

”AINA TALOSSA”

Varhaiskasvattajien kokemuksia päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -
mallista



Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Sosionomi YAMK, Hämeenlinnan korkeakoulukeskus

2022

Saara-Maija Seppälä

Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen

Tiivistelmä

Tekijä Saara-Maija Seppälä

Vuosi 2022

Työn nimi "Aina talossa" Varhaiskasvattajien kokemuksia päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallista

Ohjaaja Outi Välimaa

Tässä opinnäytetyössä tutkin kasvattajien kokemuksia päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallista, jota pilotoidaan kolmessa eri päiväkodissa eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa. Näiden päiväkotien integroidut erityisryhmät on purettu ja päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee päiväkodin kaikkien ryhmien tukena. Lisäksi tukea saadaan edelleen alueen konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, kuten ennenkin.

Olen työskennellyt useita vuosia varhaiskasvatuksen opettajana ja kiinnostukseni tutkia tätä aihetta syntyi oman työni kautta. Tuen tarve varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt ja muun muassa maahanmuutajataustaisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa on kasvanut. Varhaiskasvatuslaissa sekä valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen perusteissa korostetaan inklusiivista varhaiskasvatusta, lapsen osallisuutta sekä riittävää tukea. Halusin selvittää, miten kasvattajat kokevat tämän uuden mallin vastaavan muun muassa näihin asioihin.

Tutkimukseni on laadullinen ja aineiston keräsin kirjoitelmina varhaiskasvattajilta, jotka työskentelevät näissä päiväkodeissa, joissa mallia pilotoidaan. Analysoin aineiston käyttäen kategoria-analyysia.

Tutkimukseni tuloksista ilmenee, että kokemukset uudesta mallista ovat pääasiassa positiivisia. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan parempi läsnäolo ja saavutettavuus verrattuna aiempaan tilanteeseen koettiin positiivisena asiana. Kasvattajat kokivat, että tukea tarvitsevat lapset saavat sitä nopeammin ja oikea-aikaisemmin. Tärkeimpänä tuen muotona koettiin henkinen tuki ja yhteinen keskustelu. Myös konkreettiset vinkit ja neuvot sekä erityisopettajan osallistuminen palavereihin ja erilaisten lomakkeiden laatimiseen koettiin tärkeänä.

Kasvattajat toivoivat selkeämpää työnjakoa eri toimijoiden välillä. Myös aikataulutukseen toivottiin selkeyttä sekä enemmän mahdollisuuksia keskustella päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa esimerkiksi palavereissa.

Avainsanat Varhaiskasvatus, erityisvarhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, inklusio, integraatio, osallisuus

Sivut 37 sivua ja liitteitä 2 sivua

In this thesis, I studied the experiences of educators from the special education teacher model for early childhood education and care, which is piloted in three different daycare centres in a southern Finnish city. The integrated special groups of these daycare centres have been dismantled and the special education teacher for early childhood education and care per daycare centre is working to support all the groups in the daycare centre. In addition, support will continue to be received from the region's consulting special education teacher in early childhood education and care, as before.

I have worked for several years as an early childhood education teacher and my interest in researching this topic came about through my own work. The need for support in early childhood education and care has increased and, among other things, the share of children with immigrant backgrounds in early childhood education and care has increased. The Act on Early Childhood Education and Care and the national early childhood education and care criteria emphasise inclusive early childhood education and care, the inclusion of a child and adequate support. I wanted to find out how educators feel that this new model responds to these things, among other things.

My research is qualitative and I collected the data in writing from early childhood educators who work in these day care centres where the model is piloted. I analyzed the data using category analysis. The results of my research show that the experience of the new model is mainly positive. In particular, the better presence and accessibility of a special education teacher in early childhood education and care compared to the previous situation was seen as a positive thing. Educators felt that children in need of support get it faster and more timely. Mental support and a joint debate were seen as the most important form of support. Concrete tips and advice, as well as the participation of a special needs teacher in meetings and the preparation of various forms, were also considered important.

Educators hoped for a clearer division of labour between different actors. There was also a desire for clarity in scheduling and more opportunities to talk to a special education teacher in early childhood education and care, for example in meetings.

Keywords early childhood education, early childhood special education, early childhood special education teacher, inclusion, integration

Pages 37 pages and appendices 2 pages

Sisälllys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön lähtökohdat	2
2.1	Yhteistyökumppani ja työelämäyhteys	2
2.2	Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus	2
3	Varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus ja inklusiivinen varhaiskasvatus	3
3.1	Varhaiskasvatus	4
3.2	Varhaiserityiskasvatus ja lapsen tuki	4
3.3	Inklusiivinen varhaiskasvatus	7
4	Aikaisemmat tutkimukset	9
5	Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmät	15
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	15
5.2	Tutkimusmenetelmät	16
5.2.1	Tutkimusaineisto	16
5.2.2	Aineiston analyysi	17
5.2.3	Eettisyys	19
6	Tutkimuksen tulokset	20
6.1	Aina talossa	20
6.2	Konsultaatioapu on jatkuvaa	22
6.3	Käytännön ohjeita	24
6.4	Toivon selkeämpää työnkuvaa ja aikataulutusta	25
6.5	Erinomainen asia	27
6.6	Erityislasten vanhempien kanssa	28
7	Johtopäätökset	29
8	Pohdinta	33
	Lähteet	36

Taulukot

Taulukko 1 Päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja mallin kategoriaryhmät ja niiden kategoriat lukumäärinä

Liitteet

- Liite 1 Kirjoitelmapyyntö
- Liite 2 Kirjoitelmapyyntön saatekirje

1 Johdanto

Eräessä eteläsuomalaisessa kaupungissa on otettu syksyllä 2020 pilotointiin uusi malli, jossa päiväkotien integroidut erityisryhmät puretaan ja aiemmin pääasiassa integroiduissa erityisryhmissä toimineet varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat koko yksikön varhaiskasvatuksen erityisopettajina tarjoten tukeaan yksikön kaikille ryhmille. Tämän opinnäytetyön aiheena on tutkia varhaiskasvattajien kokemuksia tästä uudesta mallista.

Laajemmin kyse on ilmiöstä, jossa pyritään kaikkien lasten inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Vuonna 2018 julkaistu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen sekä tukemaan lasten osallisuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa tulee pyrkiä osallisuuteen, yhdenvertaisuuteen sekä tasa-arvoon. Lähtökohtana on tarjota sellaista varhaiskasvatusta, että jokainen lapsi voi siihen riittävän tuen saadessaan osallistua. Tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ja se annetaan ensisijaisesti omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, ss. 30, 55)

Itselleni sosionomina jokaisen ihmisen osallisuus, kuulluksi tuleminen, oikeus olla oma itsensä ja tulla arvostetuksi omana persoonanaan, ovat tärkeitä arvoja. Ajattelen, että jokaisen ihmisen tarpeet ja toiveet tulisi kuulla ja ottaa huomioon. Olen iloinnut siitä, että myös varhaiskasvatuksessa on menty viime vuosina siihen suuntaan, että lapsista ei kasvateta enää aikuista tottelevia, hiljaisia ja paikallaan istuvia ihmisiä, vaan myös ainakin puheen tasolla halutaan arvostaa ihmisten erilaisuutta ja myös niitä lasten piirteitä, jotka ehkä tuntuvat aikuisesta välillä haastavilta. On herätty myös pohtimaan sitä, miten erityistä tukea tarvitsevat lapset tulevat kuulluiksi ja kokevat aitoa osallisuutta lapsiryhmässä. Tähän arvomaailmaani pohjautuu myös kiinnostukseni tutkia inklusion toteutumista ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa.

Opinnäytetyössä tutkimuskysymyksenä on, mitä varhaiskasvattajat kertovat kokemuksistaan päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallista?

2 Opinnäytetyön lähtökohdat

Tässä luvussa esitellään tarkemmin opinnäytetyön taustat eli työelämäyhteys, tavoite ja tarkoitus. Ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan, miten opinnäytetyö linkittyy työelämään ja toisessa alaluvussa kuvataan opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus.

2.1 Yhteistyökumppani ja työelämäyhteys

Kiinnostus tutkia juuri tätä aihetta pohjautuu vahvasti omaan työhöni varhaiskasvatuksen opettajana. Työssäni olen havainnut, että lapset tarvitsevat erilaisia tukitoimia voidakseen täysivaltaisesti osallistua kaikkeen toimintaan päiväkodissa. Jo lapsiryhmän leikkeihin mukaan pääsemiseksi toiset lapset tarvitsevat enemmän aikuisen tukea kuin toiset. Syynä voi olla esimerkiksi se, että lapsilla ei ole yhteistä kieltä tai lasten sosiaaliset taidot ovat vielä monella tapaa puutteelliset. Varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoon kuuluu löytää lapselle soveltuvat tukimuodot sekä tarvittaessa hakea neuvoa varhaiskasvatuksen erityisopettajalta.

Opinnäytetyöni on tehty yhteistyössä erään eteläsuomalaisen kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa. Tässä kaupungissa on syksyllä 2020 alkanut kolmessa eri päiväkodissa pilotointi, jossa testataan uudenlaista tapaa järjestää varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki kaikille päiväkotiryhmille. Uusi tapa tarkoittaa sitä, että integroidut erityisryhmät on näistä päiväkodeista purettu ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee päiväkotikohtaisesti tarjoten tukeaan ja konsultaatiota kyseisen päiväkodin kaikille ryhmille ryhmien tarpeen mukaan. Lisäksi tukena on myös alueen konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja, kuten ennenkin.

2.2 Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa tunnistamaan lapsen tuen tarve ja järjestämään tarkoituksenmukaista tukea sekä edistämään lapsen toimimista vertaisryhmässä. Lain mukaan on myös varmistettava, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (pykälä 3). Myös lasten, joilla on erityisiä tuen tarpeita,

on siis pystyttävä osallistumaan ryhmän toimintaan ja vaikuttamaan omiin asioihinsa varhaiskasvatuksessa.

Myös valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusion perusteiden mukaisesti ja lapsen tarvitsema tuki tulee järjestää osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotiryhmässä. Lapsen edun vaatiessa tuki voidaan järjestää myös erityisryhmässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 55)

Perinteisesti erityistä tukea tarvitsevat lapset on sijoitettu varhaiskasvatuksessa integroituihin erityisryhmiin, joissa on toiminut päivittäin myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Lisäksi kaupungissa on toiminut konsultoivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joilta kaikki ryhmät ovat tarvittaessa saaneet apua tuen järjestämisen pulmiin. Viime aikoina integroituja erityisryhmiä on kuitenkin vähennetty ja konsultoitien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työmäärä on muun muassa tästä johtuen lisääntynyt. On havaittu, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea kaivattaisiin enemmän kaikkien ryhmien arjessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) selvityksessä todetaan myös, että inklusion käsite ei ole kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville edes tuttu. (Karvi, 2019, s. 112)

Tavoitteena opinnäytetyössä on tuoda esiin uusi tapa järjestää varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki varhaiskasvatuyksikössä ja tutkia sen toimivuutta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvattajat kokevat tässä uudessa mallissa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnan, saamansa tuen määrän ja laadun ja miten se eroaa aiemmasta tilanteesta. Tavoitteena on myös tuoda inklusion käsitettä tutuksi varhaiskasvatuksen kentällä.

