja liittyivät yksin jäämisen kokemuksiin haastavissa tilanteissa. Toiseksi kertomalla saattoi kuulostella omaa jaksamistaan, vaikutusmahdollisuuksiaan ja purkaa pahaa oloaan. Kolmantena tuloksena vertaisryhmän kerronnallinen ympäristö oli paikka puhua niistä asioista, joissa kouluissa ja työyhteisöissä yleensä vaietaan. Tuloksista tuli myös ilmi, että pelkkä kertominen ei automaattisesti edistä muutosta, vaan olennaista on, onko kertojalla reflektiivinen ote kertomiseensa ja työhönsä.

5.2 Paedeia Cafè nuorten opettajien silmin

Henni Hakari ja Viivi Mantere (2016) ovat tutkineet nuorten opettajien käsityksiä vertaismentoroinnin uuden muodon, Paedeia Cafèn, toiminnasta, ja millaisia vaihteluita heidän käsityksissään ilmenee. Paedeia Cafè on opettajankoulutuksen loppuvaiheessa oleville opiskelijoille ja jo työssä oleville opettajille tarkoitettu kahvilanomaisen yhteistyöprojekti. (Osaava Verme n.d.b.) Tutkimus oli lähestymistavaltaan fenomenografinen.

Kahvilaan osallistuneet olivat aina samat henkilöt. Tutkijat loivat heille avoimia haastattelukysymyksiä, joilla he selvittivät kahvilaan osallistuneiden näkemyksiä kahvilassa syntyneistä vuorovaikutussuhteista, saaduista kokemuksista ja henkilökohtaisista ja ammatillisista vaikutuksista osallistujalle. Keskusteluita ja ajan käyttöä ohjasi mentori, jota ryhmässä kutsuttiin baristaksi.

Tulosten mukaan kahvilaan osallistuneet näkivät sen yhteisöllisenä ja ammatillisena vertaistukena, työyhteisöön vaikuttajana, tasa-arvoisena yhteisönä. Kaikkien ryhmän jäsenten osallistuminen nähtiin tärkeänä. Ryhmän ilmapiiri oli avoin ja luonteva. Oman työpaikan ulkopuolisten kollegoiden tapaaminen oli osallistuneiden mielestä erittäin hyödyllistä.

Tutkimuksen mukaan osallistuneet kokivat Paedeia Cafèn-ryhmän roolit siten, että kokemattomammilla oli haastatella pidemmän työuran tehneitä. Tutkimuksessa huomioidaan silti, että kaikilla ryhmän jäsenillä oli omaa opettajuuttaan koskevaa erityistietoa, jota muilla ei ollut. Näin kaikki oppivat jotain uutta tapaamisissa. Tutkimuksen mukaan tämä tukee elinikäisen oppimisen käsitystä.

Osaava Verme-verkkosivujen (Osaava Verme n.d.c) mukaan lyhenne PAEDEIA muodostuu sanoista Pedagogical Action For a European Dimension in Educators' Induction Approaches, ja se on verkostohanke, jota rahoittaa Euroopan Unionin Lifelong Learning Programme. Lyhenteellä voidaan viitata myös kreikkalaiseen kasvatusta tarkoittavaan sanaan 'paideia'. Hyvä elämä ja henkisen kasvun toteuttaminen ovat kasvatuksen tavoitteet alkuperäisen paideian mukaan. Näin ollen hankkeen nimi viittaa myös opettajien ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tukemiseen.

5.3 Osaamisen poluilla

Osana Osaava-hanketta Pohjois-Suomen aluehallintovirasto teetti Osaamisen poluilla — Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetusala - oppaan kaikille opetusalan kehittämisestä kiinnostuneille (Holappa, Kokko & Albert 2011, 4). Opas koostuu yhdestätoista artikkelista eri puolilta Suomea. Yhteistä kaikille on inspiroituminen ja koulun kehittäminen yhteistyössä. Julkaisussa esitellään useita innovaatioita osaamisen jakamiseen erilaisissa kouluissa ja opetuksen muodoissa.

Oppaassa kerrotaan muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamasta ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen koordinoimasta vertaismentorihankkeesta, joka pyrkii rakentamaan yhteisöllisiä tapoja ja tiloja (Nissi 2011, 15). Näissä eri kokemustaustaiset opettajat pääsisivät jakamaan kokemuksiaan ja osaamistaan.

Oppaassa Nissilä (2011, 17–18) kertoo Oulussa pidetystä toisen asteen opettajien mentorointikoulutuksesta. Siinä opiskelijat kokivat keskinäisen vertaismentoroinnin lisänneen heidän itsetuntemustaan, itsearvostustaan

ja vuorovaikutustaitoja. He olivat oppineet kuuntelemaan paremmin työtovereitaan ja yhteisöllisyys oli vahvistunut. Palautteissaan he kertoivat alkaneensa kiinnittää enemmän huomiota työhyvinvointiin, omaan ja toisen jaksamiseen ja osallistamiseen. Suunnitelmallisuus, systemaattisuus ja koulutusorganisaation sitoutuminen ovat olleet tämän mallin vahvuuksia, ja niiden ansiosta kokonaisuuden sisään on saatu rakennettua mentorien tarpeita vastaavat sisällöt. Vertaistuki, haastavien asioiden jakaminen ja vuoropuhelu ovat tuottaneet onnistumisia.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtäväkseni otin laadullisen tutkimuksen avulla tutkia koriohjelmien toteuttajien näkemyksiä vertaistapaamisista. Keräsin aineistoni internet-kyselyinä. Kyselyihin vastanneet työntekijät olivat varhaiskasvatuksen erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia ja erityisavustajia.

Olin kiinnostunut koriohjelmien toteuttajien näkemyksistä vertaistapaamisten tarpeellisuudesta, sisällöstä ja toteutustavoista. Olen itse käyttänyt koriohjelmaa työssäni noin kahdenkymmenen vuoden ajan ja olen myös osallistunut vertaistapaamisiin. Tämän hetkessä työssäni en käytä koriohjelmiä enkä osallistu tapaamisiin. Silti kiinnostus aiheeseen on olemassa.

Tutkimuskysymyksiä muodostui kaksi, joista ensimmäinen on: ”Miten vertaistapaamiset ovat toteutuneet?” ja toinen: ”Miten vertaistapaamisia tulisi kehittää?”

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkimukseni lähtökohtia ja menetelmiä. Luvun lopussa on vielä luotettavuuden arviointi. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, joten avaan tässä lyhyesti myös omia lähtökohtiani aiheeseen liittyen.

7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (1997, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen tehtävä on tuottaa kuvausta oikeasta elämästä. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että todellisuus on monitahoinen, ja tapahtumat muovaavat toinen toisiaan. Tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten hän ymmärtää tutkimaansa ilmiötä.

Vilkan (2015, 120) mukaan laadullisen tutkimuksen erityispiirre on tutkimuksen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla osoittaa jotakin ihmisen tai ihmisten toiminnasta, eikä suinkaan totuuden löytäminen. Tutkimuksessa tehdään näkyväksi jotakin, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Välittömän havainnon tavoittamattomissa olevat asiat ovat ikään kuin arvoituksia, joita tutkimuksessa ratkaistaan.

Laadullinen tutkimusote sopii tutkimustyylikseni erinomaisesti, koska minun on mahdotonta suhtautua täysin objektiivisesti aiheeseen, jota olen tehnyt työkseeni kaksikymmentä vuotta. Laaksovirran (1988, 60) mukaan laadullisen tutkimuksen heikkous ja vahvuus on tutkimuskohteen ja tutkijan suhde. Tutkija vaikuttaa aina tutkimuskohteeseen. Vilka (2015, 120) tarkastelee laadullisessa tutkimuksessa ihmisten välistä, sosiaalisten arvojen maailmaa. Arvot näyttäytyvät suhteina ja ne muodostavat merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet puolestaan tulevat esiin ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina, kuten päämäärien asettamisina, toimintana, ajatuksina ja hallintavaltana. Tavoitteena on saavuttaa ihmisten omat kuvailut heidän kokemastaan todellisuudesta.

Tutkittaessa usean ihmisen näkemyksiä jostakin asiasta, tutkimusote ei voi olla kuin laadullinen. Kanasen (2014, 18–19) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on jonkin ilmiön syvällisempi ymmärtäminen. Siinä pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan tulkinta jollekin ilmiölle. Määrällisessä tutkimuksessa on alussa jokin oletus, joka todetaan oikeaksi tai vääräksi, kun taas laadullisen tutkimuksen edetessä uusia oletuksia luodaan.

7.2 Aineiston hankinta

Kohderyhmäkseni valitsin päiväkotiryhmien erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia ja erityisavustajia. Tämän valinnan tein siksi, että erityislastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajat ovat vastuussa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta ja erityisavustajat ovat usein koriohjelmien toteuttajia.

Aineiston olen hankkinut Internet-kyselyillä. Vilkan (2015, 123) mukaan lomakehaastattelu käyttökelpoinen tapa kerätä aineistoa silloin, kun tutkimusongelma ei ole kovin laaja ja kun tavoitteena on kuvata yhtä asiaa koskevia mielipiteitä, näkemyksiä ja käsityksiä. Käytössäni on ollut Webropol-kyselyohjelma, jonka avulla tein kaksi kyselyä. Ensimmäinen kysely oli strukturoitu. Strukturoidussa kyselyssä vastaajalle annetaan kysymykseen valmiit vastausvaihtoehdot (vrt. Laaksovirta 1988, 48), joista pitää valita sopiva. Ensimmäisessä kyselyssä tutkin vastaajien kokemuksia koriohjelmien toteuttamisesta.

Ensimmäisessä kyselyssä (Liite 1) kartoitin vastaajien kokemuksia koriohjelmien toteuttamisesta ja vertaistapaamisiin osallistumisesta. Viimeisessä

kysymyksessä kerroin tarkemmin tutkimukseni jatkosta ja kysyin, onko vastaaja halukas myöhemmin vastaamaan tarkemmin vertaistapaamisia koskeviin kysymyksiin. Lisäksi kysyin, olisiko vastaaja valmis osallistumaan vertaistapaamisia koskevaan ryhmähaastatteluun. Alkuperäinen suunnitelmani oli hankkia aineisto ryhmähaastattelulla.

Vastanneista karsin pois ne, joilla ei ollut kokemusta koriohjelmien tekemisestä, kuten myös ne vastaajat, jotka kieltäytyivät jatkokyselystä. Ryhmähaastattelun päätin jättää pois tutkimuksesta vapaaehtoisten vähäisen lukumäärän vuoksi. Niinpä saadakseni aineiston suunnittelin Webropol-ohjelmalla toisen kyselyn.

