



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PYÖRÄLÄ, VIRPI

REFLEKTIIVINEN DIALOGI JA TYÖNOHJAUS VARHAISKASVATUKSEN
ERITYISOPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN MAHDOLLISTAJANA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Kasvatustieteiden koulutus

2016



Kasvatustieteen koulutus Kasvatustieteen koulutus		Tekijä Pyörälä Virpi	
Työn nimi Reflektiivinen dialogi ja työnohjaus varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillisen kehittymisen mahdollistajana			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Kandidaatintyö	Aika Helmikuu 2016	Sivumäärä 25
Tiivistelmä Nykypäivän työelämä korostaa nopean oppimisen, sekä oman osaamisen monialaisten taitojen jatkuvaa ylläpitämistä ja päivittämistä. Käsillä oleva tutkielma on paikannettavissa varhais-erityiskasvatuksen toimintakenttään. Aito ja arvostavaan dialogiin pohjaava kokemuksellisen oppimisen konteksti tarjoaa mahdollisuuden yhteisen käsitteistön avulla erityisopettajan kokemusten ja työstä nousevien tunteiden käsittelylle, kokemuksista reflektoisuudelle ja kokemusten kriittiselle arvioinnille. Erityisopettajaprofessiolla olevan kasvattajan yhtenä ammatillisen identiteetin kehittämisen menetelmänä ja mahdollistajana voidaan nähdä työnohjaus. Ammatillista kasvuprosessia muovattessa erityisopettaja edelleen konstruoi omaa arjen käyttöteoriaansa. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa oppimisprosessia, jossa aiemmin opitusta ja reflektoitujen kokemusten myötä kasvattaja muo- vuu uudenlaisen tavan toimia omassa arjen työssään. Tutkielmassa on selvitetty miten Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria jäsentää reflektiivisen dialogisen ajattelun ja työnohjauksen viitekehystä. Tutkielmassa on avattu reflektoinnin ja reflektiivisen ajattelun, sekä arvostavan dialogin merkitystä reflektoinnin peilinä. Lisäksi tarkastelun kohteena on kasvattajan ammatillisen identiteetin kehittyminen työnohjauksen kontekstissa. Tutkielma on kirjallisuuteen perustuva systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoituksena on esittää tiivistetyssä muodossa, mahdollisimman tyhjentävästi ja selkokielisesti aiemmin kirjoitetut sisällöt uudelleen auki. Yhtenevä kirjoitustekniikka, lähteiden käyttö, viittausten välinen yhteys ja ykseys ovat tällöin keskiössä. Tutkielman pääkäsitteitä ovat kokemuksellinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. Lähikäsitteitä ovat dialoginen reflektointi ja työnohjaus. Erityisopettajan ammatissa olevan omakohtainen kokemukselliseen oppimiseen perustuva omien kokemusten ja työstä nousevien tunteiden reflektointi lähenee hermeneuttiseen tieteenteoriaan pohjaavaa konstruktivistista ongelmanratkaisuprosessia. Eräs ammatillinen tapa työstää tätä prosessia on työnohjauksellinen oppimistilanne. Erityisopettaja jäsentää omia kokemuksiaan ja työtunteitaan reflektoiden, dialogisuuteen perustuvan reflektiivisen ajattelun myötä. Reflektointi avaa näkymiä omakohtaiselle syvälliselle pohdinnalle, välittömälle toisen kasvattajan kokemusten ymmärtämiselle, kunkin kasvattajan pedagogisen osaamisen ja ”hiljaisen tiedon” esiin nostamiselle. Dialogin perusedellytyksenä voidaan pitää uskoa ihmiseen, hänen kehittymiseen ja uudistumiseen.			
Asiasanat	ammatillinen kehittyminen, dialogi, erityisopettajaprofessio, kokemuksellinen oppiminen, reflektio,		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	Varhainen ja erityinen kasvatus	2
1.2	Tutkimuskysymykset	4
2	KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN TEORIA TYÖNOHJAUKSEN TAUSTATEORIANA	6
2.1	Kokemuksellisen oppimisen teoria	6
2.2	Reflektoinnin käsite reflektiivisen ajattelun pohjana	8
2.3	Dialogin merkitys reflektoinnin peilinä	9
2.4	Työnohjauksen mahdollisuudet kasvattajan kokemusten jäsentäjänä	10
3	AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	12
3.1	Ammatillinen kehittyminen erityisopettajaprofessiossa	12
3.2	Työnohjaus ammatillisen kehittymisen mahdollistajana	14
3.3	Ammatillinen kehittyminen varhaiserityiskasvatuksen vertaisryhmäkontekstissa	15
4	YHTEENVETO	17
5	POHDINTA	19
6	LÄHTEET	21

1 JOHDANTO

Yhä moninaistuvassa työelämässä työntekijältä vaaditaan niin yksilönä kuin organisaation työyhteisön jäsenenä monialaisia taitoja (Sydänmaanlakka, 2009, 25, 40 - 41). Yksilön taidot, mahdollisuus oppia uutta ja kehittyä, nousevat keskeiseen asemaan työssä ja oman ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Minulla on ollut ilo työskennellä varhaiserityiskasvatuksen kentällä liki 20 vuotta ja olen saanut seurata alan kehittymistä aitiopaikalta. Työhistoriani aikana olen usein ja toistuvasti pohtinut, millaiset ovat omat mahdollisuuteni saada tukea omalle työlleni ja työssä kehitykselleni.

Omassa työssä kehittymiseen on tarjolla niin yksilön kuin organisaationkin taholta lukuisia erilaisia mahdollisuuksia. Yhtenä tällaisena mahdollisuutena voidaan nähdä työnohjaus. Työnohjaus käsitteenä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Eri aloilla työnohjaus käsitteen hahmottamiseen vaikuttaa teoriaperusta, josta käsin työnohjaus määrittyy. Tässä tutkielmassa keskityn työnohjaus käsitteen tarkasteluun Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaperustasta käsin, joka nojaa mm. Deweyn ja Piaget`n näkemyksiin oppimisesta.

Sanna Alilan (2014) mukaan, työnohjaus on ennen kaikkea oman työn tutkimista, arviointia, kehittämistä, sekä ammatillisen kasvun mahdollistamista koulutetun työnohjaajan ohjauksessa. Ojanen (2009) puolestaan nostaa esiin tutkivan työotteen oppimista, joka auttaa tarkastelemaan omaa työtä ja sen pulmakohtia työnohjauksen avulla. Näitä työnohjauksen määritelmiä yhdistää samanlainen ajatus työnohjauksen taustalla olevasta teoriaperustasta. Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa esiintyvän reflektion käsitteen avaamisen kautta, on mahdollista tuoda näkyväksi näkökulma oppimiseen siten, että kasvattajan omien kokemusten ja työstä nousevien tunteiden jäsentyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa dialogisen, reflektiivisen ja arvostavan vuorovaikutuksen avulla mahdollistaa uuden oppimisen jäsentämistä (Ojanen, 2009, 122 - 127.) John Deweyn (1933) ajattelun mukaan reflektion käsite tai reflektiivinen ajattelu tarkoittaa ennen kaikkea aktiivista ja huolellista, koettuihin asioihin paneutumista ja siten saaduista kokemuksista argumentointia. Kasvattajan prosessinomaisena kasvatustoimintana tarkasteluna, tämä tarkoittaa hänen oman tietämyksensä, ongelmanratkaisun valmiuksien ja taitojen kehittymistä. (Dewey, 1933, 9.)