3 Varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus ja inklusiivinen varhaiskasvatus

Keskeisinä käsitteinä opinnäytetyössä ovat varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus sekä inklusiivinen varhaiskasvatus. Näihin käsitteisiin perehdytään tarkemmin tässä luvussa.

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on tärkeä osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Vaikka huoltajilla on ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta, varhaiskasvatus tukee ja täydentää kotien kasvatustehtävää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määrätään varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä ja sen on varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 7)

Jokaisella lapsella on lain mukaan oikeus suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon ja jokaiselle lapselle laaditaankin oma varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen osallistuvat tarpeen mukaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä muut lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat. Varhaiskasvatuksen tulee olla inklusiivista, eli siihen voivat osallistua kaikki lapset tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, ss. 9–10, 15)

Aiemmin niin sanottua normaalia kehitystä pidettiin tavoiteltavana asiana ja ihmisiä on määritelty kapeasti rajatun normaalin perusteella. Nykyisin ajattelutapa on kuitenkin muuttunut. On ymmärretty, että jokaisella lapsella on vahvuuksia ja eikä ketään tarvitse vertailla toisiin. Jos tavoitellaan vain huippuosaajia, ihmiskäsitys kapeutuu. Moninaisuutta ja erilaisuutta tulee yhteiskunnassa arvostaa ja varhaiskasvatus voi toimia tässä suunnannäyttäjänä. (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 6)

3.2 Varhaiserityiskasvatus ja lapsen tuki

Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta, ja niiden toimintatavat ovat lähes samanlaiset, joten kaikki varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös varhaiserityiskasvatukseen. Suomessa varhaiserityiskasvatus onkin melko uusi tutkimuksen ala, kun taas maailmalla varhaiserityiskasvatusta on tutkittu paljon enemmän. (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 25) Varhaiserityiskasvatus ei ole oma tieteenalansa, vaan se pohjautuu varhaiskasvatustieteeseen ja erityispedagogiikkaan. Varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on melko vähän ohjeistusta koskien varsinaisesti varhaiserityiskasvatusta. Kuitenkin lapsen oikeudesta riittävään tukeen puhutaan laissa

useassa kohdassa. Varhaiserityiskasvatukseen kuuluvat lapsen erityisen tuen tarpeet, tarpeisiin vastaamisen muodot sekä varhaiskasvatuksessa näkyvät erityispedagogiset elementit. (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80)

Lapsi tarvitsee sosiaalisia suhteita ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Suuri osa vuorovaikutustaidoista opitaan juuri vertaisryhmässä muiden lasten kanssa. Vertaisryhmässä toimiminen on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä ja keskeinen asia myös inklusion toteutumisessa. (Alijoki, 2006, s. 19) On kuitenkin todettu, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat vähemmän vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa kuin muut lapset. (Viitala 2018, s. 59) Tutkimukset osoittavat, että laadukas varhaiskasvatus edistää lasten kielellisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja ja että kaikkein eniten laadukkaasta varhaiskasvatuksesta hyötyvät huono-osaisemmat lapset sekä lapset, joilla on tuen tarvetta. (Booth & Kelly, 2002; Myers 2004, s. 24)

Jokaisen lapsen on saatava tarvitsemansa tuki, jotta jokaisen osallisuus ryhmässä toteutuu. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on varhaiskasvatuksessa toimiva erityispedagogiikan asiantuntija, jonka tehtävänä on varhaiskasvatuksen kasvattajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä määrittää lapsen tarvitsema tuki. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista hyödynnetään tarvittaessa lasten opetus- ja kasvatustilanteissa sekä konsultoinnissa ja ohjauksessa. Myös muut sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat osallistuvat tarvittaessa tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 54; Sippola, 2015, s. 10)

Kunnan velvollisuus on järjestää varhaiskasvatusta kuntansa alueella siinä laajuudessa, kuin on tarve. Varhaiskasvatuslaissa myös velvoitetaan kuntaa arvioimaan ja kehittämään varhaiskasvatusta. Arvioinnilla saadaan selville, miten laadukasta varhaiskasvatus kunnan alueella on ja miten sitä tulisi kehittää. Kunkin kunnan tulee suunnitella varhaiskasvatuksensa sekä varhaiserityiskasvatuksensa niin, että se on kaikkien kuntalaisten saatavilla kuntakoosta riippumatta. (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 42)

Kun tarkastellaan varhaiskasvatusta ja varhaiserityiskasvatusta kunnassa, havaitaan, että kuntaorganisaatiossa on monta eri toiminnan tasoa: kunta, varhaiskasvatusyksikkö, lapsiryhmä, ryhmän kasvattajien tiimi, yksittäiset lapset, vanhemmat sekä moniammatillinen

verkosto. Varhaiskasvatusyksikköä johtaa päiväkodin johtaja, jolla on yleensä johdettavanaan useampi yksikkö. Johtajan vaikutus varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen on olennainen ja kunnan olisikin huolehdittava siitä, etteivät johtajat kuormitu liikaa. Kunnan varhaiserityiskasvatusta järjestettäessä on selvitettävä, kuinka monella lapsella kunnan alueella on tuen tarvetta ja minkälaista tuen tarve on. On myös selvitettävä, minkälaiset resurssit kunnan varhaiskasvatuksessa on varhaiserityiskasvatuksen järjestämiseksi. Miten esimerkiksi lasten tarvitsemat tutkimukset on kunnassa järjestetty ja miten terapiat järjestyvät? Tarvitaan myös paljon yhteistyötä eri toimijoiden kesken, jotta palvelun laadukkuus saadaan varmistettua. Yksi pohdittava asia on se, tarvitaanko kunnan alueella integroitua erityisryhmiä päivittäisen erityisopetuksen takaamiseksi ja kuinka paljon niitä mahdollisesti tarvitaan. (Pihlaja & Viitala, 2019, ss. 45–46)

Vuonna 1997 päivähoitossa olleista lapsista 7,5 prosenttia oli erityisen hoidon ja kasvatuksen piirissä. Vuoden 2016 tilannetta selvitettiin kyselyllä, johon vastanneista kunnista 86 oli ottanut kolmiportaisen tuen mallin käyttöön myös 0–5-vuotiaiden ryhmissä, ei vain esiopetusryhmissä. Vastausten perusteella yhteensä kaikista päivähoitossa olevista 0–5-vuotiaista lapsista 5,4 prosenttia oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Luku ei ole kuitenkaan aivan yksiselitteinen, koska kaikissa kunnissa ei ollut käytössä sama kolmiportainen malli ja osa kunnista jätti vastaamatta joko tehostetun tuen osalta tai erityisen tuen osalta. Kun otettiin huomioon myös esiopetusikäiset lapset, luku nousi vajaaseen 10 prosenttiin. Esiopetuksessa kaikissa kunnissa oli käytössä kolmiportainen tuen malli. Varhaiskasvatuksen yleisissä selvityksissä kuntakohtainen keskiarvo lasten erityisen tuen tarpeista on noin 8 prosenttia. (Pihlaja & Neitola, 2017 ss. 82, 84)

On havaittu, että lapsen luokittelu erityistä tukea tarvitseväksi lapseksi voi olla myös haitallista. Luokittelu voi olla leimaavaa ja aiheuttaa sen, että kasvatuksessa ja hoidossa keskitytään vain lapsen diagnoosiin. Toisaalta jotenkin olisi taattava, että ne lapset, jotka tarvitsevat enemmän tukea, myös saavat sitä. Varhaiserityiskasvatuksen eettisinä periaatteina mainitaan hyväksyminen, arvostus, yksilöä kunnioittava puhetapa ja luokittelujen karttaminen. (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 82)

3.3 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Inklusiolla tarkoitetaan ajatussuuntaa, jonka tarkoituksena on taata kaikille ihmisille yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo. Esimerkiksi YK on pyrkinyt edistämään inklusiota ja inklusiivista kasvatusta ja koulutusta kaikille. (Viitala, 2018, s. 58.) Myös yhteisenä eurooppalaisena tavoitteena on kehittää varhaiskasvatusta aidosti inklusiiviseksi eli kaikille yhteiseksi ja kaikkien osallisuuden mahdollistavaksi. Osallisuudella tarkoitetaan muun muassa lasten aktiivista ja sitoutunutta osallistumista toimintaan ja vuorovaikutukseen. Tavoitteena on, että lasten tarvitsemat tukitoimet toteutetaan osana päivittäistä toimintaa. (OPH, 2018, ss. 3–5) Yhteisen eurooppalaisen osallistavan varhaiskasvatuksen hankkeen loppuraportissa todetaankin, että poliittisten päättäjien tulisi varmistaa, että paikallisyhteisö tarjoaa riittävästi asiantuntemusta ja resursseja turvatakseen, että jokainen lapsi voi olla mukana vertaisryhmässä ja osallistua aktiivisesti oppimiseen ja sosiaaliseen toimintaan ryhmässä. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, s. 16) Koska inklusio tarkoittaa kaikkien lasten oikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, se ei rajoitu pelkästään erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatukseen ja opetukseen (Takala, 2020, s. 16).

Suomessa erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus on yleensä toteutettu niin sanotuissa integroiduissa erityisryhmissä, joissa on sekä lapsia, joilla on määritelty tuen tarve, että lapsia, joilla sitä ei ole. Integroiduissa erityisryhmissä lapsia on yleensä tavallista ryhmää vähemmän ja ryhmässä toimii varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Viitala, 2018, s. 59.) Integraatiossa lapsen integraatio ja osallisuus ei kuitenkaan välttämättä toteudu riittävästi vaan lapsi saattaa olla osallisena vain näennäisesti. Integraatio saattaa jäädä vain fyysiselle tai toiminnalliselle tasolle, mutta sosiaalinen integraatio jää puuttumaan. Tukea tarvitseva lapsi esimerkiksi leikkii vain toisten erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Viitala, 2018, s. 59.)

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on, että kunkin lapsen tarvitsemat tukitoimet tuodaan hänen omaan tavalliseen päiväkotiryhmäänsä. Tällaisia tukitoimia ovat muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä terapeuttien palvelut. (Viitala 2018, s. 60) Varhaiskasvatuksen tulisi olla kaikille yhteistä ja lasten tuen tarpeisiin tulisi vastata monimuotoisesti. Myös oppimisympäristö tulisi rakentaa niin, että kaikilla lapsilla olisi

mahdollisuus oppia yhdessä. (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80). Tutkimuksissa on todettu, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat osaamisensa riittämättömäksi lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa. Lisäksi he kokevat ongelmana muun muassa rakenteellisten tukitoimien puutteen, tuen saannin hitauden, erityisopettajien tarjoaman tuen saatavuuden ja riittävyyden. (Pihlaja, Rantanen & Sonne, 2010, s. 33; Karvi, 2019, ss. 110–112)

Pyrkimys inklusioon on johtanut siihen, että integroituja erityisryhmiä on lakkautettu ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia on sijoitettu tavallisiin ryhmiin. Tämä on lisännyt tuen tarvetta tavallisissa lapsiryhmissä. (Alijoki & Pihlaja, 2017, s. 268; Viitala, 2014, s. 18; Viljamaa & Takala, 2017, s. 207) On myös pohdittu, onko integroitujen erityisryhmien purkamisen taustalla pyrkimys parempaan inklusioon vai ovatko säästösyöt integroitujen ryhmien lakkauttamisen taustalla. (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 88) Toki myös maahanmuutto on lisännyt esimerkiksi kuvatuon ja muiden vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien tarvetta ryhmissä, koska suurella osalla varhaiskasvatukseen lähtevistä lapsista äidinkieli on muu kuin suomi.