Toinen kyselyn (Liite 2) lähetin yhdelletoista koriohjelman toteuttajalle. Toinen kysely oli avoin kyselylomake, jossa tiedustelin, millaisiin koriohjelmiin liittyviin vertaistapaamisiin vastaaja on osallistunut ja hänen mielipiteitään niistä. Vastausprosentti toiseen kyselyyn oli 72. Kyselyllä kartoitin myös vastaajien näkemyksiä vertaistapaamisiin liittyvistä haasteista ja kehittämistarpeista.

7.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi perustuu teemoitteluun. Vilkan (2015, 124) mukaan teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan ne teemat, jotka tutkimuskyselyssä ovat välttämättömät tutkimusongelmaan vastaamiseen. Tutkimukseni kaksi pääteemaa muodostin tutkimuskysymysteni pohjalta. Näiden pääluokkien alle kokosin haastattelukysymyksistä ja aineistosta nousseet alaluokat. Luokkien muodostumisessa ratkaisivat aiheiden määrällinen ja laadullinen esiintyminen. (Vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 95.)

Aloitin aineiston analyysin jäsentämällä vastaukset ensin kysymyskohtaisesti ja sen jälkeen vastaajan mukaan. Useiden lukukertojen kautta lähdin selvittämään vastauksista nousevia yhteneväisyyksiä ja eroja. Jaoin aineiston alaluokat myös kahteen omaan kategoriaan: siihen, mitä kerrotaan tapahtuneen, ja siihen, mitä toivotaan tapahtuvan. Näin muodostin käsityksen vastaajien näkemyksistä yli kysymysrajojen, koska alateemoihin löytyi tietoa monista eri kysymyksistä.

Teemoittelu valikoitui tutkimuksen analyysimenetelmäksi siitä syystä, että sen avulla aineistosta kyetään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta oleelliset seikat. Eskolan ja Suorannan (2000, 174-180) mukaan teemoitteluun liittyy usein niin sanottu koodaus, jolla tarkoitetaan aineistoon tehtyjä jäsentäviä merkintöjä, esimerkiksi värikoodit. Omassa aineistossani tein koodausta edellä mainitulla tavalla merkiten eri värein eri alateemoja kuvaavia aineistokatkelmia. Koodaustyön edetessä toiset värit korostuivat määrällisesti muihin verrattaessa, mikä entisestään auttoi jäsentämään aineistoa.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kanasen (2014, 145) mukaan ihmisten toiminnan, käyttäytymisen ja ajattelun luotettava tutkiminen on haasteellista, koska yhteiskunnallisia ilmiöitä ei voi viedä tutkimuslaboratorioihin ja tehdä niillä kokeita. Tutkijan on otettava luotettavuus huomioon jo suunnitteluvaiheessa ja pitää se mielessään koko prosessin ajan.

Merriamin (1995, 56–57) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ei ole luonnontieteiden mukainen yleistettävyyys ja mitattavuus, sillä tarkoituksena on ensisijaisesti ymmärtää maailmaa tutkimuksen osallisten näkökulmasta. Mitattavuutta tärkeämpää on kiinnittää huomiota johdonmukaisuuteen ja luotettavuuteen eli siihen, miten hyvin tutkimus kuvastaa kerättyä aineistoa.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 135–136) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa pyrkiikö tutkija ymmärtämään aineistoa sellaisenaan vai suodattuuko se tutkijan asenteiden, iän, sukupuolen, kansallisuuden tai jonkin muun henkilökohtaisen seikan läpi. Laadullisessa tutkimuksessa tätä väistämättä jonkin verran tapahtuu, koska tutkija on oman tutkimuksensa luoja ja tulkitsija. Aineistositaateilla osoitan tutkimukseni tulosten mielekkyyden aineistoon nähden ja luotettavuutta lisätäkseni käyn myös vuoropuhelua aiemman tutkimustiedon kanssa. Näin tehty tutkimus ja aiempi tutkimustieto täydentävät toisiaan.

Olen ottanut sitaatit aineistosta sellaisenaan. Yksi sitaatti on aina yhdeltä vastaajalta. Jos olen yhdistänyt saman vastaajan erikseen olleita lauseita, olen merkinnyt sen lauseiden väliin kahdella viivalla. Teemoittelua tehdessäni huomasin, että vastaukset loivat kokonaisuuden, josta oli mahdollisuus luoda mielikuva vertaistapaamisista. Samoin tutkimuskysymyksiini löytyi tietoa useiden eri kysymysten vastauksista. Yhdistämällä tietoa useista vastauksista onnistuin saamaan monipuolisen kuvan vastaajien näkemyksistä.

Koska koriohjelma on minulle tuttu menetelmä työssäni, olen tietoisesti pyrkinyt siirtämään tunteet taustalle ja tehnyt työtä tutkijan näkökulmasta. Siihen on auttanut myös se, että en tällä hetkellä käytä työssäni koriohjelmaa.

8 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tutkimuksen tuloksista, jotka myöhemmässä luvussa liitän aikaisempiin tutkimuksiin. Luvussa 8.1 kerron tutkimukseni ensimmäisen teeman kautta, millaisiin vertaistapaamisiin koriohjelmien toteuttajat ovat osallistuneet ja miten vertaistapaamiset ovat edistäneet koriohjelmien toteuttamista.

Kerron vastauksista nousevia yhdenmukaisuuksia, mutta nostan esiin myös valtavirrasta poikenneita vastauksia. Argumenttieni tueksi olen liittänyt tekstin lomaan suoria aineistolainauksia. Luvussa 8.2 kuvaan tutkimukseni toisen teeman kautta vastaajien näkemyksiä siitä, miten vertaistapaamisia tulisi heidän mielestään kehittää.

8.1 Koriohjelmiin liittyvien vertaistapaamisten toteutuminen

Tämä tutkimukseni ensimmäinen pääteema kuvaa vastaajien näkemyksiä vertaistapaamisten laadusta ja määrästä. Tämä teema jakautuu kolmeen alateemaan, joista ensimmäinen käsittelee yleisesti vertaistapaamisia, joihin vastaajat ovat osallistuneet. Toisessa alateemassa kuvaan vertaistapaamisissa annettua ja saatua tukea ja kolmannessa tarkastelen vertaistapaamisten vaikutusta vastaajien motivaation lisääntymiseen koriohjelmien toteuttamisessa.

8.1.1 Osallistuminen vertaistapaamisiin

Vastaajista 90 % on osallistunut koriohjelmiin liittyviin vertaistapaamisiin jossain uransa vaiheessa. Aineistosta nousee esiin se, että vertaistapaamisia on nykyään harvakseltaan. Viitteitä näkyy myös siitä, että tapaamisten määrä olisi vähentynyt aiempaan verrattuna.

Siihen nähden, mikä nykyinen tilanne on, niin olisi kiva jos jostain tapaamisista edes olisi. Esimerkiksi keltojen johdolla.

Vaikka useilla vastaajista edellisestä vertaistapaamisesta on kulunut aikaa, niin tarve niille on olemassa. Useassa vastauksessa tapaamisia toivotaan lisää. Järjestettyjen vertaistapaamisten puuttuessa varhaiskasvattajat ovat muodostaneet omia vertaistapaamisiaan työn lomassa.

Omassa ryhmässäni olen suunnitellut koritehtäviä ja pohtinut niiden tavoitteita sekä sisältöjä puheterapeutin kanssa ja tarkoituksenmukaisinta toteuttamistapaa ryhmäavustajan kanssa.

Vastaajat ovat lähes yksimielisiä vertaistapaamisten tärkeydestä. Jopa sellaisten vastaajien mielestä, jotka eivät ole koskaan osallistuneet vertaistapaamisiin, vertaisryhmän kanssa tehtävä reflektointi on välttämätöntä oman työn kehittämisen kannalta.

Vertaistapaamisia kuvataan hyvin positiivisesti. Ne nähdään hyvin suunniteltuina ja kehittävinä. Aineiston perusteella vertaisryhmätapaamisiin osallistuu puheterapeutteja, konsultoivia erityislastentarhanopettajia, erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia ja erityisavustajia.

Mielestäni erityisryhmien tapaamiset ovat olleet hyviä, koska siellä on käsitelty nimenomaan erityisryhmään liittyviä asioita. Ryhmissä on omat erityispiirteensä, joka erottaa sen tavallisesta ryhmästä. Toimintatapa eroaa jonkin verran tavallisen ryhmän toiminnasta.

Järjestetyt tapaamiset ovat olleet vaihdellen vertaisfoorumeita, erityisryhmien tapaamisia, avustajien palaverieita ja erityislastentarhanopettajien kokouksia. Tapaamisia on ollut työpäivän aikana tai iltaisin, ja niihin on sisällynyt erilaisia keskusteluja, kokemusten jakoa, ryhmätöitä ja videomateriaalia koriohjelman toteuttamisesta.

8.1.2 Vertaistapaamisissa annettu ja saatu tuki

Aineiston perusteella vertaistapaamisten tuki jakautuu henkiseen ja käytännönläheiseen osaan. Vertaistapaamisten myötä pääsee jakamaan kokemuksia koriohjelmien toteuttamisesta, mikä vastaajien näkemysten mukaan tukee yksinäiseksikin kuvattua työtä.

Yleensä kun ollaan YHTEISEN ASIAN – MIELENKIINNON ÄÄRELLÄ, se voimaannuttaa kummasti.

Henkilökohtainen keskustelu muiden koriohjelmiä toteuttavien kanssa on vastaajien näkemysten mukaan jopa korvaamatonta. Järjestetyt tapaamiset varmistavat ajan tällaiselle kommunikaatiolle. Aineiston mukaan tapaamisiin osallistuneet eivät aina näe omaa merkitystään tuen antajina.

Vertaistapaamisten paras puoli on se, että kaikki tietävät, mistä puhutaan.

Perus face to face keskustelu on korvaamatonta!!!! Ja sille on ihan oma aika järjestynyt tapaamisten ansiosta.

Pelkäänpä olleeni enemmän kuuntelijan roolissa, olipa tapaamistilaisuus ollut minkäläinen hyvänsä.

Käytännön työhön tukea saadaan erilaisia hyviä käytänteitä jakamalla, muun muassa videoiden kautta oman työn hahmotus konkretisoituu. Sen

lisäksi, että tapaamisissa saadaan vinkkejä vertaisilta, myös puheterapeutin antama tuki ja neuvot nähdään tärkeinä.

Yhteisissä illoissa on kuullut toisten ”vertaisten” kokemuksia, hyviä käytäntöjä ja saanut tukea omille tekemisilleen. -- Koritehtäviin ohjausta ja neuvoja olen saanut kuitenkin puheterapeutilta.