Tutkielmassani tarkastelen lisäksi ammatillisen kehittymisen käsitettä, joka nähdään kirjallisuudessa useasti rinnakkaisena käsitteenä elinikäiselle oppimiselle, asiantuntijuuden kehittymiselle ja ammatillisen identiteetin käsitteelle. Leena Tahkokallio on tutkinut lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä ja toteaa, että varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyä aiempaa tutkimusta on vähemmän kuin koulumaailmaan sijoittuvaa opettajan ammatillista tutkimusta (Tahkokallio, 2014, 61). Ammatillinen kehittyminen varhaiserityiskasvatuksessa on yksi avaintekijöistä perustehtävän toteuttamiseksi. Perustehtävänä tässä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa on lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen. Työ erityiskasvatuksen parissa asettaa vaateen alan kehityksen seuraamisesta ja kasvattajan henkilökohtaisen asiantuntijuuden kehittämisestä. Täten ammatillisen kehittymisen ja oppimisen merkitys korostuu, niin yksilön- kuin organisaationkin näkökulmasta katsottuna. Päivi Pihlaja (2005, 171) tuo esille tutkimuksessaan varhaiserityiskasvatuksesta, että työntekijöiden osaamiseen ja kehittymiseen tulee kiinnittää huomiota, jotta välttyttäisiin työssä uupumiselta. Kysynkin, voiko työnohjaus olla yksi ammatillista kehittymistä mahdollistava menetelmä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä?

1.1 Varhainen ja erityinen kasvatus

Tutkielmani viitekehys sijoittuu varhaiskasvatuksen toimintakentässä sisällä olevaan varhaiserityiskasvatuksen näkökulmaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajana työskentelevän työkenttänä on niin varhaiskasvatus kuin varhaiserityiskasvatuskin. Jälkimmäinen sisältää pedagogiikan lisäksi erityispedagogisen näkökulman työskentelyyn. Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen yhdessä lapsen huoltajien, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja yhteistyöverkoston kanssa on työn keskiössä. (Alijoki & Pihlaja, 2012, 264.)

Varhaiskasvatus voidaan määritellä lapsen elinympäristöissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatukseen kuuluvina toimintaympäristöinä nähdään päivähoito ja siihen rinnasteisesti kuuluva esiopetus ja perusopetus. (*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*2005,11; *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014,6). Varhaiskasvatus on yhteiskunnan järjestämää toimintaa, jota ohjataan lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevien lakien ja asetusten, sekä varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten avulla. Var-

haiskasvatuksen tehtävä on tukea lapsen kokonaiskehitystä yhdessä lapsen huoltajien kanssa. Täten varhaiskasvatus pohjautuu kasvatustieteelliseen tietoon ja pedagogisiin menetelmiin. (*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*2005.)

Varhaiserityiskasvatus on Pihlajan (2006) mukaan varhaiskasvatusta, jossa varhaiskasvatuskäisen lapsen tuen tarpeeseen vastataan toteuttamalla hänelle suunniteltuja erityispedagogisia menetelmiä (Pihlaja & Kontu, 2006, 13 - 14.) Uudessa varhaiskasvatuslaissa 580/2015 puhutaan lapsen henkilökohtaisesta suunnitelmasta, johon kirjataan lapsen tarvitsema tuen tarve, toimenpiteet ja tuen toteuttaminen. Laki ei tunne käsitettä varhaiserityiskasvatus. Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan lapsen tuen tarpeen järjestämisestä ja viitataan päivähoitolakiin, jossa käytetään erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi-käsitettä (*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*2005.) Varhaiserityiskasvatuksesta voidaan käyttää lisäksi nimitystä varhaisvuosien erityisopetus tai kuntouttava varhaiskasvatus (Pihlaja & Kontu, 2006, 13–14).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuudesta säädetään laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuudesta (272/2005) ja asetuksessa (608, 698/2005). Kelpoisuusehdoissa erityis(lastentarhan)opettajan tehtäviin edellytetään erityisopettajan opintoja. Eri kaupungeissa ja kunnissa varhaiskasvatuksen erityisopettajaan rinnastettavien nimikkeiden kirjavuus ja niiden käyttö vaihtelee erityislastentarhanopettaja-, kiertävä- tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja ja varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja nimikkeiden välimaastossa.

Tässä työssä pitäydyn käsitteissä kasvattaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja lyhyemmin erityisopettaja, kuvaamaan tämän tutkielman viitekehyksen työntekijää. Edelleen pitäydyn varhaiserityiskasvatus käsitteessä, jonka tarkoituksena on liittää tutkielmani valitsemaani kontekstiin.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimusotteena tässä tutkielmassa on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkittavasta ilmiöstä aiemmin kirjoitetut tekstit selitetään auki ja tulkitaan mahdollisimman tyhjentävästi. Kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseet uudelleen auki kirjoitetut ja tulkitut sisällöt estetään tiivistetyssä muodossa. Aiempien tutkimusmateriaalien läpikäynnillä, varmistetaan tutkielman liittäminen historialliseen ja kasvatustieteelliseen tieteenalakontekstiin. Tutkielman sisällöt määrittävät aiemman kirjoitetun tiedon ja teorian perusteella. Aikaisemmin kirjoitetut sisällöt ohjaavat koko tutkielman analyysia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tunnuspiirteisiin kuuluvat lähteiden käytön ja kirjoitustekniikan, sekä viittausten välinen yhteys ja ykseys. (Salminen, 2011, 3, 9; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 20 - 21, 115.)

Tutkielmassani tarkastelen Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa työnohjauksen taustateoriana, sekä pohdin kuinka työnohjaus mahdollistaa ammatillista kehittymistä erityisopettajan työssä. Ohjausteoria luo puitteet työnohjauksen toteuttamiselle. Työnohjaus voi tarjota kasvattajalle erityisen pysähtymisen paikan, ammatillisen kehittymisen kontekstin, omien kokemusten ja työtunteiden käsittelyn paikan, reflektioon ja reflektoitavaan ajatteluun perustuvassa vuorovaikutteisessa dialogissa.

Ammatillinen kehittyminen erityisopettajaprofessiossa voidaan nähdä eräänlaisena ongelmanratkaisuprosessina. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja haastaa itseään reflektointiin omien kokemustensa esille tuomiseksi. Reflektointi toisten erityisopettajien kanssa, arvostavan vuorovaikutuksen ja yhteisen dialogin ilmapiirissä, syventää ja jäsentää hänen omaa ajatteluprosessia. Erityisopettajan on mahdollista muodostaa kokemuksestaan uudenlainen, aiempaan kokemukseen pohjaava käyttöteoria osaksi omaa arkityötään. Vertaisryhmäkontekstissa toteutettava ammatillista kehittymistä tukeva vertaiskonsultaatio mahdollistaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemusten ja työtunteiden tarkastelun, yhteisen jakamisen, toisten kasvattajien kuulemisen, sekä oman työidentiteetin kehittymisen tukemisen.

Tutkielmassani tarkastelen seuraavia kysymyksiä:

Miten Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria jäsentää työnohjauksen viitekehystä?

Millä tavoin ohjausteorian näkökulmasta on mahdollista tukea varhaiserityiskasvattajan ammatillista kehittymistä reflektointiin perustuvana reflektiivisenä ajatteluna?