Takala ym. 2020 pohtii kirjassa Mahdoton inklusio inklusiivisen kasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita koululuokissa. Kirjassa todetaan, että vaikka opetuksessa pyritään inklusiivisuuteen, ei kuitenkaan erityisluokkia ja erityiskouluja tarvitse sulkea kokonaan pois keskustelusta. Niissäkin voidaan toteuttaa hyvää opetusta ja niissä voi olla inklusiivisia elementtejä. Oppimismahdollisuuksien monimuotoisuus ja se, että oppijoilla ja perheillä on mahdollisuus valita haluamansa opetusmuoto, ovat osa inklusiivista ajattelua. (Takala ym., 2020, s. 7)

Myös integroitu erityisryhmä voi olla inklusion periaatteiden mukainen, koska siinä on sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia että lapsia, joilla erityisen tuen tarvetta ei ole. Olennaista on se, että lapsi kokee kuuluvansa ryhmään, saa osakseen arvostusta ja pääsee mukaan leikkiin. Integroituja erityisryhmiä on kunnissa lopetettu inklusion nimissä ja näissä tapauksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kokeneet, että he eivät ole tulleet kuulluiksi. (Pihlaja, 2021)

4 Aikaisemmat tutkimukset

Alijoki ym. (2020) ovat tutkineet erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on osa laajaa LASSO hanketta, joka käynnistyi jo vuonna 2008 Helsingin yliopistossa. Ensimmäinen osa keskittyi integroituihin sekä segregoituihin erityisryhmiin ja siellä käytettäviin pedagogisiin menetelmiin. Tämä toinen vuonna 2016 aloitettu osa koskee nimenomaan inklusiivista varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimimista tavallisessa päiväkotiryhmässä. Tutkimuksen kohteena olivat kaikki helsinkiläiset päiväkodit, joissa työskenteli tutkimuksen alkaessa yksi tai useampi varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tutkimukseen osallistui lopulta 22 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa 21 eri yksikössä. Tutkimukseen osallistui lisäksi 84 erityistä tukea saavaa lasta. Aineisto koostui sekä vanhemmille että päiväkodin henkilökunnalle tehdyistä kyselyistä. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät lapsille heidän kehitystasoaan mittaavia tehtäviä. (Alijoki ym. 2020, s. 25)

Tutkimuksen tuloksissa todetaan, että päiväkotien johtajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön yksikössään toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavinta antia ovat ne tulokset, jotka kuvaavat päiväkodin henkilökunnan kokemuksia ja toiveita yhteistyöstä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastasi koko päiväkodin kasvatushenkilökunta, vaikka erityisopettaja ei olisikaan työskennellyt juuri siinä ryhmässä, jossa vastaaja oli työssä. Vastauksista havaittiin, että myös niissä ryhmissä, joissa ei ollut erityistä tukea tarvitsevia lapsia, varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatio oli mahdollista. Tärkeimpänä vastaajat kokivat konsultaatiosta ja yhteisistä keskusteluista saadun tuen. Yhteistyön kuvattiin olevan yhteistä keskustelua lapsen tarpeista sekä konsultointia pedagogisten käytäntöjen ratkaisemiseksi. Osa vastaajista kertoi konkreettisten ideoiden ja mallien olevan tärkeä tuen muoto. (Alijoki ym. 2020, ss. 24–25)

Mielenkiintoista on, että vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajan työaikaseurannan mukaan 67% työajasta on lasten kanssa tehtävää työtä vain viidessä vastauksessa mainittiin, että erityisopettajan tuki toteutuu hänen tehdessä työtä lasten kanssa. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä toteutuvaa tukea kuvattiin vain yhdessä vastauksessa. (Alijoki ym. 2020, s. 25)

Lähes kaikissa vastauksissa toivottiin tukea konsultaation muodossa. Lisäksi toivottiin tukea keskusteluun lapsen tuen tarpeista ja lasten ohjauksesta. Erityisopettajan toivottiin myös tuovan käytännön vinkkejä ja kiertävän kaikissa lapsiryhmissä vähintään muutaman kerran toimintakaudessa. Tutkimuksen tuloksissa yllätti se, että vain harvat vastaajat mainitsivat erityisopettajan tuen lapsiryhmän toiminnoissa. Tutkijat pohtivat, että tämä saattaa selittyä sillä, että erityisopettaja työskentelee useassa lapsiryhmässä ja hänen panoksensa yhteen ryhmään on rajallinen. Vastaajat tyytyvät näin ollen keskusteluun ja konsultaatioon toiveissaan, koska ymmärtävät, että erityisopettajan kokoaikainen läsnäolo ja mallintaminen lapsiryhmässä ei ole mahdollista. (Alijoki ym. 2020, s. 26)

Häppölä (2020) on tutkinut kasvattajien kokemuksia konsultoivilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta saamastaan tuesta. Häppölän pro gradu -tutkielma on valmistunut vuonna 2020 ja onkin mielenkiintoista verrata oman tutkimuksen ja Häppölän tutkimuksen tuloksia toisiinsa. Häppölä on kerännyt tutkimusaineistonsa kyselynä kolmeltatoista kasvattajalta sekä täydentänyt aineistoa neljällä haastattelulla. Vastaajissa oli sekä lastentarhanopettajia että lähihoitajia.

Häppölä on jakanut tutkimustuloksissaan varhaiskasvattajien kokemukset tuen laatuun ja tuen saatavuuteen liittyviin kokemuksiin. Häppölän tutkimuksen mukaan tärkeänä piirteenä onnistuneessa konsultaatitilanteessa kasvattajat kokevat toimivan vuorovaikutuksen sekä konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvostavan suhtautumisen tiimin havaintoihin ja toimintaan. Henkisenä tukena koettiin muun muassa se, että erityisopettajalla oli aikaa kuunnella. Vastaajat kokivat myönteisenä myös saadut konkreettiset neuvot, materiaalit ja toimintaohjeet. Konkreettista tukea olivat myös lapsen ohjaaminen tutkimuksiin sekä moniammatillisen tiimin kokoaminen. Myönteisenä piirteenä koettiin myös selkeät rakenteet tuen saannissa sekä työnjaossa. Tärkeää oli myös tieto siitä, että erityisopettaja on tarvittaessa saatavilla ja hänellä oli aikaa. (Häppölä 2020, ss. 30–31, 41–42)

Negatiivisena asiana koettiin tuen heikko saatavuus. Suuressa osassa vastauksista tuen laadusta ei mainittu mitään, koska ongelmana oli se, että tukea ei ollut saatu. Tämän arveltiin osassa vastauksista johtuvan päiväkodin syrjäisestä sijainnista. Häppölä pohtiikin,

jakautuvatko erityisopettajan resurssit tasaisesti kunnan sisällä ja toteutuuko näin ollen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen riittävällä tasolla. Osassa vastauksista annettiin ymmärtää, että erityisopettaja ei halunnut antaa tukeaan ja erityisopettajan suunnalta oli koettu vähättelevää tai mitätöivää suhtautumista. Erityisopettajan oli muun muassa koettu petteävän tiimin luottamuksen verkostopalaverissa. Vastausten perusteella kasvattajat eivät edes halunneet pyytää apua konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, jos kokivat tulleen vähätellyksi tämän taholta. (Häppölä 2020, ss. 42–43)

Häppölän tutkimuksessa konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta toivottiin läsnäoloa, saavutettavuutta ja suoraa tukea arjen toimintaan. Kasvattajat kokivat, että konsultointitilanteet ovat kertaluonteisia ja toivoivat, että erityisopettaja tarjoaisi enemmän tukea arkeen. Erityisopettajan osallistumisesta palavereihin toisaalta arvostettiin, mutta toisaalta palavereja koettiin olevan liikaa. Tutkimuksessa toivottiin myös integroituja erityisryhmiä, jotta erityistä tukea tarvitsevat lapset saisivat sitä enemmän ja jotta konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan aika riittäisi paremmin. Lisäksi toivottiin koulutuksia, luentoja sekä osallistumista vanhempainiltoihin. Omat keinot koettiin riittämättömiksi ja erityisopettajan tukea kaivattiin. Yhteistyön erityisopettajan kanssa toivottiin olevan tasavertaista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva ja työnjako olivat kasvattajille epäselvät. Varhaiskasvattajat toivoivat konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta myös suoraa toimintaa lasten kanssa, mitä erityisopettajat eivät kasvattajien mukaan enää tee. (Häppölä 2020, ss. 39, 43)

Viitala (2014) on tutkinut väitöskirjassaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia päiväkotiryhmässä. Hän toteaa, että sekä varhaiskasvatuksen että varhaiserityiskasvatuksen orientaatio on nykyisin sisällöllisesti samansuuntainen inklusioideologian kanssa. Hän selvittää laadullisessa tutkimuksessaan, millainen kuva sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu päiväkotiryhmässä ja millaista tukea he saavat.

Sosioemotionaalisilla erityisen tuen tarpeilla hän tarkoittaa sitä, että lapsi käyttäytyy jatkuvasti siten, että käyttäytymisen seuraukset ovat joko hänelle itselleen tai ympäristölle haasteelliset ja tarvitsee tämän vuoksi tukea. Lapsen käytös voi siis olla aggressiivista, yliaktiivista, pelokasta, vetäytyvää jne. (Viitala, 2014, ss. 33, 44.) Tutkimusaineiston hän on kerännyt haastatteleamalla kasvattajia ja lapsia, havainnoimalla ja videoimalla toimintaa sekä

tutustumalla lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin. Mukana tutkimuksessa oli tavallisia lapsiryhmiä, integroituja erityisryhmiä sekä erityisryhmiä. (Viitala, 2014, s. 63)

Johtopäätöksissään Viitala (2014) toteaa, että kaikki sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset olivat jollain tavalla mukana ryhmän toiminnassa, mutta näiden lasten sosiaalinen osallisuus saattoi olla hyvä, tyydyttävä tai vähäinen. Erityisryhmissä esiintyi määrällisesti eniten konflikteja ja yhdessä toimiessaan lapset loivat vähiten mukaan kuulumisen kokemuksia. Kaverisuhteiden ongelmien syynä kasvattajat pitivät erityistä tukea saavien lasten omaehtoisuutta ja kilpailunhalua. Lapsen jäädessä yhteisen toiminnan ulkopuolelle kasvattajat arvelivat sen olevan lapsen oma valinta. (Viitala, 2014, s. 162)

Tutkimuksessa todetaan, että osa lapsista jäi toistuvasti yhteisen toiminnan ulkopuolelle ja kasvattajat olivat epävarmoja siitä, pitäisikö asiaan puuttua vai olisiko se ehkä lapsen oma valinta. Toiminnan ulkopuolella oleminen kasautui tämän tutkimuksen mukaan monesti aina samoille lapsille. Kasvattajat myös ajattelivat, että lasten keskinäiseen toimintaan tulee puuttua vasta siinä vaiheessa, kun siinä ilmenee aggressiivista tai muuten vaarallista käyttäytymistä. Ulkopuolelle sulkemista ei havaittu eikä sitä pidetty kiusaamisen muotona. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kasvattajat ratkoivat lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmatilanteita vasta sitten kun ne olivat syntyneet, mutta eivät pyrkineet ennalta opettamaan lapsille toisenlaisia toimintamalleja. Lapset olisivat tarvinneet kasvattajien ohjausta rakentaessaan sosiaalisia suhteitaan. (Viitala, 2014, s. 163)

