

**Terhi Koivisto-Remsu**

**RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN  
ROOLI VUOROHOIDON ESIOPETUKSESSA**

**Erityispedagogiikan**

**pro gradu- tutkielma**

**Kevätlukukausi 2013**

**Kasvatustieteiden laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

KOIVISTO-REMSU TERHI. RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJAN ROOLI VUOROHOIDON ESIOPETUKSESSA. Erityispedagogiikan Pro Gradu-tutkielma Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden laitos. 115 sivua. Julkaisematon.

---

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuorohoidon esiopetusta ja resurssierityislastentarhanopettajan roolia ja merkitystä. Tutkimus toteutettiin Keski-Suomessa yhdessä esiopetusyksikössä. Tutkimukseen osallistunut resurssierityislastentarhanopettaja eli relto toimii kahdessa eri päiväkodissa ilman omaa lapsiryhmää. Tutkimuksessa keskityttiin relton edelliseen työvuoteen, yhteistyön sujumiseen, oman työnkuvan luomiseen organisaatiossa, relton työtehtäviin ja tuen tarpeiden kartoittamiseen. Teoriataustaksi rakentui Bronfenbrennerin ekologinen teoria, Vygotskyn teoria lähikehityksenvyöhyketeoria, ekokulttuurinen teoria, jossa perhe on keskeisessä roolissa lapsen kasvuympäristönä ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Vuorohoito päivähoiton kontekstissa asetti omat haasteensa vähäisen lähdemateriaalin, mutta myös probleemallisen esiopetuksen järjestelyjen kautta. Tuen kohdentuminen esiopetuksessa ei aina kohtaa lasten vaihtelevien hoitoaikojen vuoksi. Varhaiskasvatuksen tukitoimien järjestäminen vuorohoidossa koetaan haasteelliseksi lasten läsnäolon epäsäännöllisyyden vuoksi eikä esiopetukseen osallistuminen aina välttämättä ole säännöllistä perheen vaihtelevan päivähoitotarpeen vuoksi.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen haastattelututkimus, jossa aineistokeruumenetelmä oli teemahaastattelu. Aineistoa lähestyttiin analyysivaiheessa teemoittelun ja sisällönanalyysin kautta aineistolähtöisesti, siten, että teoria oli kontekstissa käytäntöön. Lisäksi tutkimuksessa rakennettiin haastatteluaineistosta narratiivinen kehityskertomus relton vuodesta. Tutkimusaineisto koostui neljästä haastattelusta. Haastatteluun osallistuivat relto, esiopettaja, varhaiskasvatusyksikön johtaja ja varhaiskasvatuspäällikkö.

Lähtökohta relton toiminnalle vuorohoidossa oli lasten kehityksessä esiintyvät pulmat ja konsultaation tarve esiopetuksessa. Työnkuvan muutos, sosiaalinen kasvu ja työyhteisön jäseneksi pääseminen olivat keskeisiä näkökulmia relton työssä ja toiminnassa.

Kokemukset relto-toiminnasta olivat positiivisia ja relton tarpeellisuus korostui. Erityispedagogisen tuen tarjoaminen ja relton osaaminen vuorohoidon esiopetuksessa antoivat vahvaa erityispedagogista, ammatillista näkökulmaa työyhteisöön. Varhaiskasvatusyksikön johtajan työparina toimiminen antoi mahdollisuuden pedagogisen koulutuksen tarjoamiseen vuorohoidon arjessa. Inklusion edellytykset varmistuivat erityispedagogisen osaamisen kautta. Tuki tuli lapsen arkeen. Moniammatillisen tuen suunnittelu ja yhteistyökuvioiden hoitaminen osana työtä ovat relton arkipäivää. Varhaiskasvatusyksikön johtajan työssä erityispedagoginen osaaminen lisääntyi relton tuen avulla ja yhteistyö vanhempien kanssa kanavoituu relton hoidettavaksi. Lisäresurssi tuo vahvaa osaamista esiopetukseen ja arkipäivän keskusteluissa on mahdollisuus saada konsultaatiota tarvittaessa enemmän kuin aikaisemmin. Relto toimijana selkeytti myös johtajan toimenkuvaa siten että erityisen tuen asioita hoiti nyt vain yksi henkilö.