Mitä mahdollisuuksia työnohjaus avaa varhaiserityiskasvatuksen erityisopettajan työssä kehittymiselle?

2 KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN TEORIA TYÖNOHJAUKSEN TAUSTATEORIANA

Kasvatustieteessä voidaan puhua kasvatustieteen hermeneuttiseen tieteenteoriaan perustuen konstruktivistisistä oppimisteorioista ja – käsityksistä (Siljander, 2014, 225). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kasvattaja ei ole pelkästään tiedon vastaanottaja, vaan hän tulkitsee tietoa kaiken aiemmin opitun ja koetun perusteella. Kasvattaja rakentaa jatkuvasti merkityksiä tapahtumille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Uuden oppimista tapahtuu koko ajan yhteistoiminnallisesti, jaettujen merkitysten analysoimisen tuloksena. (Tynjälä, 2002, 163.)

Ohjausteorian merkittävin tehtävä on kuvata ohjaussuhdetta monitahoisesti ja vuorovaikutteisesti siten, että kasvattajan kokemusten ja työstä nousevien tunteiden tutkiminen mahdollistaa uusien näkökulmien avautumisen hänen omaan työhönsä. Tavoitteena on lisätä kasvattajan ymmärrystä kokemuksensa subjektiivisuudesta ja sen tulkitsemisesta dialogisessa vuorovaikutuksessa. (Ojanen, 2009, 20.)

Konstruktivistisessä ajattelussa oppiminen korvautuu ohjaamisen käsitteellä. Siljander (2014) jakaa kasvatustieteen piirissä käsitteet toiminta- ja prosessikäsitteisiin. Ensimmäinen viittaa toimintaan ja tekoihin: opetukseen ja kasvatukseen. Jälkimmäinen viittaa tapahtumiin ja prosessien kuvaamiseen: oppimiseen. Oppiminen ohjaamisena perustuu konstruktivistisessä ajattelussa ennen kaikkea yksilön sisäisten prosessien ja toisaalta yhteisöllisen oppimisen eli sosiaalisen oppimisen näkökulmiin. Opettaminen muuntuu siten oppimisen ohjaamiseksi. (Siljander, 2014, 26, 232 - 235.)

2.1 Kokemuksellisen oppimisen teoria

Sinikka Ojanen (2009, 21) ja Kai Alhanen (2013, 58 - 59) määrittelevät oppimisen John Deweyn (1933) näkemyksiin viitaten kokemuksen, reflektoinnin ja tutkimisen avulla muodostuvaksi. Alhanen (Alhanen, 2013, 52 - 54) tuo lisäksi esille Deweyhin viitaten, että kasvattajan vuorovaikutus sosiaalisen ympäristön kanssa on aina kokonaisvaltainen ja hänen kokemuksiaan uusintava tapahtuma. Kokemus säätelee kasvattajan oman kokemus-

maailman rakentumista ja mahdollistaa hänen toimimisen kulttuurisessa ympäristössä. Oppiminen mahdollistuu aiempien, koettujen ja opittujen tietorakenteiden liittämisenä uuden opitun tiedon rinnalle.

Kolbyn (1984) mukaan kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa eheyttävän ja kokonaisvaltaisen näkemyksen oppimisesta. Teorian avulla voidaan yhdistää oppimiseen liittyen kasvattajan kokemukset, tunteet, havainnot, tieto ja käyttäytyminen toisiinsa. Teoria tarjoaa vaiheittaisen lähestymistavan käsiteltävään asiaan tai ongelmaan. Teorian näkökulmasta katsottuna reflektion merkitys konkretisoituu siten, että kasvattajan aiempien kokemusten tarkastelu on oman oppimisen kannalta keskiössä. Kokemuksen käsitteellistäminen, kasvattajan omien kokemusten ja työtunteiden tietoinen tarkastelu, sekä uudenlaisten ajattelumallien muovaaminen on mahdollista reflektoinnin avulla. Uusien oppimisen kannalta merkittävien toiminnan tasojen käyttöönotto tulee siten näkyväksi osaksi hänen omaa oppimistaan. Kasvattaja rakentaa prosessin edetessä samanaikaisesti käsitystä itsestään oppijana. (Kolb, cop. 1984, 20 - 21, 30.)

Kokemuksellista oppimisen sykliä voidaan kuvata vaiheittain eteneväksi kasvattajan henkilökohtaiseksi kehittymisen prosessiksi. Se avaa hänelle uudenlaisia oppimisen myötä syntyneiden merkityskokemusten ja oman ammatillisen käyttäytymisen muuntelun mahdollisuuksia. Kasvattaja haastaa ja siten luovuttaa aiemmat kokemuksensa ja työstä nousevat tunteensa avoimeen yhteiseen tarkasteluun ja kokemukselliseen käsittelyyn. Kokemuksellisen oppimisen syklin ensimmäisessä vaiheessa lähdetään tarkastelemaan ja muistelemaan aiempaa kokemusta tai tunnetta jostakin merkityksellisestä tapahtumasta, tiedostetusta tai tiedostamattomasta asiasta. Kasvattaja kuvaa ja määrittelee kokemuksen tai tunteen, josta hän haluaa oppia ja saada näkemyksiä. Seuraavaksi edetään mahdollisuuksien kartoittamiseen. Kasvattaja kuulee ja kuuntelee, mitä toinen/toiset kasvattajat asiasta kommentoivat ja tuovat esille. Uudelleen arvioinnin vaiheessa keskitytään aiempien merkityskokemusten uudelleen rikastamiseen. Kasvattaja tulkitsee eli konstruoi ja haastaa itseään kriittisen reflektiivisellä otteella aiemmin kokemuksesta muodostamansa käyttöteorian uudelleen käsitteellistämiseen. Yksinkertaistettuna kasvattaja tulkitsee kokemusta uudella tietoisuuden tasolla. Reflektion aikana esitetyt kuvailevat kysymykset auttavat kasvattajaa syventämään omaa ajatteluaan. Lopuksi liitetään uudelleen luotu käyttöteoria osaksi arkista työtä ja suunnataan katse positiivisesti värittyneeseen arkityön tulevaisuuteen, jossa kasvattaja läh-

tee voimautuneena ja rohkeasti kokeilemaan uusia työtapoja omassa työssään. (Daudelin, 1996, 40 - 42; Ojanen, 2009, 107 - 109.)

2.2 Reflektoinnin käsite reflektiivisen ajattelun pohjana

Mezirown (1996) mukaan eri tavoin tehdyt merkityksellisten kokemusten arvioinnit eli kasvattajan aiemmista tulkinnoista rakentuneet kokonaisuudet, ovat osa hänen uskomusjärjestelmäänsä. Reflektio nähdään välineenä näiden toisinaan virheellisten tai uusintamista vaativien uskomusten ja ongelmanratkaisutilanteiden uudelleen konstruoimiseksi tai niiden korjaamiseksi. Reflektio on kasvattajan kokemuksia oppimiseksi muovaava tapahtuma. Arkikielisesti esitettynä kasvattaja tulkitsee omia kokemuksiaan ja työtunteitaan peilaten niitä uusiin merkityssisältöihin. Uudet merkityssisällöt tulevat puolestaan ohjaamaan kasvattajan tiedon hankintaa. Myöhemmin uudelleen muodostettu tulkinta ohjaa lisäksi hänen arjen työtoimintaa, tiedon hankintaa, oppimista ja kehittymistä kasvattajana. Kypsä reflektiivisyys tarkoittaa taitoa nähdä tilanne monista näkökulmista ja kykyä etsiä vaihtoehtoisia toisinaan kriittisiä näkökulmia työstettävänä oleville kokemuksille tai työtunteille. Kasvattajan näkökulmasta katsottuna voidaan ajatella, että oppimista tapahtuu vaihtoehtoja kartoittaessa ja käyttöteoriaa arjen toimintaa varten muokatessa. (Mezirow, 1996, 22 -23.)