Viitalan mukaan kasvattajat eivät olleet sitoutuneita inklusiiviseen kasvatukseen. Tutkimuksen mukaan eniten asiaa olivat pohtineet erityisryhmän kasvattajat. Kasvattajat eivät pitäneet sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten erityisluokkia hyvänä alkuna koulupolulle siirryttäessä varhaiskasvatuksesta peruskouluun. Ryhmissä oltiin tämän tutkimuksen mukaan lähempänä integraatiota kuin inklusiota, koska erityistä tukea saavien lasten toivottiin sopeutuvan järjestelmään eikä kasvattajien, toisten lasten tai koko kasvatusjärjestelmän muutoksesta puhuttu. Tutkimuksen mukaan kasvattajat eivät hyödyntäneet lasten halukkuutta luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kasvattajille oli vaikeaa toimia niin, että lasten aktiivinen toimijuus toteutuu mutta kuitenkin lapset saisivat riittävästi aikuisen tukea ja ohjausta esimerkiksi sosiaalisissa suhteissaan. Kasvattajien olisi

tuettava yhteisöllisyyttä ja osallisuutta, mutta erityisryhmässä jo ryhmän rakenne tekee tehtävästä haastavan. (Viitala, 2014, ss. 163–167)

Tuominen (2019) on tutkinut pro gradu tutkielmassaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamista. Hän haastatteli tutkimuksessaan kahdeksaa päiväkodin johtajaa. Tutkimuksen perusteella päiväkodin johtajat tuntevat inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteet ja periaatteet. Tuomisen (2019) mukaan haastatteluista syntyi kuitenkin vaikutelma, että inklusiiviseksi varhaiskasvatukseksi koettiin pelkkä lapsen fyysinen sijoittaminen tavalliseen ryhmään. Inklusion laajempi ihmisoikeudellinenkin aspekti ei tullut vastauksissa esiin. Mitä enemmän johtajalla itsellään oli kokemusta ja koulutusta erityispedagogiikasta, sitä paremmin johtaja ymmärsi inklusion kokonaisvaltaisuuden. Myös Viljamaa ja Takala (2017) ovat todenneet omassa tutkimuksessaan saman. Kaikki johtajat toivat Tuomisen tutkimuksessa esiin, että kaupungin linjauksissa inklusiivisuus painottuu, lapset pääsevät pääsääntöisesti lähipäiväkotiinsa ja tuki tarjotaan suurimmalle osalle lapsista tavallisessa ryhmässä. (Tuominen, 2019, ss. 77, 83; Viljamaa & Takala, 2017, s. 220)

Päiväkotien johtajat olivat huolissaan resurssien riittävydestä. Ongelmana nähtiin pätevän ja sitoutuneen henkilökunnan, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien, löytäminen, lisääntyvä monikulttuurisuus sekä lisääntyneet hallinnolliset tehtävät, jotka vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää oikeanlaisia rakenteita ja arvoja sekä riittävästi osaamista ja resursseja. Johtajat totesivat, että inklusio on arvokas asia, mutta ilman lisäresursseja se ei voi toteutua. Johtajat toivoivat avuksi erityispedagogista osaamista eli esimerkiksi juuri varhaiskasvatuksen resurssierityisopettajaa, joka olisi yksikössä ohjaamassa, mallittamassa ja konsultoimassa kasvattajia sekä pitämässä inklusiivista keskustelua yllä. Tutkimuksen mukaan konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja onkin johtajan tärkein kumppani inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja erityisen tuen järjestämisessä. (Tuominen, 2019, ss. 68, 71, 77–78)

Lisäksi monet ovat tutkineet pro gradu tutkielmissaan varhaiserityiskasvatusta nimenomaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta heitä haastatteleamalla. Nämä tutkimukset ovat mielenkiintoisia omankin tutkimukseni taustalla, koska näistä on nähtävissä ensin muutos lasten kanssa työskentelevästä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta

konsultoivaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaan ja nyt mahdollisesti muutos konsultoivasta työstä tämän pilotoinnin mukaiseen päiväkotikohtaiseen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön, jossa ehkä taas korostuu enemmän myös lasten kanssa työskentely.

Sippola (2015) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvin toimivasta ammatillisesta yhteistyöstä. Hän toteutti aineistonkeruun kartoittavalla kyselyllä sekä haastatteleamalla viittä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat tärkeäksi tavoitteellisen tiedonsiirron sekä yhteisen käsitteistön. Hyvän ammatillisen yhteistyön pohjana on yhteinen tavoite. Erityisopettajat kertoivat tarvitsevansa tietoa lapsen vanhemmilta, kasvattajilta sekä kuntouttavilta ja tutkivilta asiantuntijatahoilta. Esimerkiksi se, että puheterapeutti vieraillee päiväkodissa ja tapaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan, koettiin syventävän yhteistyötä. Yhteisellä käsitteistöllä tarkoitettiin sitä, että kasvattajat ”puhuvat samaa kieltä”. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat kokeneet, että varhaiskasvatuksen opettajat puhuvat heidän kanssaan ”samaa kieltä” eli käsitteistö ymmärrettiin suunnilleen samalla tavalla. (Sippola, 2015, ss. 51–53)

Myös yhteistyökumppanin arvostus ja toisen näkökulman ymmärrys auttoivat toimivaan yhteistyöhön. Hyvää ammatillista yhteistyötä edisti myös tasa-arvoisuus, eli se, että kaikki toimijat kokevat olevansa yhtä tärkeitä. (Sippola, 2015, ss. 55–56)

Liian suuri työalue koettiin haastavana yhteistyön kannalta. Heikon saavutettavuuden lisäksi myös yhteistyökumppanien suuri määrä heikensi yhteistyötä. Ajan puutteen koettiin myös hankaloittavan varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja kasvattajien yhteistyötä. Kun erityisopettaja vieraili yksikössä tai ryhmässä vain harvoin, kaikilla oli hänelle asiaa ja ns. spontaanit palaverit lisääntyivät. Erityisopettajilla ei ollut kokemuksensa mukaan riittävästi aikaa varmistaa, että tukitoimet toimivat käytännössä. Osittain arvostus ja aika limittyivät myös toisiinsa, koska vähäinen käytettävissä oleva aika koettiin myös arvostuksen puutteena. Esimerkkinä tästä se, että kun erityisopettaja oli menossa järjestämään erityisopetusta jollekin lapselle, hänelle oli unohdettu ilmoittaa, että lapsi onkin poissa päiväkodista sinä päivänä. (Sippola, 2015, ss. 55–60)

Myös toimivat käytänteet koettiin edesauttavan hyvän yhteistyön muodostumista. Tällaisia käytänteitä ovat esimerkiksi ennalta sovitut palaverikäytänteet, sovittu työnjako, toisten toimintatapojen tuntemus ja pysyvät yhteistyörakenteet. Tuttujen yhteistyökumppanien koettiin helpottavan yhteistyötä, kun taas ihmisten vaihtuvuus ja hyvin toimivien käytänteiden purkaminen hankaloitti yhteistyötä. (Sippola, 2015, ss. 61–66)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät yhteistä pohdintaa ja keskustelua tärkeänä yhteistyön muotona. Erityisesti erityisopettajat kaipasivat enemmän keskustelua toisten erityisopettajien kanssa, mutta myös keskustelua päiväkodin kasvattajatiimien kanssa koettiin olevan liian vähän. Keskustelun kuvattiin olevan yhteistä pohdintaa, arviointia ja suunnittelua (Sippola, 2015, s. 68–69)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksen mukaan myös hyvät yhteistyötaidot ovat keskeinen osa toimivaa ammatillista yhteistyötä. Hyvinä yhteistyötaitoina mainittiin muun muassa myönteisyys, arvostus, kunnioitus, luottamus, kyky ja halu kuunnella, avoimuus sekä ratkaisukeskeisyys. (Sippola, 2015, ss. 70–71)

Tässä tutkimuksessa todetaan, että suuret muutokset, kuten varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen sekä erityisryhmien ja integroitujen erityisryhmien purkaminen inklusiivisuutta tavoiteltaessa ovat aiheuttaneet niin sanotun osaamisvajeen. Tarvittaisiin uudenlaista erityispedagogista osaamista, johtamisosaamista sekä yhteistyöosaamista. (Sippola, 2015, s. 78)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmät, eli aineistonhankinta sekä aineiston analyysi. Luvun lopussa pohditaan vielä tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on tuoda esille varhaiskasvattajien kokemuksia uudesta mallista, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii yhden päiväkodin kaikkien

ryhmien tukena. Tätä mallia kutsun tässä opinnäytetyössä päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -malliksi.

Tutkimuskysymys tässä tutkimuksessa on:

Mitä varhaiskasvattajat kertovat kokemuksistaan päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallista?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Tavoitteena on ymmärtää mahdollisimman syvällisesti tutkimuskohteena olevaa ilmiötä sekä antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle. Laadullisesta tutkimuksesta käytetään tutkimuksen oppaissa myös nimityksiä ihmistieteellinen, pehmeä, ymmärtävä ja tulkinnallinen tutkimus. (Sarajärvi & Tuomi 2009, ss. 23, 71)

Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan tutkimuskohteen kokemuksia ilmiöstä, kyseessä on fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologialla tarkoitetaan ihmisen kokemusmaailman tutkimusta. Fenomenologia tutkii siis ihmisen kokemusta jostakin asiasta tai vielä tarkemmin sanottuna kokemuksen merkitystä ihmiselle. Fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä kuitenkin yhteisöä ja yhteiskuntaa unohtamatta. Fenomenologiassa ajatellaan, että jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa aina myös jotakin yleistä. (Laine, 2018, ss. 30–32)

5.2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvattajat kolmessa eri päiväkodissa eteläsuomalaisessa kaupungissa. Näissä päiväkodeissa on pilotoinnissa uusi toimintamalli, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii päiväkotikohtaisesti aina yhden päiväkodin kaikkien ryhmien erityisopettajana. Näissä päiväkodeissa integroidut erityisryhmät on purettu, joko pilotin alkaessa, tai sitä ennen.

Aineisto hankittiin kirjoitelmina eli tutkimuksessa käytettiin narratiivista lähestymistapaa aineistonhankinnassa. Kirjoitelmapyyntö lähetettiin Webropol-kyselytyökalun avulla

sähköisesti. Kirjoitelmassa vastaajat voivat mahdollisimman vapaasti kertoa kokemuksistaan ja vastauksissa voi ilmetä myös asioita, joita tutkija ei itse olisi tullut ajatelleeksi (Hirsjärvi 2009, s. 201.) Narratiivinen eli kerronnallinen lähestymistapa sopii tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ihmisten vapaasti kertomista asioista ja tarinoista. Kirjoitelmassa vastaaja voi kertoa vapaasti muun muassa omia näkemyksiään, kokemuksiaan, tavoitteitaan, toiveitaan ja asenteitaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006)

Kirjoitelmaan päädyin, koska oman kokemukseni perusteella päiväkodin arjessa on hyvin haastavaa löytää aikaa haastatteluille. Sähköisesti lähetettyyn kirjoitelmapyyntöön vastaajat voivat vastata itselleen sopivana ajankohtana ja mahdollisesti myös työajan ulkopuolella. Kirjoitelmapyyntöni lähetin kevään 2021 aikana yhteensä noin kahdeksallekymmenelle varhaiskasvattajalle kolmessa eri päiväkodissa. Sain kirjoitelmapyyntöni vastaukseksi 14 kirjoitelmaa varhaiskasvattajilta. Sähköisesti lähetetty kirjoitelmapyyntö oli tälle tutkimuskohteelle luonteva vaihtoehto, koska sähköpostia vastaajat käyttävät muutenkin työssään.