Avainsanat: Resurssierityislastentarhanopettaja, esiopetus, vuorohoito, varhainen puuttuminen, yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.

## Sisältö

1. JOHDANTO.....	6
2. RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJA .....	9
2.1 RESURSSIERITYISOPETTAJAMALLIN TAUSTAA .....	9
2.2 RELTO-TOIMINNASTA TEHTYJÄ TUTKIMUKSIA .....	12
2.3 RELTON ROOLI VARHAISEN PUUTTUMISEN KYSYMYKSISSÄ .....	13
2.4 ERITYISEN TUEN MUODOT RELTO-MALLIN KAUTTA .....	14
3. VUOROPÄIVÄHOITO JA ESIOPETUS SUOMESSA .....	16
3.1 ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	17
3.2 ESIOPETUS VUOROPÄIVÄKODISSA.....	19
3.3 VUOROPÄIVÄKOTI OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ .....	20
3.4 STRUKTUROITU OPETUS VUOROPÄIVÄKODISSA.....	21
3.5 INKLUUSIIVINEN KASVATUS JA OPETUS ESIOPETUKSESSA .....	23
3.6 VARHAISERITYISOPETUS ESIOPETUKSESSA.....	25
3.7 ESIOPETUKSESSA KÄYTETTÄVÄT ARVIOINTIMENETELMÄT .....	28
3.8 VARHAINEN PUUTTUMINEN .....	30

3.9 VARHAISEN PUUTTUMISEN MERKITYS .....	31
4. PERHEEN EKOLOGIA JA VUOROPÄIVÄHOITO .....	33
4.1. EKOLOGINEN NÄKÖKULMA .....	34
4.2. EKOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA .....	38
4.1.1. SOSIO-KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS .....	40
4.1.2. SOSIO-KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISTEORIA .....	42
5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MENETELMÄT .....	43
5.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET: .....	45
5.2. TUTKIMUSMENETELMÄT .....	45
5.3. AINEISTON KERÄÄMINEN JA TUTKIMUSHENKILÖT .....	46
5.4. SISÄLLÖNANALYYSI .....	49
5.5. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	52
5.6. TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	54
6. TUTKIMUSTULOKSET .....	56
6.1. RELTOTOIMINNAN PIIRTEITÄ .....	57
6.2. TULOSTEN TULKINTA .....	77

7. NARRATIIVINEN KERTOMUS KULUNEESTA TOIMINTAKAUDESTA RESURSSIERITYISOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA, OMA AMMATILLINEN KASVU OMAAN TYÖHÖN.....	79
8. POHDINTA .....	90
LÄHTEET:.....	97
LIITE 1. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS .....	110
LIITE 2 HAASTATTELUKYSYMYKSET .....	112
LIITE 3 PÄIVÄHOITOA SÄÄTELEVIÄ LAKIPYKÄLIÄ .....	113

# 1. JOHDANTO

Varhaiserityiskasvatus on vakiintunut käyttöön varhaiskasvatuksessa erityistä tukea tarvitseville lapsille toteutettavasta erityisopetuksesta. Ahvenaisen (2002) mukaan termi perustuu Baileyn ja Jordanin käyttämään käsitteeseen early childhood special education. Varhaiskasvatuksessa tarjottava erityiskasvatus on palvelu ja toimintamuoto, joka kuuluu osana varhaiskasvatukseen. Tämä toimintaa sisältää periaatteen inkluusiosta eli jokainen lapsi kuuluu lähipäiväkotiperiaatteen piiriin, jolloin hän menee siihen päiväkotiin tuen tarpeineen, mihin hän olisi mennyt joka tapauksessa. (Viitala 2004). Jotta lapsi saa tarvittavan tuen lähipäiväkodissaan, on käytössä eri malleja tarjota varhaiserityiskasvatusta päiväkodeissa. Se malli, johon tässä tutkimuksessa keskitytään, on nimeltään relto-malli, jolloin erityisopetus päiväkodissa on resurssierityislastentarhanopettajan vastuulla. Valitsin tutkimusaiheekseni tämän aiheen, koska tämä resurssierityislastentarhanopettajamalli on tutkimuskunnassani melko uusi toimintatapa, jota ei ole tutkittu tässä muodossa tässä kunnassa. Lisäksi vuorohoito kokonaisuutena on asia-alue, josta on saatavilla kovin vähän kirjallista dokumenttia. Esiopetus vuorohoidossa asettaa omat haasteensa perheiden erilaisten palvelun tarpeiden vuoksi. Esiopetus järjestetään arkisin samaan aikaan, mutta perheiden hoidontarve ei välttämättä kohtaa tätä palvelua. Tuntui tarpeelliselta myös verrata omaa tutkimusmateriaaliani ja tuloksia jo olemassa oleviin tutkimuksiin.