Reflektion käsite tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kasvattajana toimivan omien kokemusten ja työtunteiden syvällistä pohdintaa. Ajattelu voidaan nähdä henkilökohtaisena kokemuksena, jonka käsittelyyn tarvitaan reflektiota. (Ojanen, 2009, 71 - 72.) Lev Vygotskyn (1982) mukaan ajattelua ja kieltä voidaan pitää toistensa ilmentymiä. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa, että ajattelu kuuluu kielessämme ilmauksina eli puheena ja kieli mahdollistaa ajattelun. Ajattelulle on ominaista sen sisäiset merkitykset, jotka muodostuvat esimerkiksi emootioista, motivaatiosta ja tarpeista. Vygotskya lainaten: ”Toisen puheen ymmärtämiseksi ei riitä pelkkä sanojen ymmärtäminen, vaan on ymmärrettävä myös puhokumppanin ajatus.” (Vygotski et al., 1982, 215, 247.)

Reflektio mahdollistaa merkityssuhteiden ja erilaisten merkitysperspektiivien syntymisen tarkastelun kasvattajien välisessä kommunikaatiossa. Kommunikoinnin ja reflektoinnin myötä kasvattajien on mahdollista ymmärtää omia kokemuksiaan, tunteitaan, itseään ja

omaa toimintaansa. Lisäksi voidaan ajatella, että reflektio kehittää kasvattajan sensitiivistä havainnointikykyä, joka puolestaan auttaa huomaamaan ja havaitsemaan sitä, miten muut kasvattajat oppivat, tuntevat ja ajattelevat. Reflektio voidaan nähdä siten yhtenä oppimisen muotona. (Ojanen, 2009, 72, 75.)

2.3 Dialogin merkitys reflektoinnin peilinä

Reflektiivisen prosessin onnistumisen peilinä voidaan nähdä dialogi. Dialogi tarkoittanee vapaasti suomentaen vuoropuhelua, joka nähdään kahden tai useamman ihmisen välisenä keskusteluna. Freiren (2005) mukaan ”Dialogi vaatii syvän uskon ihmiseen, uskoa hänen kykynsä kehittyä ja uudistua, luoda ja uudelleenluoda, uskoa hänen haluunsa tulla täydellisemmäksi ihmiseksi. Usko ihmiseen on dialogin edellytys a priori”. Hänen ajatusten mukaan sana mahdollistaa itse dialogin, joka puolestaan pitää sisällään reflektion ja kasvattajan toiminnan. Lisäksi Freire tuo esille, että aitoa dialogia ei ole olemassa ilman, että kasvattaja osaa muuntaa omaa kasvatustoimintaansa prosessinomaiseksi, tässä ja nyt tapahtuvaksi kasvatukselliseksi kommunikaatioksi. (Freire et al., 2005, 95, 99, 101.)

Kommunikaatio voidaan ymmärtää yksiselitteisesti siten, että se nähdään osaksi arvostavaa vuorovaikutusta. Dialogisuus on siten kasvattajan ajatusten ja kokemuksilleen antamien merkitysten ääneen lausuttua kommunikaatiota. Toisin sanoen kasvattajan sisäinen vuoropuhelu muuntuu jaetun ja arvostavan dialogin avulla, moniääniseksi kasvattajan kokemusten käsittelyksi. Kommunikaatio ja dialogi ovat yksinkertaisimmillaan kuvattuna samaa tarkoittava asia kuin arvostava vuorovaikutus. Arvostavan vuorovaikutuksen ilmapiirissä kasvattajan on mahdollista asettua kuulemaan ja kuuntelemaan. Dialogi on välitöntä, yhteistoiminnallista ja vastavuoroista toistensa toimintoihin sovittautumista. Dialogi voidaan ymmärtää kuuntelevana keskusteluna, kuultuun vastaamisena ja merkitysten yhdessä jakamisena. Yhdessä ajattelu ei tarkoita toisen kasvattajan näkemysten suoraa ja autenttista hyväksymistä, vaan näkemysten tulee olla perusteltuja, yhteiseen pohdintaan ja aitoon dialogiin tai kompromissiin perustuvaa hyväksymistä ja kyseessä olevan asian uudelleen määrittelyä. (Kupias et al., 2013, 122, 128.)

Siljander (2014) tuo esille, että kasvatus sinänsä, voidaan ymmärtää pedagogisen ja inhimillisen vuorovaikutuksen ilmentymänä. Hän kuvaa pedagogisen interaktion käsitteen, joka tarkoittaa kahden ihmisen välistä erityistä pedagogista vuorovaikutussuhdetta. Toisaalta hän esittää Schleiermacheriin (1826) viitaten, että kasvatus tulee voida ymmärtää myös sukupolvien väliseksi suhteeksi. Tämä johtaa Siljanderin mukaan siihen, että ymmärtääksemme vuorovaikutussuhdetta pedagogisena toiminta sen rinnalla täytyy tarkastella sivistyksen käsitettä. Sivistyksen käsite muotoutuu prosessinomaisesti. Kasvattaja muokkaa, sekä kehittää omalla toiminnallaan itseään ja kulttuuriympäristöään. Sivistys voidaan nähdä prosessina, joka on aina ennalta määrittämätöntä, uudistuvaa ja kohdistuu kasvatettavaan. Yhteenvedon omaisesti voidaan todeta, että kasvattajan sivistys on hänen ja häntä ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutteista dialogia, jossa todentuu sivistyksen pedagoginen ja historiallisesti määräytyvä ulottuvuus. (Siljander, 2014, 19 - 30, 40.)

2.4 Työnohjauksen mahdollisuudet kasvattajan kokemusten jäsentäjänä

Työnohjauksen tyhjentävä ja yksiselitteinen käsitteellinen määrittely on haastavaa. Subjektin näkökulmasta katsottuna työnohjaus voidaan nähdä prosessinomaisena työmenetelmänä, jossa (työ)toiminnan laadun varmistaminen nousee keskiöön. Tällöin tarkastelun kohteena on kasvattajan työ. Työnohjauksella tavoitellaan työntekijän ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien kehittämistä. (Paunonen-Ilmonen, 2001, 29, 33.) Työnohjaus voidaan toteuttaa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötyönohjauksena. Työnohjaus voi olla suoraa työnohjausta. Tällöin työnohjaus on aitoon kasvatustilanteeseen perustuvaa refleктоivaa, kasvattajan suoraa ohjaamista. Välillinen työnohjaus on puolestaan kasvatustilanteen jälkeen reflektionin ja dialogin avulla tapahtuvaa omien kokemusten ja tilanteessa syntyneiden tunteiden peilaamista ja niistä oppimista. (Alhanen et al., 2011, 15, 128, 138.)