5.2.2 Aineiston analyysi

Kerätty aineisto analysoitiin sisällönanalyysia, tarkemmin sanottuna kategoria-analyysia, käyttäen. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysia ajatellaan väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Sisällönanalyysia voidaan käyttää esimerkiksi, kun analysoidaan inhimillistä vuorovaikutusta, ihmisten kokemuksia fenomenologisessa tutkimuksessa tai elämäntavan kuvausta etnografisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 89) Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin vastaajien kokemuksia, tutkimuksessa aineiston analyysiin sovellettiin fenomenologista lähestymistapaa.

Aineiston analyysissä aineistosta kerätään ensin tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat, eli ne asiat, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 89.) Kategoria-analyysiksi kutsutaan analysointitapaa, jossa kerätyt asiat eli kategoriat, ryhmitellään kategoriaryhmiin. Kategorisointi tarkoittaa ihmisten ja asioiden nimeämistä. Nimeämisen ja luokittelun perusteella syntyy siis kategorioita. Kategoriat kertovat aina siitä ajasta, jota elämme. Kategorioilla kuvaamme, mitä pidämme normaalina, poikkeavana tai esimerkiksi

arvokkaana. Myös yhteiskunnan instituutiot kuten päiväkotit, vanhainkotit tai vankilat nojaavat tietynlaisiin ihmisten ja asioiden kategorioihin. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2012, ss. 9–10)

Kategorioita ja kategorisointia on joka paikassa ja kaikkialla ja se soveltuukin käytettäväksi monenlaisten aineistojen analysoinnissa. Kategoria-analyysi sopii käytettäväksi muun muassa haastatteluiden, keskusteluiden, virallisten dokumenttien, päiväkirjojen, romaanien, valokuvien sekä sanallisen ja visuaalisen median analyysissä. (Juhila, n.d) Kategoria-analyysia tekevä tutkijan tulee kiinnittää huomiota siihen, millaisia kategorioita he itse käyttävät tai millaisiin kategorioihin viittaavat. Kysymyksenasettelulla voidaan houkutella tutkittavat käyttämään vastauksissaan tiettyjä kategorioita eli tutkija voi tahtomattaankin vaikuttaa siihen, millaisista kategorioista tutkittavat puhuvat ja miten he puhuvat. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2012, s. 85)

Kategoria-analyysin kehittäjän Harvey Sacksin mukaan ilman kategorisointeja ja kategorioita ihmisten olisi vaikeaa ymmärtää toisiaan. Muodostamme kaikesta ympärillämme olevasta joko tietoisesti tai tiedostamattamme kategorioita ja näin järjestämme ympärillämme olevaa maailmaa. Luokittelemme automerkkejä, valtioita, poliittisia suuntauksia jne. Kategoriat kertovat muun muassa siitä, mitä pidämme normaalina, arvokkaana, ongelmana tai poikkeavana. Kategorioihin liittyvää tietoa käyttämällä muodostamme ymmärryksemme ympäröivästä maailmasta, itsestämme sekä toisista ihmisistä. (Juhila, n.d)

Analyysivaiheessa yhdistin ensin kasvattajien kirjoitelmat yhdeksi aineistoksi ja luin aineiston moneen kertaan läpi. Kun aineisto oli minulle tuttu, keräsin aineistosta ne sanat, sanaparit tai lyhyet lauseen osat, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni. Sen jälkeen ryhmittelin keräämäni asiat eri kategorioihin. Tämän jälkeen yhdistelin samankaltaiset kategoriat kategoriaryhmiksi, joita syntyi yhteensä kuusi. Nimesin kategoriaryhmät aineistolähtöisesti, eli jokaisen kategorian nimi on poimittu kasvattajien kirjoitelmista. Valitsin kategoriaryhmien nimet niin, että nimi kuvaisi mahdollisimman hyvin myös kategoriaryhmän sisältöä, eli poimin nimen siitä kategoriasta, jossa oli lukumäärällisesti eniten mainintoja.

Taulukko 1 Päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja mallin kategoriaryhmät ja niiden kategoriat lukumäärinä

KATEGORIARYHMÄT	KATEGOROIDEN LUKUMÄÄRÄT
Aina talossa	47
Konsultaatioapu on jatkuvaa	28
Käytännön ohjeita	22
Toivon selkeämpää työnkuvaa ja aikataulutusta	13
Erinomainen asia	13
Erytislasten vanhempien kanssa	10
YHTEENSÄ	132

Taulukko osoittaa, miten kategoriat jakoutuivat eri kategoriaryhmiin sekä näyttää kategorioiden lukumäärät eri kategoriaryhmissä. Kategoriaryhmiä oli yhteensä kuusi. Taulukon viimeisellä rivillä on laskettu yhteen kaikki kategoriat.

5.2.3 Eettisyys

Noudatin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaista hyvää tieteellistä käytäntöä tehdessäni tutkimusta. (TENK 2012.) Kun viittaa toisten tutkijoiden tutkimuksiin noudatan oikeaa viittaustekniikkaa ja kaikki käyttämäni lähteet löytyvät lähdeluettelosta. Näin kunnioitan muiden työtä ja annan arvon heidän saavutuksilleen. (Hirsjärvi ym. 2009, s. 24)

Kerroin kaikki tarvittavat tiedot tutkimuksesta tutkimukseen osallistuville etukäteen, jolloin heillä oli mahdollisuus päättää, haluavatko osallistua tutkimukseen. Ilmaisin selkeästi, että osallistuminen on vapaaehtoista ja pyysin osallistuvilta suostumuksen siihen, että tietoja käytetään tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, s. 25.)

Lähetin Tietosuoja-asetuksen (679/2016, 12–16) 30 artiklan mukaiset tarvittavat tiedot tutkimuksesta etukäteen sähköpostilla tutkimukseen osallistuville. Tutkimusluvan hain kaupungilta ennen aineistonkeruun aloittamista.

Aineistoa kerätessä kiinnitin huomiota siihen, että vastaajina toimivat varhaiskasvattajat eivät joutuneet vastatessaan rikkomaan vaitiolovelvollisuuttaan. Aineistoa kerätessäni ja käsitellessäni kiinnitin erityisesti huomiota tunnistettavuuteen. En kerännyt tietoa yksittäisten vastaajien koulutustaustoista enkä mainitse raportissani tietoja, joiden perusteella vastaukset olisivat yhdistettävissä tiettyyn vastaajaan. Myöskään asiakkaat tai yhteistyökumppanit eivät ole raportissa tunnistettavissa.

6 Tutkimuksen tulokset

Esittelen tutkimustulokset tässä luvussa analyysissä syntyneiden kategoriaryhmien mukaisesti. Aloitan lukumäärällisesti suurimmasta kategoriaryhmästä, eli siitä kategoriaryhmästä, josta kasvattajat puhuivat eniten, edeten aina pienempiin kategoriaryhmiin. Suurin kategoriaryhmä oli nimeltään ”Aina talossa” eli ryhmä, jossa kasvattajat puhuvat päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan saavutettavuudesta ja läsnäolosta.

6.1 Aina talossa

Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolosta, tavoitettavuudesta ja lähestyttävyydestä oli aineistossa paljon mainintoja. Kirjoitelmissaan varhaiskasvattajat kertoivat kokemuksiaan siitä, että erityisopettaja on ihan fyysisesti paikalla ryhmässä tai varhaiskasvatusyksikössä sekä siitä, että erityisopettaja on nopeasti tavoitettavissa. Kasvattajat myös kuvailevat sitä, että erityisopettaja elää mukana lasten arkea joka hetki, on mukana seuraamassa päivän kulkua, on tutustunut lapseen hyvin ja on tietoinen asioista, joita ryhmässä tapahtuu. Näiden vastausten katson myös tiiviisti liittyvän siihen, että erityisopettaja on ryhmässä paljon ja on helposti saavutettavissa. Lisäksi kasvattajat kertovat kokemuksiaan erityisopettajan tuen nopeudesta ja oikea-aikaisuudesta. Useissa kirjoitelmissa myös verrattiin tilannetta aiempaan tilanteeseen, jolloin ryhmän käytössä oli vain konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ja todettiin nyt tukea olevan nopeammin saatavilla.

Monet kasvattajat mainitsivat päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan olevan usein ihan fyysisesti paikalla tai ainakin puhelimitse tai naapuriryhmästä nopeasti

tavoitettavissa. Kasvattajat kirjoittavat, että erityisopettaja vieraili ryhmässä usein ja myös vietti ryhmässä aiempaa pidempiä jaksoja. Tästä erityisopettajan fyysisestä läsnäolosta oli aineistossa selkeästi eniten mainintoja.

Päiväkotiveolla on enemmän aikaa olla yhdessä talossa, tämän johdosta olen tosi tyytyväinen päiväkotiveomalliin.

Tukea on tullut enemmän, koska pk veo on melkein viikottain vieraillut ryhmässä.

Aiemmin veo ei ryhmissä vieraillut kun ehkä kerran kaudessa ja lapsia hän ei oikeastaan nähnyt kun kerran.

Kasvattajat kirjoittivat kokemuksiaan siitä, että erityisopettaja elää ryhmän arkea ryhmän mukana ja saa ryhmän toiminnasta kokonaisvaltaisen kuvan. Erityisopettajalla säilyy kasvattajien mukaan tuntuma ryhmän toimintaan, kun hän on paljon mukana ryhmän toiminnassa. Kasvattajien kokemuksen mukaan erityisopettaja on tietoinen kunkin lapsen haasteista, tavoitteista, kehitymisestä ja tukikeinoista, sekä siitä, miten tukikeinoja arjessa käytetään. Tätäkin asiaa kasvattajat vertasivat useasti aiempaan tilanteeseen ja kirjoittavat, että konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei tuntenut ryhmän lapsia niin hyvin kuin päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Päiväkotikohtainen veo tuntee talon lapset paremmin kuin esim. kveo, joka vain silloin tällöin aiemmin käväisi päiväkodissa.

Pkveo on todella ollut mukana ryhmässä, näkemässä ja ennen muuta kokemassa lasten ja henkilökunnan haasteet.

Nähnyt arjen haasteet ja tutustunut lapsiin näin paremmin.

Eryitystä tukea tarvitsevien lasten asioiden koettiin etenevän tässä mallissa nopeammin ja oikea-aikaisemmin kuin aiemmin. Kasvattajat kuvailevat, että erityistä tukea tarvitsevaa lasta koskeva tieto on myös kasvattajille aikaisempaa nopeammin ja runsaampana satavilla.

Vastauksissa näkyy selvästi vertailu aiempaan tilanteeseen, jolloin erityistä tukea tarvitsevien lasten asiat ovat edenneet hitaammin.

Kokonaisuutena olen iloinen siitä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat sitä nopeasti ja oikea-aikaisesti.

Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan lähestyttävyydestä oli myös useita positiivisia mainintoja. Kasvattajat kuvailevat, että erityisopettajaa on helppo lähestyä ja häneltä on helppo kysyä apua. Yhtenä syynä tähän helppoon lähestyttävyyteen kasvattajat mainitsevat tuttuuden ja sen, että erityisopettaja tuntee myös suurimman osan perheistä entuudestaan. Kasvattajat mainitsevat, että myös perheiden on helppo luottaa tuttuun erityisopettajaan.