Resurssierityislastentarhanopettaja eli relto on päiväkodissa lisäresurssina työskentelevä erityislastentarhanopettaja, jolla ei ole omaa lapsiryhmää. Toimialueena on joko yksi tai korkeintaan kolme varhaiskasvatussyksikköä. (Takala & Aunio 2001, 2005; Takala 2006.) Ammattinimike on mielenkiintoinen, koska moni ihmettelee monimutkaista, kankeaa ja pitkää termiä varhaiserityiskasvatuksessa arkikäytössä. VEO eli varhaiserityisopettaja on yleinen termi, jota käytetään nykyään monessa kunnassa, koska erityisopettajan työtä tehdään varhaiskasvatuksessa monella eri sektorilla ja ammattinimikkeellä. Lisäresurssina toimivan erityisopettajan ammattinimikkeestä eli resurssierityislastentarhanopettajasta olisi tarkoituksenmukaista käyttää lyhennettä relto. Tämä ammattinimike termistö on tällä hetkellä murroksessa, mutta itse käytän tässä työssä vielä reltoa nimikkeenä. Relton työn kokonaisuuden kuvaaminen varhaiskasvatuksen arjessa oli tavoitteeni ja tämä tekemäni tutkimus kohdistuu vuorohoidossa toteutettavaan esiopetukseen. Tutkimuksessani keskeisiä näkökulmia

ovat relton toimenkuvan selventäminen että selkiyttäminen ja mitä tarkoittaa resurssina toimiminen, kuin myös mitä tarkoittaa erityislastentarhanopettajan toimiminen samanaikaisopettajana lastentarhanopettajan työparina esiopetuksessa. Tarkastelin relton sijoittumista varhaiskasvatuksen organisaatioon ja määrittelin kuka on hänen lähiesimiehensä. Pro gradu tutkimukseeni tutkimushenkilönä osallistunut relto työskentelee vuoropäiväkodissa ja tutkin hänen eli relton roolia vuorohoidon esiopetuksessa. Tutkittava kunta sijaitsee Keski-Suomessa. Vuorohoito osana suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää on osa-alue, josta löytyy painettua kirjallisuutta varsin vähän. Siksi kokonaisuuden kirjoittaminen ja määrittäminen on osoittautunut välillä vaikeaksi toteuttaa. Internet, eri kuntien ja kaupunkien sivut ovat osoittautuneet tärkeiksi käytettävissä olevaksi lähdeaineistoksi työtä kirjoittaessani. Vuorohoidosta on tehty jonkin verran opinnäytetöitä, lähinnä pro gradu tutkimuksia. Aiheesta on valmisteilla väitöskirja Jyväskylässä ja Suomen Akatemian rahoittama Perheet 24/7 tutkimus projekti on parhaillaan käynnissä Jyväskylässä. Hanke toteutuu Uudessa Perhetutkimuskeskuksessa ja se toteutetaan Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän Ammattikorkeakoulun ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa yhteistyössä. ( Lastentarha 1/13, 33;

[http://www.jamk.fi/download/36907\\_Perheet\\_247\\_tiivistelma\\_logolla\\_2012.pdf](http://www.jamk.fi/download/36907_Perheet_247_tiivistelma_logolla_2012.pdf)).