Yhteisen keskusteluajan löytyminen nousee aineistosta tärkeimmäksi vertaistapaamisten hyödyksi. Keskustelun kautta aukeaa mahdollisuuksia oman työn reflektointiin, hyvien käytänteiden jakamiseen, uusien ideoiden syntymiseen ja erilaisten toimintatapojen vertailuun. Vertaistapaamisissa saatua tietoa myös jaetaan myöhemmin omassa työyhteisössä.

8.1.3 Vertaistapaamisten vaikutus motivaatioon toteuttaa koriohjelmaa

Aineiston mukaan koriohjelma on hyvä keino harjaannuttaa monenlaisia taitoja lasten kanssa. Koreissa tapahtuva seuranta näyttää, milloin ollaan valmiita siirtämään lapsen taitoja arjen tilanteisiin. Puheterapeutin tuki nousee edelleen tärkeänä motivaation lisääjänä ohjelman toteuttamisessa.

Myös vertaistuki nähdään merkittävänä, jotta motivaatio koriohjelman toteuttamiseen säilyisi. Vertaisryhmässä voidaan keskustella erilaisista toimintatavoista toteuttaa koreja ja motivoida lasta, ja saada näin uudenlaisia ideoita omaan työhönsä.

Ovat lisänneet (innostusta). Olen saanut ideoita toisilta, samat tehtävät, kun voi tehdä kuitenkin niin monella tavalla.

Lapsen tarpeet nousevat tärkeimmäksi motivaation lähteeksi toteuttaa koriohjelmaa. Aineistosta on nähtävissä, että työ tehdään lasta varten, ja että lapsi on tärkein mittari oman työn arvioinnissa. Koriohjelman toteuttamisessa pidetään hyvänä sitä, että harjoittelu tapahtuu rauhallisessa ja sille erikseen varatussa tilassa, koska arjen keskellä tapahtuva harjoittelu jää helpommin tekemättä.

Sen lisäksi, että motivaatio koriohjelmaan saadaan lapselta, nousee vertaisilta saatu tuki suureen rooliin koriohjelman toteuttamisen innostajana. Vastaajien mukaan puheterapeutin tai toisen varhaiskasvattajan kanssa tehty koriohjelman arviointi ja seuranta lisäävät objektiivisuutta arvioida lapsen oppimisprosesseja ja kehitystä.

Innostus laskee, jos kukaan ei oikeasti tarkkaile tai ole kiinnostunut tekemistäsi koreista. OK. Lapsi on mittari, mutta ei aikuisen vertainen ammattilainen.

Vaikka koriohjelma ei ole ainoa hyväksi nähty kuntoutusmenetelmä, varhaiskasvattajat toteuttavat sitä motivoituneesti, mikäli sen uskotaan palvelevan lapsen tarpeita. Koriohjelmassa nähdään monia elementtejä, jotka tukevat lapsen kehitystä. Lisäksi pitkään työtä tehneet näkevät koriohjelman edut jo niin monien vuosien kautta, että sekin lisää motivaatiota toteuttaa ohjelmaa.

8.2 Vertaistapaamisten kehittämistarpeita

Tutkimukseni toinen pääteema kuvaa vertaistapaamisiin osallistuneiden näkemyksistä siitä, miten tapaamisia tulisi kehittää. Pääteema jakautuu kahteen alateemaan, joista ensimmäinen käsittelee tämän hetkistä vertaistapaamisten tilaa ja niiden haasteita, millaisia haasteita niissä on, ja toisessa alateemassa kuvataan ideaaleja vertaistapaamisia, joihin vastaajat halusivat osallistua.

8.2.1 Vertaistapaamisten haasteita

Vaikka aineistosta nousee päällimmäisenä tyytyväisyys vertaistapaamisten järjestelyihin, haasteita ja kehittämisen kohteita tulee silti esille. Esimerkiksi sijaisjärjestelyt nähdään ongelmalliseksi, eikä aina ole mahdollista osallistua tapaamisiin. Työaikajärjestelyt ja aikataulun joustamattomuus työssä ovat seikkoja, jotka vaikeuttavat tapaamisiin osallistumista. Koko tiimin osallistuminen tapaamisiin ei myöskään ole aina mahdollista, joten myöhemmin täytyy löytyä aikaa purkaa tapaamisissa saatua tietoa muille.

Aineistossa toistuu, että koriohjelman toteuttaminen voi olla yksinäistä työtä. Vastaajat kertovat vertaistapaamisia olevan tällä hetkellä harvoin verrattuna aikaisempaan. Vastaajat kertovat tarvitsevänsä enemmän vertaistukea, kuin mitä tällä hetkellä saavat. Näkemysten ja kokemusten jakamisen mahdollisuus nousee tärkeäksi osaksi työssä jaksamista. Myös väsyminen työssä haastavien lasten kanssa ja huoli omalle työlle sokeutumisesta on nähtävissä aineistossa.

Tarkempi syyni ja arviointi siitä miten hyvin/huonosti niitä on toteutettu ja onko uudet ideat hyviä vai huonoja. - - Eniten todella kaipaavat sitä, että koriohjelmaa tasaisesti kontrolloisi joku muukin kuin itse. Kaikki eivät motivoitu yksinään.

Korien tekeminen voi olla joskus väsyttävää, jos tuntuu ettei voi jakaa työtään kenenkään kanssa.

Vertaistapaamisten sisällöstä halutaan enemmän tietoa etukäteen. Aineiston mukaan varhaiskasvattajilla, etenkin sellaisilla, jotka eivät ole osallistuneet tapaamisiin, voi olla sellainen näkemys, ettei vertaistapaamisilla ole mitään uutta annettavaa, ja sen vuoksi he jättävät menemättä tapaamiin.

Aineiston mukaan tapaamisten sisältöön ollaan oltu yleensä tyytyväisiä. Pitkät esittäytymiskierrokset kuitenkin koetaan ongelmalliseksi, koska ne vievät aikaa keskustelusta.

8.2.2 Ideaalinen vertaistapaamisen kuvailua

Ihanteellisen vertaistapaamisen kuvailua yhdistää monella vastaajalla sanat keskustelu, ajatusten vaihto, kokemusten jakaminen ja yhdessä pohtiminen. Keskusteleminen vertaisten kanssa nousee toistuvasti aineistosta. Ideaalissa vertaistapaamisessa on varmistettu aika ryhmän omalle keskustelulle. Koko tiimin osallistuminen tapaamisiin nähdään tärkeänä, järjestämisvastuu voisi vaihdella eri päiväkotien välillä ja isäntäpäiväkotit esittelisi toimintaansa. Siten varhaiskasvattajat pääsisivät tutustumaan eri taloihin ja erilaisiin toimintatapoihin ja ideoihin.

Voisi vaihdella eri päiväkotien välillä niin, että tapaamisen järjestämisvastuu olisi eri taloissa. Erityisryhmät voisivat esitellä oman ryhmänsä toimintaa. Siten päästäisiin katsomaan eri ryhmien ideoita.

Vertaistapaamisten sopivasta tiheydestä aineistossa oli suuri hajonta. Tiheimmillään tapaamisia katsotaan tarpeelliseksi järjestää kerran kuukaudessa, kun taas toisena ääripäänä on kaksi kertaa vuodessa, yksi syksyllä ja yksi keväällä.

Tapaaminen kerran kolmessa kuussa. Puheterapeutit ym ammattiosaajat arvioisivat kysymyksiämme, mikäli liittyy heidän alaansa. Voisi kiertää eri päiväkodit ja käydä eri paikat läpi missä kukakin niitä toteuttaa.

Liian usein tapaamisia ei pitäisi olla. Nykyisin on jo liian kanssa kaikkea ylimääräistä. Ehkä syksyllä: käsitellään minkälaisia tarpeita on ja mitä on ajateltu tehdä ja keväällä: kerrotaan, miten on onnistuttu ja miten on selvitty karikoista.

Aineiston mukaan on hyvä, että tapaamisissa on valmiiksi suunniteltuja aihealueita. Teemat ja teemojen mukaiset ryhmätyöt ovat vastaajien näkemyksen mukaan hyvä menetelmä vertaistapaamisissa. Vastaajat pitivät ulkopuolisten kouluttajien käyttöä hyvänä lisänä tapaamisissa ja tämän käytännön toivottiin jatkuvan.

Ideaalissa vertaistapaamisessa koriohjelmiin voisi keksiä uudenlaisia toteutustapoja. Tieto- ja viestintätekniikkaa toivottiin tapaamisten yhdeksi aiheeksi osana nykypäivän kuntoutusmenetelmiä. Tapaamiset olisivat toiminnallisia, ja niissä löydettäisiin lisää keinoja siirtää koriohjelmassa opittuja taitoja varhaiskasvatukseen arkeen.

Aineisto mukaan vertaisryhmien ei aina tarvitsisi muodostua koko kaupungin koriohjelmien toteuttajista, vaan erilaisista ryhmistä varhaiskasvattajia, joilla on samankaltaisia tuentarvitsijoita ryhmissään. Näin huomio voitaisiin keskittää tarkemmin niihin kysymyksiin, jotka ovat kaikkein tärkeimpiä kyseiselle ryhmälle. Myös tiimeittäin saatu ryhmämuotoinen ohjaus nähdään hyvänä muotona saada vertaistukea.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Aineiston perusteella koriohjelmien toteuttajat näkevät vertaistapaamisissa kaksi erilaista linjaa. Ensinnäkin ne ovat ammatillisen kehittymisen paikkoja, joissa omaa osaamista voi kehittää keskustelemalla, vertailemalla kokemuksia, vaihtamalla tietoja, ryhmätöitä tekemällä, ja reflektoiden omaa ja vertaisarvioiden toisten työtä videomateriaalin kautta. Toiseksi ne ovat henkisen tuen ja yhteisöllisyyden paikkoja, joissa kaikki tietävät mistä puhutaan, eikä itsestäänselvyksiä tarvitse selitellä.

9.1 Johtopäätöksiä vertaistapaamisten toteutumisesta

Heikkisen ja Tynjälän (2012, 24–25) mukaan vertaisryhmämentoroinnin yksi tavoitteista on oppimisen integroituminen aikaisempiin kokemuksiin ja käsityksiin. Ryhmässä opitaan ja jaetaan uutta tietoa, ja lisäksi nostetaan oppiminen tietoiselle ja käsitteelliselle tasolle. Vertaistapaamisissa lisääntynyt tieto auttaa kehittämään uusia ratkaisuja. Koriohjelmien toteuttajat kertovat saaneensa uusia hyviä käytänteitä, joita he ovat voineet omassa arjessaan hyödyntää.