Työnohjaus käsitteen alle katsotaan Alilan (2014, 33) mukaan kuuluvaksi joukko erilaisia työnohjauksellisia viitekehyksiä, jotka määrittävät työnohjaajana toimivan henkilön teoria-perusteisen lähtökohdan. Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa voidaan pitää yhtenä keskeisenä työnohjausta ohjaavana taustateorianä. Kokemuksellisen oppimisen teorian soveltaminen työnohjauksessa on yksilöllistä ja kollektiivista, käsiteltävän aiheen jakamista, sekä analysointia. Teoria voidaan liittää työnohjaukseen kahden merkityssisällön

kautta. Ojasta (2009) mukaillen: 1.oppiminen rakentuu kasvattajan aiempien kokemusten ja tiedon varaan, eli hänen kokemushistoriansa antaa merkityksiä uudelle kokemukselle. 2. Hankalana koetun asian tarkastelu, aito ja avoin kohtaaminen, mahdollistaa oppimista ja oman käyttäytymisen muovaamista. Sisällöllinen perusidea tässä työnohjauksellisessa prosessissa käsiteltävän asian suhteen etenee reflektion kautta yhteiseen jakamisen tilaan, jossa aidon dialogisuuden merkitys on keskeistä. Analysointi vaiheessa kasvattaja jäsentää asioita dialogisuuteen ja hyväksyvään vuorovaikutuksen pohjaavien uusien tulkintojen myötä siten, että niiden avulla hän muodostaa omaa kokemuskenttää uudella tavalla. (Ojanen, 2009, 105 - 122.)

Työnohjauksen tavoitteena on kasvattajan kokemusten jäsentäminen ja niiden reflektointi. Tällä tavoin ymmärrettynä työnohjaus on ensisijaisesti omassa työssä oppimista. Ohjausprosessissa keskeistä on kasvattajan oman toiminnan tarkastelu, toiminnan seurauksista oppiminen, sekä reflektion avulla uusien näkökulmien syventäminen itse ohjaustilanteen ulkopuolelle. Oman toimijuuden vahvistaminen, kokonaisvaltainen oman työn hahmottaminen ja siihen vaikuttaminen kehittyvät yhteistoiminnallisesti. Työnohjaus on yhteistointia, jossa vuorovaikutus yhden tai useamman ihmisen välillä on mahdollista. Vuorovaikutuksella tähdätään yhteisten päämäärien eteen työskentelyyn ja siihen, että kokemusten ja työtunteiden työstäminen yhdessä, avaa oppimisprosessin uudistumiselle ja työn sisällölliselle kehittämiseksi. Työskentely kokemuksellisen oppimisen syklin avulla mahdollistaa itsensä kehittämiseksi konkreettiset teoreettiset puitteet ammattitaitoisen työnohjaajan ohjauksessa. (Alhanen et al., 2011, 17 - 18.)

Kasvattajan näkökulmasta katsottuna jaettu tietämys, asiantuntijuus ja ymmärrys muodostavat yhdessä kiinteän kombinaation. Varhaiserityiskasvatuksessa työyhteisön jäsenten kehittämisprosessit ohjaavat ja hyödyntävät yhteisölliselle oppimiselle tunnusomaista ideoiden, ajatusten ja tuotosten kokonaisuutta. Sosiaalisen reflektion avulla kasvattajalla on tilaisuus oppia sensitiivistä havaitsemista ja ajattelua, jolloin dialogi tulee mahdolliseksi työyhteisön jäsenten kesken. Kehittäminen ja työkäytänteiden muuttuminen ovat seurausta arjen kokemuksista oppimisesta, kokemuksista yhdessä reflektomisesta ja näin syntyneiden uudenlaisten käytäntöjen tuottamisesta osaksi arkea. (Kupila, 2012, 14 -18, 308 - 309.)

3 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Ammatillinen kehittyminen voidaan ymmärtää kasvattajan tarpeena kehittyä omassa ammatissaan. Kehittyminen on ennen kaikkea omiin kykyihin uskomista. Mahdollisuus oppia uudenlaisia taitoja ja tapoja on kasvattajan keino selviytyä haastavista tilanteista työelämässä (Sydänmaanlakka, 2009). Päivikki Ronkainen (2012, 25) tuo esille, että ammatillinen kehittyminen nähdään opettajaprofessiossa pitkäaikaisena, koko ajan meneillään olevana, käytännön kokemuksiin perustuvana oppimisprosessina. Leena Tahkokallio (2014, 3) nostaa esille omassa tutkimuksessaan, että ammatillinen kehittyminen tarkoittaa suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa yleisesti ajatellen saamaa asiaa kuin asiantuntijuuden kehittyminen.

3.1 Ammatillinen kehittyminen erityisopettajaprofessiossa

Päivi Tynjälän (2002) mukaan asiantuntijaprofessiossa oleva henkilö määrittelee jatkuvasti tehtäviään suhteessa omaan toimintaansa. Asiantuntijuudesta tulee jatkuvan reflektoinnin ja oppimisen myötä ongelmanratkaisua lähenevä prosessi. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee omien kykyjensä ääri rajoilla, arvioiden koko ajan mahdollisuuttaan ylittää näitä rajoja. Tällöin tullaan lähellä oppimisen käsitettä. Jatkuva uudelleen oppiminen ja oman asiantuntemuksen vahvistaminen kuuluvat oleellisesti osaksi erityisopettajan elinikäistä oppimaan oppimista. (Tynjälä, 2002, 160 - 161.)

Nykypäivänä työnantajat edellyttävät oman erityisalan tietämyksen lisäksi erityisopettajana toimivalta kykyä löytää ja soveltaa kulloinkin tarvittavaa tietoa, sekä kykyä kestää ja sietää paineita (Tynjälä, 2002, 162). Varhaiserityiskasvatuksessa on perinteisesti korostettu yhteisöllistä työtapaa. Yhtenä ammatillisen kehittymisen kohteena voidaan nähdä erityisopettajan kontekstuaalinen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen kehittyminen. Vuorovaikutus ja dialogi toisen ammattilaisen kanssa, vahvistaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan omaa työidentiteettiä, mahdollistaa omien toimintatapojen tarkastelua ja uudelleen arviointia. Tämän voidaan ajatella tapahtuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä toisten ammattilaisten kanssa. (Kupila, 2012, 303.)