Tavoitettavuudesta ja läsnäolosta oli vain muutamia negatiivisia mainintoja. Aineistossa mainittiin, että päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan aika menee palavereissa ja harmiteltiin sitä, että erityisopettaja ilmaantuu yllättäen ryhmään sopimattomalla hetkellä pitämään spontaania palaveria. Lisäksi oli maininta, että erityisopettajan tuki on aika pinnallista, koska ryhmiä, joissa hän käy, on paljon.

6.2 Konsultaatioapu on jatkuvaa

Kasvattajien kirjoitelmissa kuvaillaan kokemuksia henkisestä tuesta, kannustuksesta, vierellä kulkemisesta tai näiden asioiden puutteesta. Keskustelu, yhteinen pohdinta ja konsultaatio mainittiin kasvattajien kirjoitelmissa useita kertoja jatkuvana tuen muotona. Kirjoitelmissa kuvaillaan, että keskustelua on käyty sekä yksittäisen lapsen tilanteesta että koko ryhmän tilanteesta.

Ryhmän saama konsultaatioapu on jatkuvaa

Yhdessä pohtien voimme avata tapahtuneita tilanteita niitä analysoiden---

On voinut jakaa arjen havaintoja ja verrata onko samoja ajatuksia lapsen taidoista ja haasteista.

Kirjoitelmissa mainitaan merkittävänä tukena myös se, että päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja on jakanut kasvattajien huolen, tunnistanut tilanteen vakavuuden ja osoittanut jääneensä miettimään yksittäisen lapsen asioita. Erityisopettajan on myös koettu tuoneen ryhmän avustajantarvetta näkyvämmäksi, eli hän on tukenut ryhmää kertomalla myös muille, että ryhmässä tarvitaan avustajaa. Näissä vastauksissa on mainittu positiivisena asiana myös se, että erityisopettaja on uskaltanut kertoa omista riittämättömyydentunteistaan ryhmän henkilökunnalle.

Henkisellä tasolla on ollut tärkeää, että pkveo on osoittanut jääneensä miettimään lapsen asioita---

---hän on mm. soittanut perään kysyäksään lapsen kuulumisia---

Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan on myös koettu vahvistavan sitä tunnetta, että ryhmässä toimitaan oikein ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Kasvattajat kokevat oppineensa uutta erityiskasvatuksen sisällöistä ja saaneensa lisää varmuutta toimintaansa. Kasvattajat myös mainitsevat ottavansa ammatillisen palautteen mielellään vastaan.

Pkveon tuki, opastus ja kannustus antavat lisää varmuutta siitä, että toimimme oikein.

Aineistossa oli vain muutama negatiivinen kokemus liittyen päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatuun henkiseen tukeen. Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja kertoo, että ei ole lastenhoitajana saanut tukea erityisopettajalta. Vastaaja arvelee, että ehkä erityisopettaja keskustelee vain varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Negatiivisena on koettu myös se, kun erityisopettaja on puuttunut tiimin toimintaan päällekkävään sävyyn kesken lasten ohjaamisen.

6.3 Käytännön ohjeita

Kasvattajat kuvailevat kirjoitelmissaan myös aivan konkreettisia ja käytännönläheisiä vinkkejä ja neuvoja, joita he saivat päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Lisäksi kasvattajat mainitsevat erilaisia konkreettisia työvälineitä, tukitoimia, materiaaleja ja apuvälineitä, joiden hankinnassa ja käytössä erityisopettaja on heitä auttanut.

Aineistossa oli monia mainintoja käytännön neuvoista ja vinkeistä. Välttämättä näiden vinkkien sisältöä ei sen tarkemmin avattu, mutta näiden koettiin olleen hyödyllisiä. Kirjoitelmissa kuvaillaan myös sitä, että uusia vinkkejä on saatu seuraamalla erityisopettajan toimintamalleja. Käytännön vinkkejä ja neuvoja koetaan saadun nyt enemmän kuin aikaisemmin.

Paljon enemmän neuvoja ja opastusta kuin aikaisemmin kveolta.

Myös seuraamalla pkveon toimintamalleja, on saanut hyviä uusia vinkkejä.

Materiaaleista ja apuvälineistä oli kirjoitelmissa myös useita mainintoja. Kasvattajat kokevat, että apua on saatu sekä materiaalien hankinnassa että käyttöönotossa ja että apu on ollut nopeampaa kuin ennen. Kasvattajat ovat kokeneet, että materiaali on ollut hyvää ja lapsen tarpeisiin soveltuvaa. Näiden konkreettisten välineiden ja materiaalien toimittamisesta on koettu olevan korvaamaton apu silloin, kun ryhmän arki on ollut niin hektistä, ettei lapsiryhmän luota ole voinut poistua.

Kasvattajat kertovat myös, miten erityisopettaja on itse työskennellyt kyseisessä ryhmässä aiemmin ja ottanut jo silloin tietyt tukitoimet ryhmässä käyttöön. Näitä tukitoimia on nyt sitten erityisopettajan kanssa joko jatkettu tai mietitty yhdessä uusiksi.

Apua sai myös erilaisten ”apuvälineiden” hankkimiseen ja etsimiseen, esim. kuvat, pelit jne.

---opastanut erityistä hoitoa ja huolenpitoa vaativan asiakkaan kanssa käytettävien apuvälineiden käytössä, kuvien ja tukiviittomien käytössä sekä antanut vinkkejä siitä, miten heidän kanssaan olisi ehkä hyvä toimia.

Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamisesta ja konkreettisista neuvoista on koettu olevan apua myös kaavakkeiden täyttämässä sekä palavereissa. Erityisopettajalta koetaan löytyvän sopivat sanat ja lauseet kaavakkeisiin.

---pkveo on myös suurena apuna ja tukena isoissa palavereissa.

---apuna tukea tarvitsevien lasten vasujen tai lausuntojen laatimisessa, jos itse ei päässyt niissä eteenpäin.

Ainoa negatiivinen kokemus kasvattajien kirjoitelmissa oli se, että osa erityisopettajan suosittelmista menetelmistä koettiin soveltuvan ryhmän käyttöön vain ajoittain eikä niitä voitu käyttää esimerkiksi iltapäivisin, kun ryhmän kasvattajista yksi on jo lähtenyt kotiin.

6.4 Toivon selkeämpää työnkuvaa ja aikataulutusta

Kasvattajat antoivat kirjoitelmissaan myös jonkin verran kehitysehdotuksia ja konkreettisia esimerkkejä siitä, miten päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallia voisi vielä parantaa.

Aikataulutukseen liittyviä kehitysehdotuksia oli kaikkein eniten. Niissä toivottiin selkeämpää aikataulutusta koko toimintavuoden osalta mutta myös yksittäisen päivän osalta. Näissä kehitysehdotuksissa pohdittiin myös sitä, missä kohtaa päivää erityisopettajan olisi luontevinta keskustella kasvattajien kanssa, jotta toiminta ei keskustelusta häiriintyisi.

Tuen toteuttamisen tavoista keskustellaan yhdessä sovittuna aikana, yhdessä sovitussa paikassa.

Olisi hyvä saada vaikka tiimipalaveriin pkveo mukaan, jossa hän kertoisi toimintatapoja haastaviin tilanteisiin.

Muutamissa kirjoitelmissa toivottiin, että päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan huomio jakautuisi tasapuolisemmin kaikille ryhmän lapsille, eikä vain tietyille lapsille. Tähän ehdotettiin ratkaisuksi, että erityisopettaja keskustelisi enemmän ryhmän kasvattajien kanssa ja kyselisi kasvattajien mielipidettä ja havaintoja ryhmästä. Konkreettisesti ehdotettiin, että kauden alussa erityisopettaja olisi viikon ajan ryhmässä havainnoimassa, jonka jälkeen pidettäisi palaveri, jossa kasvattajien huolenaiheet käytäisi yhdessä erityisopettajan kanssa läpi. Näin tulisi käytyä läpi myös niiden lasten tilannetta, joilla ei ennestään ole vielä erityisiä tukitoimia, mutta joista kasvattajilla on jotakin huolta. Tasapuolisuutta kaivattiin myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen jakautumisessa yksikön eri ryhmien välillä.

Pkveon huomio jakautusi kattavammin myös henkilökuntaa kuullen.

Tukikeinojen toimivuutta ja toteuttamiskelpoisuutta arvioitaisiin aivan kaikkien lasten kannalta.

Tasapuolisuuden kannalta olisi hyvä, jos pkveo tulisi täysin talon ulkopuolelta.

Lisäksi kasvattajat toivoivat, että päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan mielipidettä kuultaisiin ennen lapsen tukiprosessin etenemistä ja että erityisopettajalla olisi myös vaikutusvaltaa avustajaresurssin tarvetta arvioitaessa ja kohdennettaessa. Erityisopettajalta odotettiin myös sellaisia ratkaisuja arkeen, jotka olisivat toteutettavissa, oli paikalla sitten kaksi tai viisi kasvattajaa.

Yleisesti koko mallia koskevia kehitysehdotuksia olivat toive päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan selkeämmästä työnkuvasta sekä päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan selkeämmästä työnjaosta. Lisäksi aineistossa oli toive, että koko mallin keskeisimpiä kysymyksiä olisi pohdittu etukäteen enemmän ja niistä olisi tiedotettu enemmän. Koettiin, että koska tämän pilotin lisäksi päiväkodilla oli samanaikaisesti muitakin vain alustavasti valmisteltuja muutoksia käynnissä, tästä aiheutui runsaasti epätietoisuutta ja järjesteltävää arkeen.

6.5 Erinomainen asia

Aineistossa oli mainintoja myös erityisopettajan persoonasta ja koko mallista yleisellä tasolla. Monet kasvattajat kirjoittivat, että ovat tyytyväisiä uuteen malliin kokonaisuutena tai että toivovat mallin jatkuvan. Erityisopettajan persoonaa koskevissa vastauksissa korostuivat vuorovaikutustaidot sekä muiden kasvattajien kunnioittaminen ja arvostaminen.

Pkveon roolissa toimivan vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa---

---hänen tulee kyetä arvostamaan kollegoidensa osaamista---

---täytyy kyetä asettumaan kulloisenkin tiimin kanssa samalle puolelle---

Vastauksissa oli useita mainintoja siitä, että päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -malli on kokonaisuudessaan hyvä ja toimiva ja sen toivotaan jatkuvan. Positiivisia mainintoja koko mallin toimivuudesta oli selvästi enemmän kuin negatiivisia.

Potentiaalinen tapa vastata tuen tarpeen lisääntyneeseen kasvuun ja varhaiserityispedagogisen ammattiosaamisen tasapuoliseen jakautumiseen.

Resurssien kohdistaminen ennaltaehkäisyyn toteutuu aikaisempaa paremmin.

Tyytyväinen järjestelyyn ja toivon, että se jatkuu myös tulevaisuudessa.

Muutamissa kirjoitelmissa kerrottiin siitä, että malli on vielä uusi ja sen vuoksi siinä on vielä epäselvyyksiä ja käynnistymisvaikeuksia.

Aluksi pkveon ja kveon työnjako ei ollut heille itselleenkaan selvä, ja käytännön kysymyksiä oli ratkaistavana paljon.