Koulutuksen järjestäminen vertaistapaamisissa mahdollistaa aiheenvalinnan fokuusoitumisen pienen ryhmän tarpeisiin. Vaikka ryhmä on koko varhaiskasvatuksen näkökulmasta pieni, sillä saattaa olla suuri merkitys haastavien lasten kuntoutuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 52) ohjaa varhaiskasvattajia tukemaan kaikkien lasten kehitystä ja oppimista heidän tarpeidensa edellyttämällä tavalla. Jos koulutuksen kohderyhmä on verrattain pieni, esimerkiksi koriohjelmien toteuttajat, on järkevää kohdistaa koulutus heidän omaan tapaamiseensa.

Vertaistapaamiset ovat olleet hyvin suunniteltuja ja vastaajat ovat tyytyväisiä niiden sisältöihin. Ryhmätöiden tekeminen yhdessä on ammatillisuutta ja ryhmän yhteisöllisyyttä kehittävä. Vertaistapaamisissa ryhmän jäsenet ovat eri päiväkodeista, osa vanhoja ja edellisistä tapaamiskerroista tuttuja, mutta myös mahdollisesti uusia työntekijöitä. Ryhmätöihin jakaantuminen yli päiväkotirajojen tuottaa sekä uusia tuttavuuksia että uusia ideoita ja ajatuksia.

Heikkinen ym. (2012, 66–67) kuvaa vertaisryhmämentorointia menetelmänä kehittää osaamista. Siinä kokeneemmat osaajat ja nuoremmat työntekijät voivat jakaa kokemuksiaan ja osaamistaan pienryhmissä tavoitteenaan tukea työssä oppimista ja työhyvinvointia. Vertaistapaamisissa mahdollistuu uusiin työntekijöihin tutustuminen, ja uudet varhaiskasvattajat saavat tavata koriohjelmien toteuttajia muista päiväkodeista. Näin uusi työntekijä pääsee nopeammin mukaan koriohjelmien toteuttamisen käytäntöön.

Asiantuntijoiden on vertaistapaamisten ansiosta mahdollista muodostaa uudenlaisia verkostoja, ja näin lisätä omaa ja tiimensä osaamista. Verkostoituminen lisää tiedon tehokasta jakamista ja auttaa uusien ideoiden syntymisessä. (Payne 2000, 132) tutkimusaineiston mukaan vertaistapaamisten aikaa pidetään rajallisena ja asioita olisi enemmän kuin siinä ajassa ehditään käsitellä. Koriohjelmien toteuttajat ovat verkostoituneet ja jatkaneet keskustelua sekä omissa, ammattikunnittain järjestetyissä kokouksissa, että sähköposteissa.

Organisaation hiljaista tietoa ovat esimerkiksi sääntöjen ja ohjeiden soveltaminen, erilaiset käytänteet, niksit, tilanneherkkyys, psykologinen silmä, kokemus, aistihavaintojen tulkinta ja kädentaidot. Paras osaaminen ja parhaat käytännöt tulevat kaikkien saataville tietämyksen jakamisen kautta ja siten niitä voidaan kehittää edelleen ja siirtää eteenpäin. Jaettu tietämys ja osaaminen kehittävät kaikkien työyhteisön jäsenten osaamista. Hiljaisen tietämyksen jakamista tukevia yhteistyömuotoja ovat muun muassa tiimit ja työryhmät, mentorointi, mestari-oppipoika – malli, sijaisuus- ja varamiesjärjestelyt ja erilaiset verkostot. (Virtainlahti 2009, 107, 118.) Vertaistapaamisissa hiljainen tieto voi siirtyä eteenpäin varhaiskasvattajalta toiselle. Valmiiksi teemoitetut tapaamiset varmistavat, että aiheet ovat ajankohtaisia ja tarpeellisia.

Ajatus oppimisesta yhteisen tiedon rakentamisena korostuu vertaisryhmämentoroinnissa. Uutta tietoa luodaan yhdessä konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaisesti lähtökohtana ihmisen kokemukset ja käsitykset sen sijaan, että tieto siirtyisi suoraan kokeneelta työntekijältä kokemattomalle. (Vrt. Mäki 2015, 42.) Myös vertaistapaamisiin osallistuneet kertovat käytyjen keskustelujen johtavan uuden tiedon rakentamiseen, uusien ideoiden syntymiseen ja ongelmatilanteiden aukeamiseen.

Ryhmässä jäsenten erilaisuus synnyttää luovuutta ja aitoa osaamista. Persoonallisuuksien vastakohtat luovat jännitteitä, jotka synnyttävät luovaa, positiivista kitkaa. Ikäänntyvien viisaus ja nuorten innostus luovat myös potentiaalia, joka myönteisessä ilmapiirissä voi johtaa syvällisen osaamisen lisääntymiseen. (Juuti 2006, 45.) Vertaistapaamisten etuna nähdään kaikkien osallistujien työskentely samankaltaisten asioiden parissa, eli aito vertaisuus. Siten kaikki tietävät jo valmiiksi mistä puhutaan ja luovuus ja uusien innovaatioiden keksiminen pääsevät lentoon.

Aineistosta nousee, että vertaistapaamiset ovat lisänneet motivaatiota koriohjelmien toteuttamiseen. Kumpulainen (2013, 49) kuvaa Herzbergin, Mausnerin ja Snydermanin (1959) näkemystä, kuinka työtyytyväisyyttä ja motivaatiota voidaan kohottaa itse työhön liittyvien motivaatiotekijöiden avulla. Niitä ovat tunnustuksen saaminen hyvästä työstä, menestyminen ja päteminen työssä, mielenkiinto itse työtä kohtaan, esimiehen antama vastuu ja itsenäisyys työntekijöille ja työntekijän mahdollisuus edetä hierarkiassa ammatillisesti ja työntekijän mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun. Vertaistapaamisissa on mahdollista saada tunnustusta omasta työstään. Jakamalla kokemuksia oma työ tulee näkyvämmäksi sen sijaan, että sitä toteutetaan vain pienessä tiimissä, tai kuten koriohjelman toteuttamisessa, kaksin lapsen kanssa. Lisäksi tapaamisissa saatu uusi tieto lisää mielenkiintoa työtä kohtaan, ja antaa jälleen mahdollisuuden tehdä työtään entistä paremmin.

Hakasen (2009, 38) mukaan yksittäisten työntekijöiden työmotivaatio on myönteisessä yhteydessä koko ryhmän motivaatioon. Vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa työn imua kokevat työntekijät välittävät myönteisiä asenteitaan, energisyyttään ja innostustaan ja tämä puolestaan heijastuu ryhmän kollektiiviseen ilmapiiriin. Koriohjelmassa saatujen onnistumisten ja hyvien ideoiden jakaminen synnyttää innostusta vertaistapaamisissa. Aineiston mukaan vertaistapaamisiin osallistuminen puolestaan lisäsi innostusta koriohjelmien toteuttamiseen. Hiironniemi (1991, 46) taas toteaa, että kun työntekijän motivoituminen perustuu sisäiseen motivaatioon, eli mielenkiintoiseen työhön ja onnistuneisiin työtuloksiin, motivoituminen on tehokasta ja pitkäaikaista.

Vertaistapaamisiin osallistuneet kertovat voimaantuneensa yhteisissä tapaamisissa. Aineiston mukaan vertaistapaamisista on mahdollisuus saada jopa enemmän vertaistukea kuin omalta tiimiltä. Yhteisen asian ja keskustelun myötä varhaiskasvattajat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden osallistuneiden kanssa. Karppisen (2011) mukaan voimaantuminen on ihmisestä itsestä lähtevä prosessi. Se on yhteydessä ihmisen luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestään sekä omasta tehokkuudestaan samoin kuin ihmisen omaan haluun, asettaa omia päämääriä. Voimaantumisteoriassa ihminen nähdään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa itselleen jatkuvasti päämääriä omassa elämässään. Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, vaikuttavat siihen toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet sekä työympäristö. Koska voimaantumiseen vaikuttavat ihmistä ympäröivät asiat, voimaantuminen voi olla mahdollista tai todennäköisempää jossain toisessa työympäristössä kuin toisessa.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiselle voimaantumisen tulisi merkitä myös oman tehtävän hahmottamista yhteiskunnallisen muutoksen ja muuttuvien työtehtävien keskellä. Voimaantuminen tuo myös vahvuutta seistä omien arvojen ja tärkeinä pitämiensä asioiden takana. Voimaantuminen

johtaa toimintaan, jossa varhaiskasvatukselle tärkeät asiat tietoisesti suunnataan yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tasolle. (Vrt. Kupila 2007, 144.) Tutkimukseni aineistosta käy ilmi, että koriohjelmien toteuttajat tunnistavat oman työnsä tärkeyden. Varhaiskasvatuksen tarjoama kehityksen ja oppimisen tuki yhteistyössä terapeuttien kanssa tehostaa ja nopeuttaa oppimista verrattuna pelkän terapian saantiin (Pesonen 2006, 8). Lisäksi Svärudin (2000, 93) mukaan ammattitaitoinen varhaiskasvatushenkilöstö voi auttaa lapsen kehityksen etenemisessä jo silloin, kun ongelmien kartoitus on vielä kesken.

Tutkimuksessaan opettajien vertaisryhmästä Kaunisto (2014, 62) kertoo, että opettajat saivat vertaisryhmästä tukea ja empatiaa. Ennen vertaistapaamista jo pelkkä tieto mahdollisuudesta päästä puhumaan näytti antavan voimia. Jos opettaja oli haastavassa tilanteessa työpaikallaan jäänyt vaille tukea, kertoessaan siitä ryhmässä hän sai kuitenkin ryhmäläisiltä empatiaa ja tukea. Myös tämän tutkimuksen aineistosta nousee positiivisen tuen tärkeys. Vastaajat kertovat saaneensa vahvistusta omalle työlleen, ja että kaikenlaisista asioista on voitu puhua.

9.2 Kehittämistarpeet

Geeraertsin ym. (2015) mukaan vertaisryhmämentoroinnin edut ulottuvat myös ryhmän jäsenten omiin tunteisiin. Aineiston mukaan myös vertaistapaamisiin osallistuneet koriohjelmien toteuttajat jakavat tapaamisissa saamaansa tietoa omiin varhaiskasvatusryhmiinsä. Tosin aineistosta nousee myös ongelmana, se ettei koko tiimi pääse osallistumaan tapaamisiin. Silloin ryhmän yhteistä työaikaa täytyy käyttää siihen, että tieto jaetaan toisille. Vertaistapaamiseen osallistuneen työaikana se on kaksinkertainen menetys, jolloin hän on pois lapsiryhmästä: ensin tapaamiseen osallistuminen ja sitten siitä raportointi.