Varhaiserityiskasvatuksessa erityisopettaja työskentelee aina jonkin kasvattajatiimin osana. Kasvattajatiimi muuttaa muotoaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kulloisenkin työtehtävän mukaan. Työtehtävät näyttäytyvät hyvin monimuotoisina, aina lapsen päivittäisestä hyvinvoinnista huolehtimisesta, haastaviin huoltajien kanssa käytäviin tunneilmapiiriltään ahdistaviin keskusteluihin saakka. Yhteinen reflektio ja vuorovaikutus jäsenten välillä johdtaa kasvattajatiimin väistämättä työn kehittämisen äärelle. Oman työn kehittäminen tapahtuu välineellisesti kasvattajatiimissä, joka toimii samalla kehittämistehtävän kontekstina. Sosiaalinen vuorovaikutus tukee ja tekee näkyväksi erityisopettajan kokemusten jakamisen. Jakaminen luo merkityksiä eri tulkinnoille, etsii kriittisiä perusteluja ja vaihtoehtoja hänen omalle toiminnalle, sekä hyödyntää toisten kasvattajien kokemuksia omien toimintamallien arvioinnissa ja oman käyttäteorian muodostumisessa. Kasvattajatiimissä jaetut kokemukset auttavat tiimiä konkretisoimaan, tekemään näkyväksi ammatillista kehittymistä, sekä kiinnittämään erityistä huomiota kasvattajan henkisenä ja pedagogisena pääomana olevaan ”hiljaisen tiedon” siirtymiseen kasvattajatiimin käyttöön. Varhaiserityiskasvatuksen kentässä tämä tarjoaa ammatilliseen kehittymiseen moniulotteisia mahdollisuuksia ymmärtää kokonaisvaltaisesti omien työkäytänteiden uudistumista, oppivan työyhteisön moninaisuutta ja sen kehittymistä. (Kupila, 2012, 304 - 305, 308.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan itselleen luoma käyttäteoria syntyy osana reflektiivistä ajattelua. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta katsoen erityisopettajan käyttäteoria on tai sen toivotaan olevan sidoksissa julkiteoriaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillinen identiteetti muotoutuu yhdessä julkisiin asiakirjoihin, kuten valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja ammatilliseen refleктоivaan työotteeseen perustuen. Näiden avulla varhaiskasvatuksen erityisopettaja muodostaa oman käyttäteoriansa, jonka pohjalta hän toimii omassa työssään. Kehittymisen kannalta on oleellista, että erityisopettajan työssä tutkivan työotteen säilyminen on ensiarvoisen suotavaa. Yksilöllinen tapa ajatella kasvatukseen liittyvistä asioista, konkretisoituu yhteisön tavassa ilmentää omia käytäntöjään. Ammatilliset ja perustehtävää ilmentävät refleктоivat keskustelut erityisopettajien kesken vahvistavat ammatillista suhdetta työhön. Oppijat kehittyvät yhdessä ja onnistuakseen se tarvitsee toimivan oppimiskontekstin. Dialoginen ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus refleктоivan työotteen käyttämiseen, tarjoaa varhaiskasvatuksen erityisopettajille ammatilliseen kehittymiseen myönteisyyteen perustuvan kontekstin. (Tahkokallio, 2014, 210 - 211, 214.)

3.2 Työnohjaus ammatillisen kehittymisen mahdollistajana

Työyhteisössä jokaisen kasvattajan osallisuuden kokemuksesta rakentuu työyhteisön toimintakulttuuri. Perustehtävän eli lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen on varhaiserityiskasvatuksessa erityisopettajan ydintehtävä. Moniammatillinen toiminta kohtaavan vuorovaikutuksen hengessä tarkoittaa yhdessä pysähtymistä, ajan antamista kokemusten ja työstä nousseiden tunteiden sanoittamiseksi ääneen. Työyhteisön työnohjaus toteutuu ammattimaisen ohjaajan ohjauksessa ja sen tulee sisältää edelliset ajan, paikan ja tilan vaateet onnistuakseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee päivittäin haastavien erityisyyttä koskevien asioiden äärellä. Alati vaihtuvat työtehtävät tarkoittavat samalla erityisopettajan työskentelyä ja mukautumista erilaisiin tunneilmapiireihin. Omien kokemusten ja tunteiden ääneen sanoittaminen sille varatussa paikassa toisten ammattilaisten kanssa, avaa näkymiä monimuotoiselle kokemukselliselle osaamiselle, omien kehittymistarpeiden tarkastelulle, sekä ratkaisujen yhdessä etsimiselle. (Koski, 2012, 59 - 60.)

Erityisopettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu päivittäin, vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa. Työnohjauksessa on mahdollista vahvistaa omaa ammattiroolia ja kokea työyhteisön yhdessä onnistumista. Dialoginen vuorovaikutus työnohjaukseen osallistuvien kesken, syventää oppimista ja antaa kokemuksen tunteen osallisena olemisesta. Luottamuksen rakentuminen osallistujien välille edistää reflektiivistä oppimista. Kokemusten ja työtunteiden vapaa esille tuominen ja niistä yhdessä refleктоiminen kertovat erityisopettajalle hänen oman osaamisensa merkityksellisyydestä ja sen arvostamisesta työyhteisössä. Työnohjaus voidaan siten nähdä erityisopettajaa voimaannuttavana elementtinä. Työnohjauksellisella tuella voidaan jäsentää erityisopettajana toimivan perustehtävää. (Alhanen et al., 2011, 68 - 69; Koski, 2012, 64, 67.)

Työnohjauksessa on tilaa pureutua ja tarttua varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn monimuotoisuudesta kumpuavien kokemusten ja työtunteiden käsittelyyn. Erityisopettajan työ on päivittäin haasteista selviämistä. Omaa työtä on mahdollisuus arvioida ja katsoa etäämmältä. Kokemusten ja työtunteiden esille tuominen ja niistä refleктоiminen nostaa oman työn keskeiseen asemaan, työn arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta katsoen. Kokemuksista opitaan sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla. Erityisopettajan hiljaisen

tiedon omaaminen eli aiemmin opitun ja sen esille nostaminen tulee näkyväksi työnohjauksessa. (Koski, 2012, 69.) Reflektion merkittävyys edelleen työstettynä nähdään siten, että se voi saada näkyväksi niitä työhön liittyviä ajatuksia ja tunteita, joista erityisopettaja ei ole ollut aiemmin tietoinen. Reflektio voidaan nähdä työnohjauksessa välineenä, jonka avulla on mahdollista lähestyä ja uudelleen arvioida haastavaa tilannetta. (Ojanen, 2009, 80.)

3.3 Ammatillinen kehittyminen varhaiserityiskasvatuksen vertaisryhmäkontekstissa

Oman ammatillisen kasvuprosessinsa tietyssä vaiheessa kasvattaja alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota koko työyhteisöä ja omia kollegoita koskevaan kehittymisajatukseseen. Vertaisohjaus tarjoaa oivan kontekstin omien konsultointivalmiuksien kehittämiseksi. Vertaisryhmätyöskentelyssä saman ammatin edustajat kokoontuvat pohtimaan työtään. Kupilan (2012) mukaan kollegiaalinen vertaisryhmä tarjoaa ammatillista kehittymistä tukevan kontekstin, jossa on mahdollista tutkia yhdessä asioita, kokemuksia, työstä nousevia tunteita, ajatuksia ja näkemyksiä. Vertaisryhmässä voidaan erityisopettajaprofessiossa olevien ammattilaisten kesken vahvistaa, laajentaa ja selkiyttää omaa osaamista. Omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden peilaaminen toisiin auttaa näkemään ja tunnistamaan omia voimavaroja. (Kupila, 2012, 310.)

Vertaistyöskentely voidaan ymmärtää yhdessä tekemiseksi, ajatusten vaihtamiseksi, sekä vaihtoehtoisten työtapojen esille nostamiseksi. Soini & Mäenpää (2012) kuvaavat vertaisryhmätyöskentelyyn perustuvan konsultatiiviseen työotteeseen. Sen tarkoituksena on hyödyntää ryhmässä jo olemassa olevaa asiantuntemusta, sekä ryhmän vuorovaikutusta. Vertaisryhmätyöskentelyn tavoitteena on auttaa ja konkretisoida varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimivan työhön liittyvien tunteiden ja oman työtavan tunnistamista. Lisäksi työskentely vertaisryhmässä antaa mahdollisuuden osallistujien näkökulman ja asiantuntemuksen jakamisen toisten osallistujien käyttöön. (Soini & Mäenpää, 2012, 10 - 11.)