Aineistossa esitettiin myös kritiikkiä integroitujen erityisryhmien purkamista kohtaan. Katson näiden vastausten liittyvän myös kiinteästi päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen

erityisopettaja -malliin, koska päiväkodeissa, joissa mallia on kokeiltu, integroidut erityisryhmät on purettu.

Silti myös integroiduille erityisryhmille, niissä työskenteleville erityisopettajille sekä kaikenlaisissa ryhmissä toimiville avustajille on tarvetta---

---en näe tätä nykysuuntausta sekoittaa kaikkia lapsia samaan ryhmään (inkluusio) hyvänä... ainakin ryhmiin pitäisi saada enemmän henkilökuntaa... ja osaavaa sellaista.

Kasvattajat kirjoittivat päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallin olevan hyvä järjestely tuen tarjoamiseksi ryhmiin, mutta integroituja erityisryhmiäkin kirjoitelmissa kaivattiin takaisin.

6.6 Erityislasten vanhempien kanssa

Muutamissa kirjoitelmissa kasvattajat kertovat tilanteista, joissa erityisopettaja toimii jonkun muun kuin päiväkodin kasvattajien kanssa. Seuraavaan olen koonnut mainintoja niistä tilanteista, jolloin päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee suoraan yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän kanssa ohjaten heitä tai työskentelee suoraan perheiden tai yhteistyötahojen kanssa. Erityisopettajan suorassa toimimisessa lasten ja yhteistyötahojen kanssa on koettu ongelmallisena ainakin se, mitkä erityisopettajan ja ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan roolit ovat suhteessa vanhempiin ja yhteistyötahoihin. Varsinaisesta toiminnasta lasten kanssa oli mainintoja vain muutaman kerran. Erityisopettajan syventyessä ohjaamaan vain joitain lapsia, koettiin ryhmän muiden lasten jäävän liian vähälle huomiolle. Erityisopettajan työnkuvassa pitäisikin painottua kasvattajien kanssa työskentely, ei niinkään lasten ohjaaminen, joten on ymmärrettävää, että näitä mainintoja oli melko vähän.

Hoitanut erityislasten vanhempien kanssa asioita ja sopinut palavereista.

Samoin sopinut palavereja puhe- ja toimintaterapeuttien kanssa.

Ongelmana, mikä rooli pkveolla on suhteessa ryhmän opettajaan pidettäessä yhteyksiä lasten vanhempiin ja yhteistyötahoihin.

Vaikka pkveo vietti ryhmässämme verrattain pitkiä ajanjaksoja, vaikutti hän keskittyvän käyntikerroillaan lähinnä vain joidenkin lasten tilanteeseen syventyen lähiohjaamaan heitä.

Kasvattajien kokemukset päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan suorasta toiminnasta esimerkiksi terapeuttien ja perheiden kanssa olivat positiivisia, kun taas toiminta lasten kanssa nähtiin osittain ongelmallisena.

7 Johtopäätökset

Tutkimuksessani halusin selvittää varhaiskasvattajien kokemuksia päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnasta. Tarkastelen vielä uudelleen tutkimukseni tuloksia peilaten niitä tutkimuskysymykseeni sekä vertaan oman tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin.

Aiemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat pääasiassa työskennelleet integroiduissa erityisryhmissä tai vaihtoehtoisesti konsultoivina varhaiskasvatuksen erityisopettajina. Nyt tässä pilotissa pyrittiin edistämään inklusiota ja parantamaan kaikkien lasten tuen saantia purkamalla integroidut erityisryhmät ja tuomalla erityisopettajan palvelut entistä enemmän päiväkodin kaikkien ryhmien käyttöön.

Muutos aiempaan tilanteeseen näkyi varhaiskasvattajien kirjoitelmissa erityisesti siinä, että varhaiskasvattajat kokivat nyt erityisopettajan olevan enemmän fyysisesti läsnä päiväkodissa ja ryhmässä. Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä tavoitettavuus ja nopeus avun saannissa mainittiin lähes jokaisessa kirjoitelmassa. Monet varhaiskasvattajat myös vertasivat tilannetta aiempaan ja totesivat, että aiemmin konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja kävi ryhmässä vain noin kerran tai kaksi vuodessa.

Sen lisäksi, että tukea oli saatavilla nopeasti, kasvattajat myös kokivat, että päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuntee talon lapset, perheet ja

henkilökunnan paremmin kuin konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ja tämän vuoksi häntä on helpompi lähestyä ja hänen on helpompi tarjota oikeanlaista tukea. Toisaalta yhdessä kirjoitelmassa pohdittiin sitä, että tasapuolisuuden vuoksi olisi parempi, jos erityisopettaja tulisi kokonaan talon ulkopuolelta. Työskennellessään vain yhdessä päiväkodissa hän kuitenkin tutustuisi talon lapsiin melko nopeasti verrattuna konsultoivaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaan, jonka vastuulla tyypillisesti on monta eri päiväkotia.

Häppölän (2020) tutkimuksessa todetaan, että konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saadun tuen laadusta ei ollut juuri mainintoja, koska ongelmana oli se, että tukea ei yksinkertaisesti saatu (Häppölä, 2020, s. 42). Oma tutkimukseni osoittaa, että tämä asia korjaantuu päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallissa ja myös päiväkodin kasvattajat arvostavat tätä parempaa tavoitettavuutta ja avun saannin nopeutta. Häppölä kuvailee, että syyt heikkoon tuen saatavuuteen eivät täysin tutkimuksesta selvinneet, mutta ainakin osassa tapauksista syynä oli päiväkodin syrjäinen sijainti. Sen sijaan osassa tapauksista kasvattajat olivat kokeneet vähättelevää suhtautumista konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan taholta ja kokivat tuen jääneen tämän vuoksi saamatta. (Häppölä, 2020, ss. 42–43) Tämän tyyppiseen kokemukseen ei tietysti sekään auta, että erityisopettaja on fyysisesti paikalla ja saavutettavissa. Omassa tutkimuksessani tällaista kokemusta vähättelevästä suhtautumisesta ilmeni kuitenkin vain hyvin vähän.

Häppölän tutkimus myös osoittaa, että kasvattajat kokevat tärkeänä hyvän vuorovaikutuksen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvostavan ja kunnioittavan suhtautumisen ryhmän kasvattajiin (Häppölä, 2020, s. 41). Konsultaatio ja yhteinen keskustelu koettiin myös Alijoen tutkimuksessa tärkeimpänä tuen muotona. (Alijoki ym., 2020, ss. 24–25) Myös omasta tutkimuksestani käy ilmi, että keskustelu ja henkisenä tukena oleminen koetaan tärkeimpänä tuen muotona. Kasvattajat kuvailevat, miten yhteisen keskustelun avulla lasten asioita saadaan vietyä eteenpäin. Keskustelu ja vuorovaikutus mainitaan lähes jokaisessa vastauksessa myös omassa tutkimuksessani. Arjen havaintojen jakaminen, yhteisen ymmärryksen luominen ja jatkuva konsultaatiotuki koetaan tärkeimpänä tuen muotona. Kasvattajat toivovat erityisopettajan keskustelevan ryhmän kasvattajien kanssa, kertovan havaintojaan, jakavan näkemyksiään mutta ennen kaikkea kuuntelevan ryhmän kasvattajien näkemyksiä.

Sippolan (2015) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailevat yhteistyökumppanin arvostuksen ja toisen näkökulman ymmärryksen olevan olennaista hyvän ammatillisen yhteistyön toteutumisessa. Yhteistyötä edistää myös se, että kaikki toimijat kokevat olevansa yhtä tärkeitä. (Sippola, 2015, ss. 55–56) Erityisopettajan arvostava ja kunnioittava suhtautuminen ryhmän kasvattajia kohtaan sekä kyky asettua kasvattajien kanssa samalle puolelle korostuu myös oman tutkimukseni tuloksissa. Erityisopettajan puuttuminen toimintaan päällekkävään sävyyn kesken lasten ohjaamisen on koettu negatiivisena.

Konkreettiset neuvot ja vinkit koettiin tutkimukseni mukaan keskeiseksi osaksi päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ja niistä koettiin olleen apua. Materiaalien toimittaminen ja niiden käyttöönotossa opastaminen on koettu tärkeäksi erityisesti silloin, kun ryhmän arki on ollut niin hektistä, että lapsiryhmän luota ei olla voitu poistua materiaaleja etsimään. Myös Alijoen (2020) tutkimuksessa todetaan konkreettisten ideoiden ja mallien olevan tärkeä tuen muoto (Alijoki, 2020, s. 25).

Konkreettiseen apuun liittyy myös erityisopettajan osallistuminen palavereihin ja erilaisten lomakkeiden täyttämiseen. Kasvattajat kirjoittivat näistä asioista vain positiivisia kokemuksia. Häppölän (2020) tutkimuksessa kasvattajien kokemukset konsultoivan erityisopettajan osallistumisesta palavereihin olivat ristiriitaisempia. Se, että erityisopettaja kutsui monialaisen tiimin koolle, koettiin positiivisena, mutta toisaalta kasvattajat olivat kokeneet erityisopettajan pettävän heidän luottamuksensa juuri verkostopalaveritilanteessa. Erityisopettajan läsnäoloa palavereissa toisaalta arvostettiin, mutta toisaalta palavereja koettiin olevan liikaa. (Häppölä, 2020, ss. 42–43)

Etukäteen ajattelin, että ryhmässä toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimisi paljon myös suoraan lasten kanssa heitä ohjaten, mutta tässä tutkimuksessa kasvattajat mainitsivat erityisopettajan toiminnan lasten kanssa vain harvoin. Myös Alijoen (2020) tutkimuksessa todetaan, että kasvattajat kokivat tuen vain harvoin toteutuvan silloin, kun erityisopettaja työskentelee lasten kanssa. Myöskään erityisopettajan työskentelyä lasten vanhempien kanssa ei Alijoen tutkimuksen mukaan koettu merkittäväksi tuen muodoksi. Alijoenkin tutkimuksessa erityisopettajalta kaivattiin erityisesti konsultaatioapua ja yhteistä keskustelua. Alijoen tutkimuksen mukaan tämä saattaa kuitenkin selittyä myös sillä, että

kasvattajat eivät toivoneet läsnäoloa ryhmässä tai lasten kanssa, koska tiesivät sen olevan mahdotonta rajallisten resurssien vuoksi. (Alijoki, 2020, ss. 25–26) Hyvin tiivis toiminta yksittäisen lapsen kanssa koettiin oman tutkimukseni mukaan jopa osittain negatiiviseksi, koska silloin muu ryhmä jäi vaille erityisopettajan huomiota. Perheiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa työskentely mainittiin kuitenkin omassa tutkimuksessani melko useasti ja se koettiin pääasiassa positiivisena asiana. Kasvattajia arvelutti vain se, miten työnjako ryhmän opettajan ja erityisopettajan välillä rakentuu pidettäessä yhteyttä perheisiin ja yhteistyötahoihin.

Kasvattajat myös toivovat, että aikataulu olisi ennalta sovittu ja kaikille selkeä ja että arjesta löytyisi sopivia tilanteita, jolloin keskustella lasten asioista. Vastauksissa toivotaan myös selkeää työnjakoa päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä ja kerrotaan, että tämän pilotin alussa tämä työnjako ei ollut heille itselleenkaan selvä. Kasvattajat myös pohtivat sitä, mikä on päiväkotikohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli suhteessa ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan rooliin. Sippolan (2015) tutkimuksessa toimivat käytänteet kuten ennalta sovitut palaveriajat, työnjako, toisten toimintatapojen tuntemus sekä pysyvät yhteistyörakenteet koettiin myös edesauttavan hyvää yhteistyötä. (Sippola, 2015, ss. 61–66) Myös Häppölän (2020) tutkimuksessa mainitaan myönteisenä asiana selkeät rakenteet tuen saannissa sekä työnjaossa (Häppölä, 2020, s. 42).

Päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -malli koettiin tutkimukseni mukaan pääasiassa positiivisena asiana ja mallin toivottiin jatkuvan. Myös Tuomisen (2019) tutkimuksessa johtajat toivovat lisää erityispedagogista osaamista eli esimerkiksi juuri resurssierityisopettajaa, joka olisi yksikössä kaikkien ryhmien ja johtajan tukena sekä pitämässä inklusiivista keskustelua yllä. (Tuominen, 2019, ss. 77–78)

Muutamissa vastauksissa kuitenkin epäiltiin integroitujen erityisryhmien purkamisen mielekkyyttä ja pohdittiin sitä, voiko inklusio onnistua näillä resursseilla. Yksiköissä, joissa päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii, integroidut erityisryhmät on purettu, joten nämä kaksi asiaa liittyvät tiiviisti yhteen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen on kuitenkin katsottu voivan toteutua myös integroidussa erityisryhmässä, eli näiden kahden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia asioita (Takala, 2020, s. 7.) Viitalan (2014) tutkimuksessa,

jossa oli mukana sekä erityisryhmiä, integroituja erityisryhmiä että tavallisia ryhmiä, todettiin, että kasvattajat eivät olleet sitoutuneita inklusiiviseen kasvatukseen eivätkä osanneet toteuttaa inklusiivista kasvatusta päiväkodin arjessa. Kasvattajat kokivat, että erityisryhmät eivät ole hyvä alku sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten koulupolulle. Kuitenkin lasten odotettiin sopeutuvan järjestelmään eikä kasvattajien, toisten lasten tai koko kasvatusjärjestelmän muutoksesta puhuttu. (Viitala, 2014, ss. 163-167)

8 Pohdinta

Kasvattajat ovat toivoneet ennemminkin vierellä kulkijaa ja kannustajaa, eivät niinkään varhaiskasvatuksen erityisopettajan suoraa toimintaa lasten ja perheiden kanssa. Myös neuvoja, ohjeita, apuvälineitä ja muita materiaaleja arvostetaan ja toivotaan. Pohdin, voisiko kasvattajilla olla huoli siitä, pysyvätkö langat omissa käsissä, jos päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja on suoraan yhteydessä esimerkiksi lasten vanhempiin. Tutkimustulosten perusteella ajattelen, että arvostava ja kunnioittava tapa tuoda vinkit ja ideat ryhmään on tärkeää, jotta kasvattajille ei tule tunne, että heidän ammattitaitoaan ei arvostettaisi.

Olisin odottanut, että ne kasvattajat, jotka ovat aiemmin työskennelleet integroidussa erityisryhmässä, eli saaneet nauttia erityisopettajan jatkuvasta läsnäolosta ryhmässä, olisivat tuoneet esille sen muutoksen, että nyt erityisopettajan tukea on heille saatavilla harvemmin kuin ennen. En toki tiedä, kuinka moni vastaajista oli sellaisia, että olivat työskennelleet aiemmin integroidussa erityisryhmässä. Muutamissa kirjoitelmissa kuvailtiin, että osa lapsista oli erityisopettajalle jo ennestään tuttuja ja että osan kanssa oli jo aiemmin työskennellyt samassa ryhmässä, joten tästä voisi päätellä, että osa vastaajista työskenteli ryhmässä, joka oli aiemmin ollut integroitu erityisryhmä. Näissä vastauksissa koettiin positiivisena se, että erityisopettaja oli aiemmin työskennellyt lasten kanssa samassa ryhmässä ja näin ollen jo tunsivat lapset ja osasi tarjota sopivaa tukea. Tämä etu toki poistuu ajan myötä, jos päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -malli vakiintuu ja lapset vaihtuvat. Sen jälkeen kukaan lapsista ei ole enää erityisopettajalle omasta entisestä integroidusta erityisryhmästä tuttu.

Kirjoitelmapyyntöni pyysin kasvattajia kirjoittamaan kokemuksiaan päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta sekä vertaamaan saamaansa tukea aiempaan tilanteeseen. Alkujaan myös tutkimuskysymykseni koski varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatua tukea. Huomasin kuitenkin kirjoitelmia lukiessani, että kasvattajat kirjoittivat paljon koko mallia koskevia kokemuksiaan ja kehitysehdotuksiaan. Kirjoitelmissa pohdittiin uutta pilotoitavaa mallia monilta eri näkökulmilta, ei pelkästään saadun tuen näkökulmasta. Vertailua aikaan ennen pilotin alkua oli paljon johtuen varmaankin juuri siitä, että malli oli uusi ja kasvattajilla oli vielä hyvin mielessä aikaisempi malli.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miten perheet ja lapset kokevat joko uuden erityisopettaja -mallin tai integroitujen erityisryhmien purkamisen. Kiinnostavaa olisi myös tutkia päiväkotikohtaisina varhaiskasvatuksen erityisopettajina toimineiden erityisopettajien kokemuksia pilotin jälkeen tai sen jatkuessa. Myös vertailevaa tutkimusta niiden kasvattajien kokemuksista, jotka aiemmin ovat olleet integroidussa erityisryhmässä ja niiden kasvattajien, jotka ovat aiemmin olleet niin sanotussa tavallisessa ryhmässä, olisi mielenkiintoista tehdä. Voisi tutkia, miten heidän kokemuksensa muutoksesta eroavat toisistaan. Myös erityislasten perheiden kokemuksia integroitujen erityisryhmien purkamisesta olisi tärkeää tutkia.

Paras tilanne olisi omasta mielestäni sellainen, jossa niiden lasten, joiden tuki toteutuu parhaiten integroidussa erityisryhmässä, olisi mahdollista päästä integroituun erityisryhmään ja taas muille lapsille olisi tarjolla yksikkökohtaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki. Taloudellisesti voisi kuitenkin olla mahdotonta jatkaa sekä integroituja erityisryhmiä, jossa toimisi ryhmän oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja, että päiväkotikohtaista varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallia. Koko kunnan tasolla olisi kuitenkin järkevää pohtia, minkä verran kunnan alueella tarvitaan integroituja erityisryhmiä ja mitkä tuen tarpeet taas tulisi huomioiduksi parhaiten esimerkiksi päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja -mallilla. Lasten tuen tarpeet ovat erilaisia, ja uskon, että eri lapset hyötyvät erityyppisestä tuesta.

Sosiaalisesti kestävä kehityksen tavoitteena on vähentää eriarvoisuutta hyvinvoinnissa, terveydessä ja osallisuudessa. Sosiaalisen kestävyuden edellytyksenä ovat muun muassa resurssien ja toimintamahdollisuuksien oikeudenmukainen jakautuminen, yksilön riittävät vaikutusmahdollisuudet omaan elämäänsä, osallisuus, yhteisöllisyys ja kiinnittyminen

yhteiskuntaan. (THL, 2021.) Jotta jokainen ihminen voi kokea vaikuttavansa omaan elämäänsä, kokea osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja kiinnittyä yhteiskuntaan, täytyy hänen saada tarvitsemansa tuki. Tämä edellyttää resurssien ja toimintamahdollisuuksien oikeudenmukaista jakautumista myös varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suorituminen*. Yliopistopaino.

Alijoki, A., Kesäläinen, J., Saha, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Syrjämäki, M. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (ss. 263–275). PS-kustannus.

Booth, C. L. & Kelly, J. F. (2002). *Child care effects on the development of toddlers with special needs*. *Early Childhood Research Quarterly* 17(2), (ss. 171–196).
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200602001448?casa_token=59DNM7I7OX8AAAAA:O6tGAzmhkP10dfKFwl0Ye_xHT4K20gdrxgkPMDIhUOR55ExiXEME90vFrcb2jru3KxrfshQ

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Osallistava varhaiskasvatus. Uudet näkymät ja työkalut*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Häppölä, S. (2020). *Varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69290>

Jokinen, A., Juhila, K. & Suominen, E. (2012). *Kategoriat, kulttuuri & moraalit. Johdatus kategoria-analyysiin*. Vastapaino.

Juhila, K. (n.d.). Kategoria-analyysi. Teoksessa J. Vuori, *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen verkkoaineisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodologia/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehykset/kategoria-analyysi/>

Karvi. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Karvi.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen. P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss.29–50). PS-kustannus

Myers, R. (2004). *In search of quality in programmes of early childhood care and education* (ecce). UNESCO

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.424.3553&rep=rep1&type=pdf>

OPH, (2018). *Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin*. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus.

Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. Kasvatus & Aika 11(3), 70 – 91.

Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. (2010). *Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnolla Varsinais-Suomessa*. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. <https://docplayer.fi/4511876-Varhaiserityiskasvatuksen-haasteita-ja-vahvuuksia.html>

Pihlaja, P. (2021). *Inklusio - mahdollisia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua*. https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusio-mahdollisia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/?fbclid=IwAR3XutjcZhH01lBudoDayHGxSaEMFPkmD60_iHAxrZpzDLUyDsD5BsyZAlg

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä*. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Ps-kustannus.

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Muuttuva varhaiskasvatus*. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Ps-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tiedearkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html

Sippola, P. (2015). *Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvin toimivasta ammatillisesta yhteistyöstä* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio. Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.

Thl, 2021. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/tavoitteet/sosiaalisesti-kestava-kehitys>

Tietosuoja-asetus. 2016/679. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.

Tuominen, H. (2019). *"Iso palapelihän se on" -inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Varhaiskasvatuslaki, 540/2018. Haettu 5.1.2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto.

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

Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. *Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista*. Journal of Early Childhood Education Research 6(2).

Liite 1: Kirjoitelmapyyntö

Kirjoita vapaamuotoisesti kirjoitelman muodossa, minkälaista tukea olet saanut päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Älä käytä ranskalaisia viivoja. Voit kuvailla esimerkiksi, minkälaista tuki on ollut verrattuna aiempaan tilanteeseen, minkälaista tukea olet saanut ja minkälaista tukea olisit kaivannut. Mitä muuta haluat kertoa?

Liite 2: Kirjoitelmapyyntöön saatekirje

Hei varhaiskasvattaja!

Opiskelen Hämeen ammattikorkeakoulussa YAMK -tutkintoa ja teen tutkimusta varhaiskasvattajien kokemuksista päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta.

Päiväkodissa, jossa työskentelet, on tämän toimintakauden 2020-2021 toiminut päiväkotikohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Oheisessa kirjoitelmapyyntöössä pyydän kertomaan kokemuksistasi päiväkotikohtaiselta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastasi tuesta. Tutkimus on myös osa pilotoinnin arviointia, joten vastauksesi on tärkeä.

Vastaamalla kirjoitelmapyyntöön annat suostumuksen käyttää kirjoitelman tietoja tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tässä Webropolilla luodussa kyselyssä tutkija ei näe, kuka vastauksen on kirjoittanut. Saman linkin kautta voi tutkimukseen osallistua useampi henkilö.

LINKKI KYSELYYN:

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen. Vastausaikaa on huhtikuun loppuun (30.4.2021) saakka.