Koko varhaiskasvatustiimin mahdollisuus osallistua vertaistapaamisiin nähdään aineistossa kehittämistarpeena. Keskeisiin suoritusvaatimukseen vastaaminen edellyttää sitoutumista, orientoitumista tavoitteisiin ja motivaatiota. (Vrt. Ruohotie 2000, 45.) Jälkeenpäin raportoituna vertaistapaamiseen osallistuneen voi olla vaikea välittää kaiken tärkeän informaation lisäksi tapaamisessa ollutta innostuneisuuden tunnelmaa. Näin tiimin jäsenet, jotka eivät osallistuneet tapaamiseen, saattavat kokea ulkopuolisuuden tunteita ja vähäisempää sitoutuneisuutta tukea tarvitsevan lapsen kuntoutukseen.

Vertaistapaamiset ovat kunnallisen yleisen virkaehtosopimuksen (2017, 50–51) mukaan sovellettavissa koulutustilaisuuksiksi, jotka tulee huomioida ennalta työvuoroluetteloa laadittaessa. Vastaajien mukaan työvuorosunnittelu tuo omat haasteensa tapaamisiin, koska niihin käytetty aika on pois lapsiryhmässä tehdystä työstä. Päivällä tapahtuviin vertaistapaamisiin ei pääse koko tiimi, vaan jonkun on jäätävä ryhmään. Sijaisjärjestelyt mainitaan aineistossa ongelmana. Ryhmässä, jossa on yksi tai useampi tukea

tarvitseva lapsi, vieras sijainen voi aiheuttaa enemmän ongelmia kuin olla apuna. Iltaisin pidettävään tapaamiseen voivat osallistua kaikki tiimin jäsenet, mutta siihen käytetyt tunnit otetaan pois päivällä tehdystä työstä, mikä kuormittaa jälleen ryhmää.

Aineiston mukaan työvuorosuunnittelun tiukkuus johtaa siihen, että ryhmässä tehtävän työn ulkopuolella olevat työasiat koetaan ylimääräisinä ja liiallisina. Sähköisessä työvuoroluettelossa on kuuden viikon kierto, ja siinä ajassa tunnit on saatava nollattua. Vastaajien mielestä työvuorot on vaikeaa suunnitella niin lyhyellä aikavälillä siten, ettei varhaiskasvattajien poissaolo vaikuta lapsiryhmään. Kaartisen (2011, 29) mukaan työpaikalla yhdessä tapahtuva työvuorosuunnittelu ja ratkaisua vaativien asioiden yhdessä selvittäminen ovat yhdessä tapahtuvaa oppimista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on tärkeää avoin vuoropuhelu, jolloin työyhteisön jäsenten vuorovaikutus – ja ongelmanratkaisutaitojen on mahdollista kehittyä dialogisesti. Yhdessä tapahtuva ideointi ja ongelmanratkaisu korostavat tietojen ja taitojen syntymistä todellisessa toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vastaajien mukaan on silti haaste suunnitella työvuorot siten, ettei ryhmän ulkopuolella tehtävä työ vahingoittaisi ryhmässä tehtävää työtä.

Aineiston mukaan vertaistapaamisia on tällä hetkellä harvoin, jos lainkaan. Koriohjelmien toteuttajat kertovat olevansa vailla tukea ja tuntevat yksinäisyyttä ohjelman toteuttamisessa. Kumpulaisen (2013, 42) mukaan tulevaisuudessa muuttuva työelämä tulee asettamaan työhyvinvoinnille entistä suurempia haasteita. Työhön liittyvä kuormittavuus voi aiheuttaa esimerkiksi työtapaturmia ja ammattitaitoja, kun taas työn henkinen kuormittavuus voi tuottaa stressiä. Työkyvyn säilymisen kannalta on tärkeää, että työntekijän toimintaedellytykset ja työn vaatimukset ovat tasapainossa. Koriohjelmien toteuttajat kertovat olevansa joskus väsyneitä, koska eivät voi jakaa työtään kenenkään kanssa. Henkisen tuen lisäksi he toivovat saavansa ammatillista tukea koriohjelmien toteuttamisen seurantaan ja oman työnsä reflektointiin.

Pekkarinen (2013) mainitsee Hakasen (2005) tutkineen työn vaatimuksista, että ne liittyvät nimensä mukaisesti työn haasteellisiin, fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin tai organisatorisiin piirteisiin. Työstä saadut voimavarat voivat antaa työntekijälle sellaisia vahvuuksia, jotka vähentävät työssä koettuja vaatimuksia ja noihin vaatimuksiin liittyviä fysiologisia ja psykologisia rasituksia. Ne ovat merkittäviä työn tavoitteiden saavuttamisessa ja voivat myös virittää henkilökohtaista kasvua, oppimista ja työssä kehittymistä. Pekkarisen (2013, 12) mukaan työn hallittavuuden tunteeseen liittyy työntekijän ammatillinen osaaminen: Kun varhaiskasvattaja osaa työnsä ja luottaa omaan ammattitaitoonsa, se lisää hallinnan tunnetta työssä ja kykyä kestää odottamattomia tilanteita ja antaa valmiuksia muutoksiin. Myös työn merkityksellisyyden tunteella on yhteys kykyyn hallita työtä ja työstressiä. Yksinäisyyden tunteet ja tuen puuttumien voivat saada aikaan työn merkittävyyden tunteen katoamisen. Koriohjelmien toteuttamisesta

voi tulla pahimmillaan rutiininomaista suorittamista, jolloin visio lapsen oppimisen tavoitteista katoaa, ja koreissa käydään vain, jotta saadaan merkintä seurantalomakkeeseen, tai koriohjelmaa ei toteuteta enää lainkaan.

Koriohjelmien toteuttajilla on monipuolisesti näkemyksiä siitä, millaisiin tapaamisiin he haluaisivat osallistua. Ajatuksissa on paljon samankaltaisuutta siihen, millaisia ne ovat aiemminkin olleet. Toivotaan ryhmitöitä, koulutuksia, valmiiksi mietittyjä aihealueita, tapaamisten järjestämistä eri päiväkodeissa ja paljon aikaa keskustelulle. Ennen sovittua tapaamista toivotaan myös tietoa sen sisältämisestä teemoista, jotta tiimissä voidaan arvioida, ovatko tapaamisen sisällöt ajankohtaisia ryhmän tämänhetkisiin tarpeisiin. Teemojen kertominen etukäteen voi olla myös tiimille mielenkiinnon herättäjä ja saada aikaan motivaation tapaamiseen osallistumiselle.

Tapaamiset voisivat olla koulutuksia myös siten, että koriohjelmien toteuttajat kouluttaisivat toinen toisiaan. Omasta vertaisryhmästä löytyy paljon osaamista, joten ulkopuolista kouluttajaa ei tarvitsisi aina palkata ammatillisen osaamisen lisäämiseen. Hakaran ja Mantereen (2016) mukaan myös opettajien vertaisryhmämentoroinnin kahvilassa, Paedeia Cafessa osallistujat kokivat saavansa vinkkejä ja ideoita työhönsä. Osallistujat näkivät kahvilan ammatillisen tiedon ja kokemusten jakamisen foorumina, jossa vinkkejä voitiin saada myös itse opetustyöhön liittymättömistä asioista, kuten hallintotyöstä. Tutkimukseni aineistossa toivotaan myös eri alojen terapeuttien antamaa koulutusta ja tukea. Säännölliset tapaamiset puheterapeutin kanssa nähdään suurena ammatillisena tukena oman työn toteuttamisessa.

Vertaistapaamisten kehittämisideana nousee myös toisenlainen koulutuksen malli, jossa kohderyhmänä ei olekaan kaikki koriohjelmien toteuttajat, vaan pienempi ryhmä varhaiskasvattajia, joilla on omassa ryhmässä samankaltaisia haasteita. Tällä tavalla tapaaminen voisi keskittyä pienen, eksaktin aiheen ympärille. Tapaamisten aiheiden spesifikoituessa myös tapaamisiin osallistuva joukko pienenee, mutta niiden antaman hyödyn on silloin mahdollista moninkertaistua. Aineistosta ilmenee myös toive koriohjelman uudelleenkehittelylle, esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikkaa hyväksi käyttäen. Koriohjelma nähdään hyvänä menetelmänä lapsen taitojen harjaannuttamiseen, mutta aineistosta nousee toiveita sen päivittämiseksi tämän päivän työvälineiden käyttöön. Koulutusta tarvitaan uudelleen kehitettäisiin ja välineisiin, joita voidaan koriohjelmien toteuttamisessa hyödyntää.

Mahdollisuus keskusteluun nousee aineistosta sekä tämän hetkisenä tarpeena, että ideaalin vertaistapaamisen kuvauksessa. Ihanteellisessa vertaistapaamisessa osallistujina olisi konsultoivia erityislastentarhanopettajia, puheterapeutteja, erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja erityisavustajia. Kyselyyn vastanneiden mukaan on tärkeää, että kaikki varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan kuntoutukseen, hoi-

toon ja kasvatukseen osallistuvat pääsevät vertaistapaamisiin. Avoin keskustelu eri ammattikuntien välillä muodostuu aineistossa yhdeksi ammatillisen moniosaamisen mahdollistajaksi. Vertaistapaamisissa teoria kohtaa käytännön, kun kentällä työtä tekevät voivat kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään ja niitä päästään peilaamaan teoreettisempaan tietoon.

10 POHDINTA

Koriorhjelma kuntoutuksen menetelmänä varhaiskasvatuksessa on lapsilähtöinen ja hyvin toimiva. Se myös vaatii varhaiskasvattajalta paljon paneutumista ja pitkäjänteisyyttä. Varhaiskasvattajien jaksaminen tämän päivän vaatimusten keskellä ei ole aina ilman muuta selvää, ja halusin tutkia, miten vertaistapaamiset mahdollisesti auttavat koriorhjelmiä toteuttamisessa.

Tutkimukseni lähtökohtana olivat koriorhjelmiä toteuttajien näkemykset vertaistapaamisista. Tulosten perusteella ne ovat positiivisia, kaikki vastanneet näkevät vertaistapaamiset hyödyllisinä ammatillisuuden kehittäjinä, vaikka eivät olisi itse osallistuneet niihin. Aineistosta saan vaikutelman, että jos ei ole osallistunut vertaistapaamisiin, ei tunne tarvetta osallistua jatkossakaan. Aineistosta nousee myös ajatus, että tiimissä saatetaan päättää jättää menemättä tapaamiseen, koska ajatellaan ettei sillä ole mitään uutta annettavaa. Tämä voi olla myös syy, miksi kaikki koriorhjelmaa toteuttavat eivät tunne tarvetta osallistua tapaamisiin. Vertaistapaamisiin osallistuneet kuitenkin arvostavat tapaamisia, ja niiden nähdään vaikuttavan myönteisesti omaan ammattitaitoon ja jaksamiseen. Tästä voi mielestäni päätellä, että vertaistapaamiset osoittavat todellisen arvonsa vastaa sitten, kun niihin osallistuu.