Toteuttamani tutkimus on laadullinen tutkimus. Taustateorioina ovat Bronfenbrennerin ekologinen teoria (Hess & 2008; Takala 2008) ja ekokulttuurinen teoria eli Gallimoren, Bernheimerin ja Weissnerin ( Gallimore & 1993; Leskinen 1994) luoma aktiivinen malli, missä ihmiset ovat aktiivisia toimijoita arkielämässä. Perheen rooli omassa elinympäristössä eri palveluiden käyttäjänä avautuu. Ympäristön vaikutus oppimisessa ja esiopetusikäisen lapsen sijoittuminen lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1979) on tarkastelun kohteena erityisopettajan työn kautta. Relton roolia vuorohoidon esiopetuksen ympäristössä tarkasteltiin näiden taustateorioiden valossa. Myös perheen rooli lapsen kasvuympäristönä kuuluu olennaisena osana tutkimukseen. Hakkarainen (2010) määrittää opettajan työn kohteeksi lähikehityksen vyöhykkeen ja kehitykseen johtavan oppimisen. Hän myös miettii artikkelissaan, että keskitytäänkö jo vahvistamaan saavutettua oppimista vai autetaanko lasta ottamaan jo seuraava askel kehityksessä. ( Hakkarainen 2010, 242.) Tässä on keskeinen näkökulma relton roolista

aktiivisena toimijana huolehtimassa erityisen tuen toteutumisesta vuorohoidon esiopetuksessa. Hujala on kirjoittanut artikkelissaan (1996), että *varhaislapsuuden pedagogiikan keskeisiä periaatteita konstruktivistisen ajattelutavan ja näkökulman mukaan ovat lapsilähtöisyys ja lapsen aktiivinen rooli oppijana, aikuisen merkitys oppimisen tukijana ja aktivoivan kasvu- ja oppimisympäristön luojana lapselle ja yksilöiden kasvuympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö*. Näiden taustalla ovat Vygotskyn ja Piaget'n käsitykset ja perusoletukset lapsuudesta, lapsen kehityksestä ja kasvusta. Näiden lisäksi periaatteita on muokannut myös kontekstuaalisen kasvun näkökulma.

Inklusio ja inklusiivinen esiopetus sivuavat tutkimustani läheisesti. Erityisen tuen kolmiportainen malli esiopetuksessa ja tukitoimet erityistä tukea tarvitseville esiopetusikäisille vuoropäiväkodissa ovat arkitoiminnassa suunnitellusti mukana myös esiopetusajan ulkopuolelle tehtyjen suunnitelmien mukaisesti. Struktuurin eli rakenteen merkitys esiopetuksessa on hyvin tärkeä elementti. . Nivelvaihe kouluun siirryttäessä on elämän tärkeitä askeleita oppimispolulla eli selvitetään sitä miten siirtyminen esiopetuksesta kouluun tapahtuu, ja tarkastellaan onko reltolla tässä keskeinen rooli tiedottajana ja osallistujana.

Erityisen tuen havainnollistamisen, tuen muotojen avaamisen ja termistön selittämisen avulla avataan lukijalle varhaiserityisopetuksen sisältöä. Varhainen puuttuminen esiopetuksessa ja intervention merkitys selkeyttää lukijalle, miten tukea voidaan kohdentaa sitä tarvitsevalle lapselle. Mitä interventio tarkoittaa, mihin se kohdistuu, relton osuus tuen tarpeen arvioijana ja toteuttajana ovat kulmakiviä erityisen tuen toteuttamisessa. Tässä tutkimuksessa käsitellään organisatorista näkökulmaa myös relton näkökulmasta eli mihin relto sijoittuu organisaatiossa, kuka on hänen esimiehensä ja miten se vaikuttaa relton työhön. Esiopetusvuoden merkitys ja erityisen tuen muodot esiopetuksessa vuoropäiväkodissa ovat tärkeitä tekijöitä varhaiskasvatuksessa, joten niiden toteuttamista ja toteutumista kartoitettiin tässä työssäni. Keräsin narratiivisen kehityskertomuksen kuluneesta vuodesta vuoropäiväkodin esiopetuksessa relton näkökulmasta. Relton työtä selvitettiin haastattelun kautta laadullisella analyysimenetelmällä. Toteutettu haastattelu oli teemahaastattelu. Metodini oli



sisällönanalyysi. Haastateltavana olivat esiopettaja, relto, varhaiskasvatustyöntekijän johtaja ja varhaiskasvatuspäällikkö. Haastattelut on tehty kesällä 2012.