Oulun yliopiston kasvatopsykologian laitoksella on viime vuosien aikana kehitetty ja tutkittu tiiviisti vertaistyöskentelymenetelmää. Viimeaikoina tutkimusta on tehty Solmu-

projektin puitteissa, joka kohdentuu oppilashuollon ja erityisopetuksen henkilöstön ohjaustaitojen kehittämiseen. Menetelmä pohjautuu konsultatiiviseen ohjaukseen. Sen perusideana nähdään vertaistuen merkittävyys kasvattajan oman oppimisen viitekehyksenä. Solmukoulutuksella tavoitellaan ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen, ohjauksellisten innovaatioiden, työnohjauksellisen ja koulutukseen osallistujien ohjauksellisten taitojen kehittymistä. (Soini et al., 2012, 3.)

Toisena vertaisoppimista edistävänä menetelmänä on hyvä nostaa esiin niin ikään Oulun yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella kehitetty KerToi - menetelmä. Menetelmä keskittyy kokemusten kuvaamiseen kertomisen avulla. Kertominen avaa uudenlaisia näkökulmia ja valinnan mahdollisuuksia, puhuttaessa omaa elämää ja työtä koskevista päätöksistä. Kerronnallisella menetelmällä voidaan tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä jakamista ja hyvinvointia. Yhteisöllisyyden ja tietoisuuden lisääntymistä työyhteisössä voidaan siten lisätä menetelmän avulla. (Estola, 2007, 9, 15.)

Niilo Mäki Instituutin kustantamaa ja julkaisemaa sarjaa oleva Kummi13: Konsultaatiomalli päiväkotityöhön, voidaan pitää varhaiserityiskasvatuksen erityisopettajan näkökulmasta katsottuna ilahduttavana uutuuksena konsultaation kentässä. Konsultaatiomalli perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan. Kasvattajille malli näyttäytyy vaiheittain etenevänä konsultaatorakenteena. Mallissa hyödynnetään kasvattajien omaa asiantuntemusta ja kyvykkyyttä ratkaista haastavia tilanteita pedagogisesti. Menetelmänä mallissa käytetään yhteistä vuoropuhelua ja dialogisuutta. Näillä tähdätään pedagogisten ratkaisujen yhdessä löytämiseen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvun ja hyvinvoinnin edistämiseksi. (Peitso & Närhi, 2015, 6.)

4 YHTEENVETO

Kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää hermeneuttiseen tieteenteoriaan perustuvan konstruktivismiin mukaan kasvattajan tietoperustan jatkuvana rakentumisena, aiemmin opitun ja koetun perusteella. Kokemus on aina subjektiivinen tulkinta jostakin tapahtumasta. Kokemus voidaan jakaa, tehdä näkyväksi ja siitä voidaan yhdessä oppia, vertaisryhmään perustuvassa arvostavan vuorovaikutuksen ja dialogin hengessä tapahtuvana reflektointina. Vygotsky (1982) liittää ajattelun ja kielen toisiinsa. Keskustelu ilman kieltä ei ole mahdollista, ellei kasvattaja voi oman ajattelunsa kautta tuoda esille merkityksellisiä kokemuksia. Teemu Suorsa (2011) nostaa esiin lisensiaattitutkimuksessaan, välittömän ymmärtämisen merkityksellisyyden toisen kasvattajan kokemuksen ymmärtämiseksi. Välitön ymmärtäminen tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että kokemuksen jakaminen yhteisen käsitteistön avulla, mahdollistaa kuulijana olevan kasvattajan liittymisen kokemuksen käsitteilyyn, yhdessä refleктоimiseen ja siitä yhdessä oppimiseen. Oppiminen ei suinkaan pääty yhteiseen kokemuksen uudelleen konstruointiin, vaan se voidaan myös ymmärtää uudelleen valmistautumisena kasvattajan arkityöstä nousevien uusien kokemusten edelleen jäsentämiseksi. (Suorsa, 2011, 116 - 117.)

Reflektionin osuutta ja merkityksellisyyttä erityisopettajan ammatillisen kasvun mahdollistajana sekä pedagogisen osaamisen vahvistajana ei voi väheksyä. Englannissa (2010) 3 – 5 vuotiaiden lasten parissa tehdyn tutkimuksen mukaan, kartoitettiin harjoitteluvaiheessa olevien lastentarhanopettajien kokemuksia omasta pedagogisesta osaamisestaan ja sen argumentoinnista reflektion perustuvassa videokeskustelujen analysoinnissa. Tutkimuksen mukaan reflektointiin perustuva dialoginen keskustelu näyttää erityiset vahvuutensa, kasvattajan kokemusten ja pedagogisen osaamisen välisessä vahvistamisessa. Tutkimus osoitti, että kasvattajan sisäisten kokemusten argumentointi sai syvyyttä reflektionin avulla. Toiseksi esiin nousi kasvattajan ”hiljaisen tiedon” nostaminen yhteiseen keskusteluun reflektionin mahdollistuessa. Tämän myötä kasvattajan pedagogisten ratkaisujen perustelu tuli avoimemmaksi, näkyväksi ja se voitiin aktiivisemmin tuoda yhteiseen keskusteluun. (Moyles et al., 2002, 463, 470, 477.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillista kehittymistä voidaan tukea työnohjauksen avulla. Työnohjauksessa on mahdollista yhdessä reflektoiden tuoda näkyväksi omia kokemuksia ja tunteita. Avoin dialoginen ja arvostavan kohtaamisen ilmapiiri tukee omien kokemusten jäsentämistä, esille nostamista ja niistä refleктоimista. Sanna Alilan (2014, 124) inklusiivista opettajuutta tarkasteleva väitöstutkimus tukee tätä ajatusta. Hänen mukaansa opettajuus vahvistuu ja saa aikaan voimaantumista, silloin kun opettajan on mahdollista saada ammattimaista työnohjausta. Työnohjauksellisessa ohjauksessa ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä tapahtuvaksi opettajan oman oivaltamisen ja oppimisen sosiaalisen kontekstin myötävaikutuksella.

5 POHDINTA

Tutkielmassani keskityin kuvaamaan varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimivan mahdollisuuksia kehittyä omassa ammatissaan työnohjauksen avulla. Aluksi määrittelin varhaisen ja erityisen kasvatuksen ja samalla kuvasin toimintakontekstia, jossa erityisopettaja päivittäin työskentelee. Seuraavaksi toin esille Kolbyn (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian tunnusomaisimmat piirteet, kuvaamalla reflektion ja reflektiivisen ajattelun käsitteitä ja niiden liittymistä dialogiseen arvostavaan vuorovaikutukseen, siteeraamalla Paolo Freireä. Hänen mukaan dialogin perusedellytys on yksinkertaisesti usko ihmiseen ja usko hänen kehittymiseen, sekä uudistumiseen. Ammatillinen kehittyminen työnohjauksen avulla varhaiserityiskasvatuksen kentässä oli tutkielmani seuraava osuus. Tässä osuudessa liitin erityisopettajaprofessiota reflektointiin ja työnohjauksessa saatavaan ohjaukselliseen, sekä ammatillisen tukeen. Lopuksi toin esille varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimivan ammatillisen kasvuprosessin vahvistamiseen liittyviä vertaiskonsultaatioon perustuvia menetelmiä.