Vertaistapaamisten suurimmaksi anniksi nousee keskustelu vertaisten kanssa. Vastaajat kertovat saaneensa tukea ja ymmärrystä toisiltaan, ja erityisen tärkeää on, että kaikki tietävät mistä puhutaan. Työ tukea tarvitsevien lasten kanssa on usein raskasta, eivätkä kaikki tunne saavansa omalta työpaikaltaan riittävästi tukea työhönsä. Näissä tilanteissa vertaistapaamiset nousevat suureen arvoon varhaiskasvattajan henkisenä tukena. Tuen antajaksi aineistossa mainitaan kokonaisuudessaan kaikki vertaiset, mutta yksittäisenä ammattiryhmänä nousee puheterapeutit ja heiltä saatava tuki ja ohjaus. Puheterapeutti on lapselle laaditun koriorhjelman alkuperäinen suunnittelija ja tavoitteiden asettaja, minkä vuoksi koriorhjelmiä toteuttajat kääntyvät mieluiten juuri puheterapeutin puoleen, mikäli heillä on kyttävää koriorhjelmiin liittyen tai jos he tarvitsevat vahvistusta työlleen.

Miksi koriorhjelmiä toteuttajat kertovat yksinäisyydestä ja väsymyksestä? Aineistosta nousee, että varhaiskasvattajilta vaaditaan venymistä moneen

suuntaan, useiden asioiden yhtäaikaista hallintaa ja heille annetaan monenlaisia vastuualueita. Herää kysymys, ollaanko päiväkodeissa jo liian tiukalla, jolloin jaksamista ei enää riitä koriohjelmien toteuttamiseen? Tukea tarvitsevien lasten haasteet, esimerkiksi psyykkisesti oireilevilla, ovat yhä suurempia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016). Tästä päätellen myös varhaiskasvatuksen henkilöstön pitäisi saada enemmän tukea, mikäli ryhmässä on vaativaa hoitoa tarvitsevia lapsia. Aineistosta nousee toive, että koko tiimi voisi osallistua vertaistapaamisiin, joten lastenhoitajien rooli osana kuntoutusta nähdään tärkeänä. Poisjätettyinä tapaamisista he saattavat tuntea ulkopuolisuutta ja vähätellä omaa osuuttaan tukea tarvitsevan lapsen opetuksessa ja kasvatuksessa.

Työssä jaksamiseen vaikuttaa se, että tietää mitä tekee, ja se, että tietää sen tärkeäksi. (Vrt. Kupila 2007, 144.) Riittävä perehdytys ja ohjaus koriohjelman toteuttamiseen auttaa ymmärtämään sen merkityksen lapsen kuntoutuksen kannalta, mikä puolestaan tukee työssä jaksamista. Perehdyttämisen merkitys nousee mielestäni ratkaisevaksi tekijäksi, jotta varhaiskasvattaja jaksaisi toteuttaa ohjelmaa riittävän intensiivisesti ja pitkäjänteisesti.

Uuden koriohjelmien toteuttajan perehdyttämiseen ei nähdäkseni välttämättä tarvita puheterapeuttia, sen voi tehdä joku varhaiskasvatustiimin jäsen, jolla itsellä on ohjelman tieto ja ymmärrys sen teoriasta ja käytännön toteuttamisesta. Silti koriohjelman toteuttajan ei pitäisi jäädä yksin vastuuseen toteuttamisesta ja seurannasta. Mikäli puheterapeutti käy harvoin seuraamassa koriohjelmaa, niiden toteuttamisessa voi tulla ongelmia. Lapsen oppiessa aiemmin asetetut tavoitteet, voi olla vaikeaa suunnitella jatkoa ilman terapeutin ammatillista ohjausta. Ohjauksen puute voi näkyä myös lisääntyvänä välinpitämättömyytenä ohjelmaa kohtaan, tai lapsen oppimisen seuranta unohtuu. Myös työn jakamattomuus voi aiheuttaa väsymistä koriohjelman toteuttajalle. Esimerkiksi erityisryhmässä saattaa olla viisi lasta, joilla on koriohjelma. Yhden lapsen ohjelmaa toteutetaan 2–3 kertaa viikossa, joten tämä tarkoittaa 10–15 koriohjelmaa viikossa. Jos ryhmästä yksi varhaiskasvattaja huolehtii tästä kaikesta, ei ole ihme, jos tuntee itsensä väsyneeksi.

Avustajan ollessa vastuussa koriohjelman toteuttamisesta, saattaa ryhmän muilta työntekijöiltä unohtua osallistuminen ohjelmaan. Vaikka teoriassa lastentarhanopettajan pitää säännöllisesti käydä koritehtävissä, arjen monet muut velvollisuudet saattavat viedä ajan kokonaan. Silloin lastentarhanopettaja ehkä tuudittautuu siihen, että kyllähän avustaja niitä tekee. Todellisuus saattaa olla kuitenkin se, että koreissa työn laatu on heikentynyt puutteellisen ohjauksen ja tuen myötä. Oman työn rehellisellä reflektoinnilla jokainen tiimin jäsen voi saada vastauksen kysymykseen: olenko tehnyt kaikkeni tämän lapsen kuntoutuksen eteen, vai menenkö yli siitä, missä aita on matalampi? Ryhmän lapset, myös tukea tarvitsevat, ovat kaikkien tiimin varhaiskasvattajien vastuulla. Työtä voidaan jakaa siten,

että myös ryhmän lastenhoitajille tulee käyntejä koritehtävissä ja silloin avustaja voi tehdä muita tehtäviä.

Lastentarhanopettajat saattavat ottaa itselleen liian paljon työtehtäviä ja vastuualueita, jolloin he eivät enää pysty osallistumaan koriohjelmaan täysipainoisesti. Ja avustajat saattavat valmistella koriohjelmaan tarvittavia materiaaleja kotona, koska työaika ei riitä. Nämä esimerkit nousevat arkielämästä, ja ne tukevat ajatusta, että koriohjelmien toteuttamiseen tarvitaan tukea myös oman ryhmän ulkopuolelta.

Varhaiskasvatuksen perustehtävä on lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen (Opetushallitus 2016, 14). Näin ollen varhaiskasvattajan velvollisuus on turvata sen mahdollistuminen, ja tähän sisältyy myös lapsen oman harjoitusohjelman toteuttaminen tavoitteiden mukaisesti. Tähän peilaten varhaiskasvattajalla on sekä oikeus, että velvollisuus pyytää itselleen apua ja tukea, jos hän havaitsee, ettei pysty tarjoamaan täysipainoista kuntoutusta lapselle. Vertaistapaamisten ansiota on, ettei varhaiskasvattajan tarvitse tuntea ammatillista yksinäisyyttä. Vaikka omalla työpaikallaan hän saattaa olla ainoa koriohjelmien toteuttaja, tapaamisissa voi tavata muita samaa työtä tekeviä. Siellä voi myös kertoa tuen tarpeistaan ja saada ohjausta ja tukea muilta.

Erityisvarhaiskasvatuksen vakituiset avustajat ovat ammatiltaan pääsääntöisesti lähihoitajia ja koulunkäyntiavustajia (Kämäräinen 2017). Siten ryhmään saatu erityisavustaja tuo oman lisänsä ryhmässä toteutetun varhaiskasvatuksen laatuun ja osaamiseen. Uutta työntekijää ei tarvitse alkaa perehdyttää alusta alkaen vaan päinvastoin, uudella tiimin jäsenellä onkin kenties uudenlaista annettavaa muulle tiimille. Kokeneet avustajat ovat erityisvarhaiskasvatuksen ammattilaisia, joiden arvostus ei aina näytä nousevan oikeaan arvoonsa.

Erityisavustajan ammatin mahdollisesti vähäinen arvostus tiimeissä saattaa juontaa ammatin problemaattiseen luonteeseen varhaiskasvatuksen kentällä. Erityisavustajaa ei lasketa mukaan ryhmän henkilöstön ja lasten väliseen suhdeluun, joten hän on tavallaan näkymätön tiimin jäsen. Kuitenkin avustajan toimenkuvaan kuuluu tuen tarpeessa olevan lapsen hoito ja ohjaus muun varhaiskasvatuksen tiimin kanssa (Mäkelä & Mattila 2014). Lisäksi hän on omalta osaltaan vastuussa kaikkien lasten kasvatuksesta, hoidosta ja turvallisuudesta samoin kuin muut varhaiskasvattajat. Kaikesta tästä huolimatta edelleen päiväkodeissa kuulee sanottavan, ettei avustajilla ole vastuuta. Ammatin erillisyyden ja vähäisen arvostuksen vuoksi vertaistapaamiset saattavat muodostua hyvinkin tärkeiksi koriohjelmien toteuttajille, jotka usein ovat erityisavustajia. Tapaamisten myötä he pääsevät tuen antajan rooliin, jolloin heidän ammatillinen itsetuntonsa voi kohota ja heidän statuksensa nousta myös muiden ammattiryhmien silmissä.

Määräaikaisen erityisavustajan ammatin haaste on, että lain mukaan siihen ei ole pätevyysvaatimusta (TE-palvelut 2017). Kouluttamattoman

avustajan palkkaaminen on työnantajalle edullista, koska tälle ei tarvitse maksaa yhtä suurta palkkaa kuin koulutetulle. Kouluttamattoman avustajan perehdyttäminen on erityisen tärkeää. Tiimin yhteisen vision avaaminen uudelle jäsenelle ja avustajan työn arvostaminen auttavat uutta työntekijää ryhmäytymisessä ja tehtäviin sitoutumisessa. Kempin (2013) mukaan työtehtävien sisäistämisen perehdyttäminen on avainasemassa. Liian usein työhön perehdyttäminen jää vain mallioppimisen varaan, opettaen uutta työntekijää kopioimaan kokeneemman toimintatapoja sen sijaan että pyrittäisiin ymmärtämään työn syvempiä perusteita. Silloin kun uusi työntekijä on perehdytetty työn syvällisempien arvojen ja tavoitteiden pohjalta, tämä todennäköisemmin osaa toimia oikein ja tarkoituksenmukaisesti työssään. Lisäksi Kjelinin ja Kuusiston (2003, 203) mukaan perehdyttäminen työyhteisöön luo uudelle työntekijälle kestävä pohjan uuden työn sisäistämiseen. Omien työtovereidensa lisäksi tulokkaan täytyy tutustua lapsiin ja heidän perheisiinsä sekä muihin yhteistyökumppaneihin.