Tutkimusmateriaalista eli neljästä haastattelusta on teemoittelun ja analysoinnin kautta kerätty vastaukset tutkimuskysymyksiin. Ne on koottu yhteen ja relton toimintavuodesta on rakennettu kehityskertomus narratiivisen juonianalyysin mukaisesti. Aineistoa analysoidaan kuitenkin vain sisällönanalyysin avulla, kertomus on rakennettu narratiivisin menetelmin juonianalyysin kautta, mutta sitä ei analysoida varsinaisesti narratiivisen menetelmän avulla. Relton ammatilliseen kasvuun olen hakenut teemoja erilaisista narratiivisista teoksista, koska niiden kautta avaan opettajan ammatillisen identiteetin kasvua ja kehitystä. Kertomuksen tarkoituksena on kuvata realistisesti, kerrotun aineiston avulla tuntemuksia ja kasvua toimintakauden tapahtumista.

Tutkimusaineisto on ohjannut teoriataustan valintaa, koska relton työ tekee työtä sekä lapsen että perheen kanssa. Aineiston analysointi on kulkenut käsi kädessä teoriataustan rakentamisen kanssa. Oppimiskäsityksistä tarkastellaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, lähikehityksen vyöhykettä oppimisympäristönä ja miten lapsi oppii vertaisryhmässä. Lähemmin käsitteitä määritetään tässä työssä.

## **2. RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJA**

### **2.1 Resurssierityisopettajamallin taustaa**

Resurssiopettajamalli on luotu Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Siellä malli organisoitiin muistuttamaan pohjoismaista integroitua erityisopetusta, Resurssiopettajan aika jakautuu eri työtehtäviin niin, että osa ajasta on konsultaatiota ja ohjausta, mutta työhön sisältyy myös diagnosointia, suunnittelua ja tukitoimien kartoittamista ja toteuttamista, Myös oppimisvaikeuksiin keskittyminen on osa resurssiopettajan työtä. Tarkoituksena on, että erityisopettaja siirtyy sujuvasti roolista toiseen oman työnsä puitteissa. (Huhtanen 2003, 29.) Relto-mallissa tavoitteeksi on asetettu, että erilaisilla lapsilla olisi mahdollisuus leikkiä ja toimia yhdessä relton tukemana. Relton tehtävistä yhtenä on

selvittää erilaisten testien ja seuluntojen kautta erityislasten taitoja ja kehittämisen kohteita. Relto suunnittelee tukitoimia ja kehityksen tueksi voidaan käyttää vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä. Ne ovat joko kieltä korvaavia tai puhetta tukevia. Kuvakommunikaatio ja tukiviittomat ovat näistä yleisimmin käytettyjä menetelmiä. (Takala 2008,39.)

Resurssierityislastentarhanopettajaksi kutsutaan erityislastentarhanopettajaa, joka työskentelee päiväkodissa ilman omaa lapsiryhmää ja on yhteisesti päiväkodin eri ryhmien käytettävissä. Relton rooli on monesti ennaltaehkäisevä erityisen tuen asioissa, koska hän vahvistaa päiväkodin henkilöstörakennetta ja on lisäresurssi, jonka toimenkuvaan kuuluu työ erityislasten ja henkilökunnan kanssa sekä konsultoivana että osallistuvana toimijana. Hän tekee yhteistyötä myös perheiden kanssa. Viitala (2000) muistuttaa, että inklusiivista opetusta toteutettaessa, on huomioitava muutokset henkilökunnan rooleissa ja yleisessä vastuussa. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien vastuu kasvaa, koska he työskentelevät ryhmissä riippumatta siitä ovatko he yleis- vai erityisopettajia. Hän muistuttaa samanaikaisopettajuudesta, joka on yksi relton työnkuvan sisältöalueista. Lastentarhanopettajat olivat kokeneet vaikeuksia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. ( Pihlaja 2005 55). Resurssierityislastentarhanopettajan erityispedagoginen osaaminen on osa toimintaa tavallisessa arjessa. Tämä malli on kustannuksiltaan halvempi kuin integroitu erityisryhmä (Takala 2008 36–37). Integroitu erityisryhmä on 12 lapsen ryhmä, jossa on tukea tarvitsevia lapsia ja vertaisryhmä eli ns. tukilapset. Heistä viidellä on erityisen tuen tarve. ( Heinämäki 2004, 60; Takala 2008, 38.) Integroituun erityisryhmään sijoitettavilla erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla tarvitaan vanhempien suostumus tähän sijoitukseen. ( Kauppinen 1991 32).