Palatakseni tutkielmani alun työstövaiheeseen, minulle oli erityisen merkityksellistä tutustua valitsemaani aiheeseen kokemuksellisen oppimisen, reflektoinnin ja dialogisuuden näkökulmista. Keskittyminen näihin ydinsisältöihin mahdollisti arvostavan vuorovaikutuksen tarkastelua. Tätä näkökulmaa pidän erityisen tärkeänä puhuttaessa ammatillisen kehittymisen mahdollistumisesta omassa työssä työohjauksen ja elinikäisen oppimisen kontekstista katsottuna. Tutkielmassani olen tuonut esille aiheeseeni liittyen aiemmin kirjoitetuista teksteistä ja tutkimuksista jäsenettyä, tiivistettyä ja selkokielistä tietoa lukijan ulottuville. Edellisten voidaan ajatella olevan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tunnusomaisia piirteitä. Tutkimuskirjallisuuden valintaan on osaltaan vaikuttanut pitkä työkokemukseni varhaiserityiskasvatuksen parissa. Uskon, että se on laajentanut ja antanut minulle tutkijana mahdollisuuden muodostaa syvällisen, sekä selkokielisen näkemyksen valitsemastani aiheesta. Tutkimuskirjallisuuden valinnassa huomioni kiinnittyi siihen, että kirjallisuus oli tarkoin valittua tämän päivän tietosisällöillä kirjoitettua tietoa. Toinen huomioni oli, että aiheeni ympärille oli kirjoitettu runsaasti artikkeleista koostuvia toimitettuja teoksia. Tästä syystä lähdeluettelo näyttäytyy laajana. Näen, että omakohtaiseen kokemukseen pohjaava perehtyneisyyteni tutkielman aiheeseen lisää sen luotettavuutta ja mahdollistaa tulkinnan

ristiriidattomuutta aiheeni sisällöllisissä käsittelytavoissa. Toisaalta tämän seikan voi nostaa myös kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tutkijan positiossa olen oman kokemuksellisen perehtyneisyyden näkökulmasta, tehnyt omat eettisesti kestävätkä valinnat sisällön auki kirjaamisen ja teoreettisten käsitteiden suhteen. Katson, että olen tässä onnistunut ja näin olen voinut tuoda lukijalle puolueettoman näkemyksen tutkielman aiheesta luettavaan muotoon kirjoitettuna.

Omaa oppimisprosessiani arvioiden, uskon ja toivon saaneeni esille uudelleen jäsenettyä tietoa kokemuksellisen oppimisen teoriasta, sen vaikutuksista ohjauksen pedagogiseen kenttään, sekä työohjauksen tarpeellisuuden perusteluista erityisopettajan ammatillisen kehittymisen vahvistajana. Tutkielman ulkopuolelle ovat rajautuneet muut työohjaukseen läheisesti ja rinnasteisesti liitettävät menetelmät, kuten mentorointi, sparraus ja coaching. Tutkimuskysymyksiin olen mielestäni vastannut rönsyilemättä liikaa sivupoluille. Pyytäessäni kommentointia raakilektestistä asiaan vihkiytymättömältä ystävältäni, minulle muodostui tutkijan ominaisuudessa tästä prosessista omaa oppimista syventävä ja positiivisesti latautunut oppimiskokemus. Kommentoinnin myötä olen edelleen muokannut tutkielman tekstin sujuvuutta ja hänen kehotuksestaan olen avannut joitakin käsitteitä laajemmin.

Toivon voivani hyödyntää kandintutkielmani maisterivaiheen opintojeni pro gradu - tutkielman osana. Mielestäni on aiheellista ja tarpeellista edelleen kartoittaa ja tutkia varhaiserityiskasvatuksen erityisopettajina työskentelevien näkemyksiä ja kokemuksia, reflektoinnin merkittävyydestä, sekä työohjauksen tarpeellisuudesta ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Tämän kohdennetun ja rajatun ammattikunnan osalta valitsemani aiheen tutkimusta on tehty vielä varsin niukasti. Alati ja yhä kiivaammassa tahdissa muuttuvan työelämän ja nopean oppimisen vaatimusten ristipaineessa on mielestäni hyvä ja tärkeää tehdä näkyväksi tutkimuksen myötä niitä keinoja, joilla työhyvinvointia, sekä omassa ammatissa kehittymistä ja voimaantumista voidaan tulevaisuudessa tukea.

6 LÄHTEET

Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. (2011).

Työnohjauksen käsikirja. Helsinki: Tammi.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (1. - 2. painos). (s. 260-273). Juva: Bookwell Oy.

Alila, S. (2014). *"Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa" : Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuudesta 608, 698/2005 Viitattu

3.11.2015

[http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050608?search%5Btype%5D=pika&search%](http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050608?search%5Btype%5D=pika&search%5D=)

25

Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.

Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington (Mass.): D. C. Heath.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). . [Helsinki]: Opetushallitus.

Estola, E. (2007). *Lupa puhua : Kertomisen voima arjessa ja työssä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Kolb, D. A. (cop. 1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Koski, A. (2012). Työyhteisön perustehtävä. Teoksessa A. Kallasvuo, A. Koski & Kyrönseppä, U. & Kärkkäinen, M-L. (toim.) *Työyhteisön työnohjaus* (s. 54 - 75). Helsinki: Sanoma Pro.

Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. (2013). *Onnistu palautteessa* (2. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

Kupila, P. (2012). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2. painos). (s. 300-311). Juva: BookWell Oy.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Viitattu

3.10.2015

[http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050272?search%5Btype%5D=pika&search%](http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2005/20050272?search%5Btype%5D=pika&search%5Btext%5D=)

- Mezirow, J. (1996). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (2. painos). (s. 17-37). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. (2002). Using reflective dialogues as a tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Child Development and Care*, 172(5), 463-478.
- Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen : Ohjausteorian käsittelyä* (5. muuttam. p.). Helsinki: Palmenia.
- Paunonen-Ilmonen, M. (2001). *Työnohjaus : Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.
- Peitso, S. & Närhi, V. (2015). *Konsultaatiomalli päiväkoteihin : Jäsentynyttä tukea levottomille lapsille*. [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti.
- Pihlaja, P. (2005). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa : Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (2006). *Arjen moninaisuutta : Erityisryhmät päiväkodissa*. Helsinki: Stakes.

Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä : Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä*. Joensuu: University of Eastern Finland.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? : Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset* ([Uud. p.]). Tampere: Vastapaino.

Soini, H. & Mäenpää, M. (2012). *Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työotteen vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä*. [Oulu]: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto.

Soini, H., Rantanen, A. & Suorsa, T. (2012). *Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan : Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä*. [Oulu]: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto.

Suorsa, T. (2011). *Keskustelu ja myötäeläminen: Fenomenologinen tulkinta*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E117.

Sydänmaanlakka, P. (2009). *Jatkuva uudistuminen : Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen*. Helsinki: Talentum.

Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.).

Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. n. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (1.-2.painos). (s. 160-179). Vantaa: Dark Oy.

Varhaiskasvatuslaki 580/2005 Viitattu 3.10.2015

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). (2. tark. p.). [Helsinki]: Stakes.

Vygotski, L. S., Koski-Jännes Anja, K., Helkama, K., Koski-Jännes, A. & Lurija, A. R.

(1982). *Ajattelu ja kieli*. [Espoo]: Weilin + Göös.