Heikkisen ym. (2012, 48) mukaan vertaisryhmämentorointi on hyvä keino perehdyttää uutta ja kokemattomampaa työntekijää. Vertaisryhmän muodostaa silloin varhaiskasvatustiimi. Ryhmästä voidaan silti nimetä yksi työntekijä, esimerkiksi lastentarhanopettaja, joka on vastuussa uuden työntekijän perehdyttämisestä. (Vrt. Ruohotie, 2000, 45.) Mutta silti tulokkaan saama hyöty on suurempi, kun hän saa tukea koko tiimiltä. Hyvän perehdytyksen saanut avustaja voi tehdä työtään siitä nauttien ja kokea itsensä tasa-arvoiseksi yhteisön jäseneksi. Toki uuden avustajan pitää olla myös oikeutettu pääsemään kaikkiin tapaamisiin ja tilaisuuksiin, jotka hänen orastavaa ammattitaitoaan tukevat ja kasvattavat. Koriohjelmien toteuttajien vertaistapaamiset voivat avata uudelle työntekijälle aivan uudenlaisia näkökulmia omaan työhönsä.

Vertaistapaamisten kautta koriohjelmien toteuttajat oppivat tuntemaan toisiaan yli päiväkotirajojen. Päiväkotien vakituiset työntekijät saattavat työskennellä samassa talossa useita vuosia, eikä toisissa taloissa olevia työntekijöitä opita kovin nopeasti tuntemaan. Suurissa, varhaiskasvatuksen järjestämissä koulutuksissa, joihin osallistuu henkilöstöä kaikista päiväkodeista, ajaututaan istumaan omien, tuttujen työkavereiden kanssa. Ainoana talonsa edustajana suureen koulutukseen osallistuminen saattaa jopa kauhistuttaa, koska tuntuu, ettei sieltä tunne ketään.

Päiväkotien kahvipöydissä kuulee joskus tarinoita toisista päiväkodeista, 'joissa ei olla yhtä ammattitaitoisia kuin meidän'. On helpompaa arvostella ja uskoa muita vähätteleviin juttuihin, kun ei tunne toisten talojen työntekijöitä eikä tiedä heidän toimintatapojaan. Vertaistapaamisissa oppii pienemmässä ryhmässä keskustelujen kautta tuntemaan muita samaa työtä tekeviä. Vertaistapaamiset lisäävät koriohjelmien toteuttajien yhteenkuuluvuuden tunteita, kuten aineistostani käy ilmi, ja epäluuloisuus toisten tekemää työtä kohtaan hälvenee. tarinat toisista päiväkodeista ja koritehtä-

vissä koetuista haasteista ja onnistumisista auttavat lisäämään luottamusta siihen, että kaikkialla varhaiskasvatuksessa on ammattitaitoisia työntekijöitä.

Koriorhjemien toteuttajien vertaistapaamisia järjestävä taho, erityisvarhaiskasvatus, saa tutkimukseeni osallistuneilta kiitosta hyvin järjestetyistä tapaamisista. Myös erityisvarhaiskasvatuksen henkilöstö on lisääntyneen työtaakan alla ja samat työvuoroluettelot antavat puitteet heidän työajalleen. Koko kaupungin varhaiskasvatuksen kattavassa piirissään heidän tulee jakaa aikaansa siten, että varhaiskasvatustilain vaatimat asiakirjat ja suunnitelmat ovat kunnossa, he kiertävät päiväkodeissa antamassa tukea ja ohjausta, tekevät yhteistyötä vanhempien ja kaikkien lasta kuntouttavien tahojen kanssa, ja lisäksi järjestävät koulutusta ja vertaistapaamisia. (Kajaani 2017) Yhteistyö erityisvarhaiskasvatuksen ja koriorhjemien toteuttajien välillä on menestyksekkään kuntoutustyön kulmakivi. Aineiston mukaan varhaiskasvattajilla oli näkemys, että erityisvarhaiskasvatuksen kanssa tehtävä yhteistyö on hedelmällistä ja palkitsevaa.

Tulevaisuudessa uskon vertaistapaamisten tarpeen kasvavan entisestään. Uuteen lakiin varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (2016/1503) perustuva tuntiperusteinen päivähoitomaksu antaa perheille mahdollisuuden pienentää päivähoitomaksuaan, jos lapsi voi olla lyhyempiä päiviä päivähoitossa. Tämä pienentää päiväkotiryhmän käyttöastetta, jolloin tulee paineita lapsiluvun nostamiseen. Lopuksi paine kohdistuu päivähoitoryhmään, jossa lapset ovat paikalla epäsäännöllisesti, ja siten joinain päivinä lapsia voi olla niin paljon, että sadan prosentin käyttöaste ylittyy. (Vikman 2017.) Työterveyslaitoksen (n.d.) mukaan suuri työmäärä ja vastuu isosta ryhmästä voivat altistaa työuupumukselle ja stressille. Lisäksi YLE (2015) kertoo, että suuressa lapsiryhmässä melun taso voi nousta yli 70 desibelin, mikä lisää stressiä sekä lapsilla että aikuisilla.

Tutkimuksessani olen tullut johtopäätökseen, että koriorhjemien toteuttajien tarve vertaistapaamisiin on ilmeinen. Aiemmat tutkimukset, joihin olen tutustunut, vahvistavat tätä päätelmää. Tapaamisiin osallistuneet kuvaavat saaneensa niistä ammatillista ohjausta, vertaistukea ja vahvistusta omalle työlleen. Oman vertaisryhmän kanssa käyty ammatillinen keskustelu kuvataan aineistossa korvaamattomaksi. Tapaamisista saatua tietoa osallistujat ovat vieneet omiin tiimeihinsä ja lisänneet tiimien osaamista erityisvarhaiskasvatuksen haasteisiin. Vertaistapaamiset ovat kuin kivi, joka pudotetaan veteen, sen muodostamat aallot jatkavat vielä matkaansa, vaikka kivi on jo pohjassa. Siten myös tapaamisista saatu hyöty leviää laajemmalle kuin niihin osallistuneeseen ryhmään. Uskon vertaistapaamisista olevan hyötyä muissakin erityisvarhaiskasvatuksen konteksteissa, koska varhaiskasvattajat kohtaavat tukea tarvitsevien lasten kanssa monenlaisia pulmia. Vertaistapaamisissa on toki tähänkin saakka käsitelty myös muita erityisvarhaiskasvatuksen haasteita ja tukitoimia, mutta tässä tutkimuksessa olen keskittynyt lähinnä koriorhjelmiin liittyviin tapaamisiin.

Kuten aiemmista tutkimuksista ilmenee, vertaisryhmämentorointi soveltuu monenlaisille aloille. Tiukkojen hierarkioiden aika tuntuu olevan ohi, ja tieto ja vastuualueet liikkuvat organisaatioissa monitahoisesti. Mielestäni vertaisryhmämentorointi lisää tasa-arvoa, koska tieto jakaantuu silloin tasaisesti sen sijaan, että se olisi harvojen vallassa.

Omassa tutkimuksessani olen keskittynyt koriohjelmien toteuttajien näkemyksiin niiden toiminnasta ja merkityksestä. Koriohjelma on tärkeä elementti tutkimuksessani, vaikka tutkimuksen aihe on vertaisryhmämentorointi. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi mielestäni lasten näkemykset koriohjelmasta. Samoin tutkimustietoa koriohjelmien vaikutuksista lasten kielelliseen kehitykseen tulisi saada entistä kattavammin. Tällä hetkellä koriohjelmien toimivuudesta on tutkimustietoa valitettavan vähän.

LÄHTEET

Aluehallintavirasto (2016). Organisaatio. Haettu 3.5.2017 osoitteesta

Aluehallintavirasto (2017). Osaava-ohjelma. Haettu 10.4.2017 osoitteesta <https://www.avi.fi/web/avi/osaava-ohjelma#.W00KVWf-uM8>

Autismiopetus (2017). TEACCH. Haettu 5.4.2017 osoitteesta <https://autismiopetus.wikispaces.com/TEACCH>

Autism Speaks Inc. (2017). *TEACCH Autism Program*. Haettu 7.2.2017 osoitteesta <https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/teacch>

Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 38. Issue 3. <http://www.tandfonline.com/https://doi/10.1080/02619768.2014.983068>

Hakanen, J. (2009). *Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? – kohti laadukasta työelämää*. Työsuojelurahaston selvitys. Haettu 10.5.2017 osoitteesta https://www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvitys/sia/TSR_Tata_on_tutkittu2009.pdf

Hakari, H. & Mantere, J. (2016). *Paedeia Cafè nuorten opettajien silmin – käsityksiä opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista*. Pro gradu – tutkielma. Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma. Jyväskylän yliopisto. Haettu 6.5.2017 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49055/URN:NBN:fi:juu-201603151852.pdf?sequence=1>

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (toim.) 2010. *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tueksi*. Helsinki: Tammi, 7–60.

Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & p. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Juva: Bookwell Oy, 17–25.

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: Bookwell Oy, 45–85.

Helenius, A., Hintikka, M. & Vähänen, L. (2004). *Leikistä totta. Omaehtoisien leikin merkitys*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.

Hiironniemi, S. (1991). *Esimiehen ja henkilöstön kirja kunnallisille työpaikoille*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. 20. p. Porvoo: Bookwell Oy.

Holappa, A.-S. (toim.), Kokko, S. & Albert, J. (2011). *Osaamisen poluilla – Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla*. Haettu 2.3.2017 osoitteesta <https://www.avi.fi/documents/10191/19294/Osaamisen+poluilla/f046aacc-7a25-4ee7-9def-271cf15707cb>

Huhtanen, P. (2010). *Sengen ”viitokset” – organisaation oppiminen ja systeemijattelu*. Haettu 2.3.2017 osoitteesta <http://www.energi-nen.net/wp-content/uploads/2010/01/Huhtanen-Sengen-viitokset-2010.pdf>

Huusko, L. (2007). *Työpaikkana tiimi*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hämeenlinnan kaupunki (2013). Työtehtävien kuvaus.

Hämeenlinnan kaupunki (2014a). Rakenteelliset ja sisällölliset tukitoimet. 10.12.2014. Lomake liitteeksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Hämeenlinnan kaupunki (2014b). Erityisavustajana päivähoidossa. 1.8.2014. Sisäinen ohje henkilöstölle.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: Bookwell Oy, 27–43.

Juselius, L. (2012). *Hiljaisen tiedon rooli työssä ja sen siirtyminen perehdytysvaiheessa*. Kandidaatintutkielma. Kauppatieteellinen tiedekunta. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). *Mentoroinnin monet kasvot*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kaartinen, L. (2011). Työssä oppiminen ja oppivat yhteisöt. Teoksessa M. Roiha, T. Pakarinen, B. Andersson, M. Rusanen, H. Louhelainen, A. Saramies, J. Valtari, I. Jokinen, T. Hämäläinen, R. Lehtovirta, M.– K. Koskinen, & L. Kaartinen (toim.) *Osaamista kehittämään! – periaatteita ja menetelmiä osaamisen ylläpitoon ja lisäämiseen*. Suomen Kuntaliitto. Haettu 10.5.2017 osoitteesta http://shop.kuntatyöntajat.fi/uploads/osaamista_kehittamaan.pdf

Kajaanin kaupunki (2017). Erityisvarhaiskasvatus. Haettu 11.5.2017 osoitteesta <http://www.kajaani.fi/fi/palvelut/erityinen-tuki>

Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kaunisto, S. - L. (2014). *Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei. Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä*. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print.