Tämä relto- malli varmistaa erityisen tuen kuulumisen lapsen arkeen päivittäin. Reltotoiminta perustuu lähipäiväkotiperiaatteeseen, koska tarkoituksena on inklusion hengessä tarjota päivähoitoa lähipäiväkodissa jokaiselle lapselle. Tämä inklusion periaate sisältää ajatuksen, että ollaan alusta asti yhteisössä, joka on kaikille yhteinen. Toimintojen ja ympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan huomioon

kaikkien jäsenten tarpeet. ( Ikonen & Krogerus 2009 12.) Huomio kohdistuu erityisesti erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän mahdollisuuksiinsa osallistua. Inklusion periaatteen mukaisesti tämä toteutuu *inklusiiossa pedagogisilla ratkaisuilla, toteutettavilla menetelmillä ja riittäväillä tukitoimilla taataan osallistuminen ja mahdollisuus oppimiseen lapsen yksilöllisellä tavalla.* (Sosiaalihuollon erityispäivähoidon työryhmän muistio 1978, 57).

Relto tekee yhteistyötä erityistä tukea tarvitsevien lasten perheiden ja lapsen oman ryhmän henkilökunnan kanssa. Työtehtäviin kuuluu lasten ohjauksen suunnittelu ja arviointi, jota toteutetaan niin, että sitä suunnitellaan yhdessä ryhmän henkilöstön kanssa. Relto toteuttaa yhteistyötä lapsen oman ryhmän opettajan kanssa sekä myös eri asiantuntijatahojen että yhteistyökumppanien kanssa erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa. Relto toimii päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittäjänä ja erityispedagogiikan asiantuntijana, jakaa päivittäin erityispedagogista osaamistaan henkilökunnalle, etsii ja mallintaa tarkoituksenmukaisia toimintatapoja pedagogisiin käytänteisiin, antaa opetusta lasten pienryhmissä ja pitää pedagogista arviointia tukevia pienryhmiä. Relto myös arvioi henkilöstön koulutustarpeita ja järjestää koulutusta henkilökunnalle, mutta vielä lisäksi seuraa varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen liittyvää tutkimusta ja kehitystä sekä osallistuu oman alansa täydennyskoulutukseen. (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 49.) Takala (2008) määrittää relto-mallin tavoitteita inklusion idean mukaisesti niin, että erilaiset lapset voivat relton tuella yhdessä leikkiä ja toimia. Relto on osa varhaiskasvatuksen henkilöstöryhmää, mutta kuuluu osana erilaisiin ammatillisiin tiimeihin eli niiden vahvistaa pedagogista osaamista päiväkodeissa. Isossa lapsiryhmässä relton rooli oli olla tukija erityislasten kuten myös kaikkien lasten hoitoa ja kasvua koskevissa asioissa. Reltolla oli pienryhmiä, joiden jäsenenä oli erilaisia lapsia. Näissä ryhmissä toteutettiin järjestelmällistä, suunnitelmallista erityisohjelmaa, jonka tarkoituksena oli tukea lasten kehitystä ja kasvua ja nämä ryhmät kokoontuivat yleensä pidemmän ajanjakson ajan. Relto antoi myös yksilöllistä ohjausta lapsille. Huhtanen (2003) puhuu pienryhmistä pedagogista arviointia tukevin tai erilaisia interventioita kohdistavina pienryhmäopetusta antavina ryhminä.

Takala ja Keso (1999) määrittävät relton työnkuvaan kuuluviksi lapsiryhmätyön eri muodoissa eli yksilö/pienryhmä/suuryhmä, työskentelyä erityislasten asioiden lisäksi myös ns. seurantalasten asioissa, tiedon jakaminen ja kouluttaminen, yhteistyö henkilöstön ja relton välillä, konsultaatio, yhteinen suunnittelu, kasvatuksellisten ratkaisujen etsiminen, löytäminen ja käyttöönotto ja yhteistyö vanhempien kanssa. Ryhmien lukumäärä vaihtelee, kokoonpano on vaihteleva ja työn rajaaminen asettaa omat haasteensa, koska työn kohdetta vaihdetaan arviointien perusteella. Työnkuvaan vaikuttavia tekijöitä ovat toimintakauden eri vaiheet, tukirakenteet, yhteistyökumppanit, relto-mallin viralliset määrittelyt ja tavoitteet, ryhmädynaamiset ilmiöt ja johtaminen, vanhemmat, henkilöstö ja lasten tarpeet ja diagnoosit. ( mts. liite 2/5.)