Karppinen, P. (2011). *Sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijöiden työhyvinvointi – työn imun ja voimaantumisen näkökulma työhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin*. Pro gradu –tutkielma. Sosiaalityö. Lapin yliopisto.

Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kela (2016). Terapiat. Haettu 12.3.2017 osoitteesta http://www.kela.fi/vaativa-laakinnallinen-kuntoutus_avoterapiat

Kemppinen, A. (2013). *Perehdyttämisen merkitys työntekijän sitoutumisessa organisaatioon*. Kandidaatintutkielma. Johtaminen ja organisaatio. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2000). *Autismikuntoutus*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kerola, K. (1996). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikaation häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 167–190.

Kerola, K. (2001a). Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola (toim.) *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 14–16.

Kerola, K. (2001b). Yhteistyö: ketkä osallistuvat oppimisen suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan. Teoksessa K. Kerola (toim.) *Struktuuria ope-
tukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Porvoo: WS Bookwell
Oy, 42-64.

Kivirauma, J., Lehtinen, E. & Rinne, R. (2000). *Johdatus kasvatustieteisiin*.
Juva: WS Bookwell Oy.

Kjelin, E. & Kuusisto, P. (2003). *Tulokkaasta tuloksetekijäksi*. Jyväskylä:
Talentum Media Oy.

Kukkonen, H., Ranne, K. & Korke, K.-M. (2012). Vastavuoroinen oppimi-
nen vermessä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, &
P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetus-
alalla*. Juva: Bookwell Oy, 149–157.

Kumpulainen, K. (2013). *Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäis-
seuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa*. Väitöskirja. Haettu
10.5.2017 osoitteesta [http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-
61-1215-2/urn_isbn_978-952-61-1215-2.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1215-2/urn_isbn_978-952-61-1215-2.pdf)

KT Kuntatyönantajat (2017). *KVTES*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kupila, P. (2007). Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen merkityspers-
pektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Haettu 9.5.2017
osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/han-
dle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1)

Kämäräinen, T. (2017). Palautetta opinnäytetyöstä. Sähköpostiviesti teki-
jälle 3.5.2017.

Laaksovirta, T. H. (1988). *Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen*. Helsinki:
Hakapaino Oy.

Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuuk-
sista annetun lain muuttamisesta 2015/145. Haettu 12.3.2017 osoitteesta
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150145>

Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 2016/1503. Haettu 11.5.2017
osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161503>

Majuri-Naappi, A. (2011). *Vastavuoroinen mentorointi oppimisen muo-
tona*. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen
koulutusohjelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Merriam, S. B. (1995). Theory to Practise. What Can You Tell from an N of
1? Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research. *PAACE Journal
of Lifelong Learning*. Vol. 4, 51–60.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erytispedagogiikan perusteet*. 3. uud.p. Juva: Bookwell Oy.

Mäki, P. (2015). Opettajana ja kehittäjänä. *Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. Väitöskirja. Haettu 9.5.2017 osoitteesta <http://iultika oulu.fi/files/isbn9789526208176.pdf>

Mäkelä, M. & Mattila, M. (2014). *Erytisavustajatoiminta Hämeenlinnan kaupungissa*. Ohjeistus. 23.4.2014. Hämeenlinnan kaupunki.

Opin Ovi Osaamisen (2012). Osaamista kehittämässä. Vertaismentorointi. Haettu 29.4. 2017 osoitteesta <http://opinoviosaamiseen.blogspot.fi/p/vertaismentorointi.html>

Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Osaava Verme (n.d.a). Vermeet mukana? Haettu 6.5.2017 osoitteesta <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon>

Osaava Verme (n.d.b). Vermeet mukana? Haettu 6.5.2017 osoitteesta <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1/paedeia-cafe>

Osaava Verme (n.d.c). Vermeet mukana? Haettu 11.5.2017 osoitteesta <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1>

Payne, M. (2000). *Teamwork in multiprofessional care*. London: Macmillan Press.

Pekkarinen, L. (2013). *Päiväkodin kasvatushenkilöstön työhyvinvointi: työn voimavarat ja kuormittavuustekijät*. Pro gradu–tutkielma. Kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto.

Pesonen, M.-L. (2006). *Koreja kommunikaatioon. Harjoituksia pienten puhe- ja kielihäiriöisten lasten kuntoutukseen*. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy.

Pololi, L. & Knight, S. (2005). Mentoring Faculty in Academic Medicine. A New Paradigm? *Journal of General Internal Medicine*. Volume 20. Issue 9. S. 866–870.

Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: Bookwell Oy.

Salmela, P. (2008). *Hiljainen ja rakenteellistettu tieto asiantuntijaorganisaation toiminnan kehittämässä*. Informaatiotutkimus 27: 2, 3. artikkeli. Haettu 3.3.2017 osoitteesta <http://ojs.tsv.fi/index.php/inf/article/viewFile/609/500>

Svärd, P.-L. (2000). Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa Pihlaja, P. & Svärd, P.-L. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

TE-palvelut (2017). Erityisavustaja, Helsingin kaupunki, Helsinki. Haettu 9.3.2017 osoitteesta <http://www.mol.fi/tyopaikat/tyopaikkatiedotus/haku/hae.htm?lang=fi&tarkempiHaku=false&rows=&sort=&hakusanakentta=sanahaku&hakusana=erityisavustaja&alueet=&ilmoitetuPvm=1&vuokrapaikka=--->

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2016). Lasten mielenterveys. Haettu 11.5.2017 osoitteesta <https://www.sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko/?indicator=s3YOiDcEAA==®ion=s07MBAA=&year=sy4rtc7X0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f>

Toom, A. (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uud.p. Latvia: Livonia Print.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Tampere: Tammerpaino Oy.

Työterveyslaitos (n.d.). Stressi ja työuupumus. Haettu 15.5.2017 osoitteesta <https://www.ttl.fi/tyontekija/tyostressi-ja-uupumus/>

Varhaiskasvatuslaki 2015/580. Haettu 28.2.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L1P7>

Vikman, E. (2017). Oppari. Sähköpostiviesti tekijälle 15.5.2017.

Vilka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uud.p. Juva: Bookwell Oy.

Virta, M. (2011). Asiantuntijuuden siirtäminen sukupolvien välillä. *Informaatiotutkimus-lehti*. Haettu 28.2.2017 osoitteesta <http://journal.fi/inf/article/view/4442/4195>

Virtainlahti, S. (2009). *Hiljaisen tietämyksen johtaminen*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

YLE uutiset (2015). Terveystarkastaja selvitti: näin karmea melu päiväko-
deissa on. Haettu 15.5.2017 osoitteesta <http://yle.fi/uutiset/3-7828125>

Ensimmäinen kysely

Spring

Opiskelen HAMK: issa sosionomiksi varhaiskasvatuksen opintolinjalla. Lopputyökesäni teen tutkimuksen, jossa selvitän koriohjelman toteuttajien näkemyksiä vertaistapaamisista. Koriohjelma on lasten kielellisten häiriöiden kuntoutukseen tarkoitettu yksilöllinen harjoitusohjelma, jota toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Kaikki haastattelut käsitellään luottamuksellisina, eikä lopullisessa raportissa olevia vastauksia voida yhdistää henkilöihin. Kiitos vastanneille jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin Nina Finsk

1. Kuinka kauan olet ollut työssä varhaiskasvatuksessa?

- alle vuoden
- 1-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- yli 10 vuotta

2. Käytätkö työssäsi koriohjelmaa?

- kyllä
- en
- olen käyttänyt aiemmin
- en tunne koriohjelmaa

3. Oletko osallistunut erityisvarhaiskasvatuksen tapaamisiin?

- kyllä
- en

4. Jos vastasit edelliseen kyllä, niin millaisiin tapaamisiin olet osallistunut?

5. Ammattinimikkeesi?

- erityislastentarhanopettaja
- lastentarhanopettaja
- lastenhoitaja/päivähoitaja
- erityisavustaja
- joku muu

6. Jos vastasit joku muu, niin mikä?

7. Tutkimuksessani koskien vertaistapaamisia lähetän 5-6 henkilölle jatkokysymyksiä sähköpostitse. Näihin kysymyksiin vastanneita kutsun myös yhteiseen ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelu tallennetaan sähköisesti, mutta vain tutkimuksen käyttöön. Oletko valmis osallistumaan sähköpostikyselyyn ja ryhmähaastatteluun vertaistapaamisia koskevassa tutkimuksessa?

- kyllä
- en
- voin osallistua kyselyyn mutta en ryhmähaastatteluun

Toinen kysely

Spring

Arvoisa vastaanottaja, kiitos osallistumisestasi vertaistapaamisia koskevaan tutkimukseen. Tämä, toinen kysely on avoin kyselylomake, ja toivon vastausten olevan vapaamuotoisia, omia ajatuksia. Kaikki tieto on arvokasta, eikä vastauksia voida yhdistää henkilöihin. Kaikkien kyselyyn osallistuneiden henkilöllisyydet pysyvät salaisina.

Terveisin Nina Finsk

1. Millaisiin koriohjelmiin liittyviin vertaistapaamisiin olet osallistunut?

2. Miten vertaistapaamiset ovat toimineet?

3. Millaista tukea koriohjelmien toteuttamiseen olet saanut vertaistapaamisissa?

Liite 2/2

4. Millaista tukea koet itse antaneesi vertaistapaamisissa?

5. Miten vertaistapaamiset ovat lisänneet omaa innostustasi toteuttaa koriohjelmiä?

Kyselyn toinen osa koskee vertaistapaamisten kehittämistä. Tähän voit kertoa omat kehittämis ehdotuksesi, kuten myös sen, jos tämän hetken vertaistapaamiset mielestäsi jo vastaavat tarpeisiisi.

6. Millaisiin koriohjelmiin liittyviin vertaistapaamisiin haluaisit osallistua?

7. Tähän voit kuvailla mielestäsi ideaalin vertaistapaamisen, miten ja missä se on järjestetty, kuinka usein niitä olisi ja millainen tapahtuma olisi.

8. Miten koriohjelmiin liittyviä vertaistapaamisia voisi mielestäsi kehittää?

9. Millaisiin koriohjelmiin liittyviin haasteisiin et ole saanut vastausta vertaistapaamisista?

,