## **2.2 RELTO-toiminnasta tehtyjä tutkimuksia**

Resurssierityislastentarhanopettaja on erityislastentarhanopettaja, joka on lisäresurssi yhden tai korkeintaan kahden yksikön käytössä ja hän toimii ilman omaa lapsiryhmää. (Takala 2008, 36). Relto on vakiintunut varhaiskasvatukseen aktiiviseksi toimijaksi Helsingissä 1990-luvulla, joten avaan myös aiemmin tehtyjä tutkimuksia työssäni. Ensimmäinen tutkimus relton työnkuvasta tehtiin Helsingissä 1996, koska siihen koettiin oleva tarvetta. Tämä siksi, että työnkuvasta oli vain Takalan ja Keson (1999) mukaan hahmotelmaa. Tutkimus keskittyi viiteen eri kysymykseen. Näkökulmat kohdentuivat relton työskentelyyn erityispedagogiikan ammattilaisena, miten yhteistyö päiväkodin kasvatus- ja hoitotyötä tekevän henkilöstön ja relton välillä toimii, millaista on kiertävän erityislastentarhanopettajan työ suhteessa relton työhön, millaisia kokemuksia vanhemmilla on relton kanssa tehdystä yhteistyöstä ja päivähoidosta sekä viidentenä näkökulma ”relton lapset” ja lasten kehitys. Resurssilastentarhanopettajan työstä on tehty tutkimusta Helsingissä vuosina 1996–1999 14 eri päiväkodissa. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa. Nimike relto on peräisin tästä tutkimuksesta ja toimintatapa sai nimekseen relto-malli. Tutkimusalueena oli Itä-Helsingin sosiaalikeskuksen alue. Mukana tutkimuksessa oli myös neljä muuta Helsingin sosiaalikeskusta. (Takala & Aunio 2001, 2005.) Tulokset toivat esiin kuusi osa-aluetta, joihin relton työ jakautui. Niitä ovat ensimmäisenä alueena lapsityö

erityispedagogisen tavoitteen ohjaamana, lapsityö ilman erityispedagogista tavoitetta, aikuistyö oman päiväkodin, ulkopuolisten asiantuntijoiden tai perheen kanssa, yksin tehtävä kirjaamis- ja suunnittelutyö, kokoukset työnohjaajan kanssa ja koulutus sekä ns. muu toiminta, esim. päiväkodin juhlien järjestäminen. ( Takala & Keso 1999).

Relto-malli vuorohoidon esiopetuksessa on ollut käytössä tutkimuskunnassani parin vuoden ajan. Sen tarpeellisuus ja toteutus selviävät haastattelumateriaaleista tässä tutkimuksessani. Mistä kaikki lähti liikkeelle ja miten toteutuminen on sujunut, niihin löytyy vastaus myöhemmin tässä työssäni. Miten eri kunnat ovat kehittäneet tätä erityispedagogisen osaajan toimenkuvaa, se on hyvin kuntakohtaista. Itse tarkastelen tätä enemmän vuorohoidon näkökulmasta, koska tutkimuskunnassani on huomattu suuri, perusteltu tarve lisäresurssille vuorohoidossa. Tähän perusteina löysin aiemmista tutkimuksista seuraavaa eli Takala ja Keso (1999) määrittävät relto-toiminnan edellytyksiksi kolme eri näkökulmaa. Ensimmäisenä kohtana tarkastellaan yksikön sisältä tullutta tarvetta ja halua uuden toimintamallin aloittamiseen. Näin kokeiltaisiin jonkin muunlaista tapaa tukea erityislapsen kasvua ja kehitystä kuin perinteinen lapsiryhmän pienentäminen. Sitoudutaan uuteen malliin, koska kartoitetaan tarpeita ja tehdään johtopäätöksiä yhdessä keskustellen yksikön sisällä ja peilataan tätä toimintamallin tavoitteeseen. Esimiehellä on tässä erittäin tärkeä rooli, koska hänellä on näkemystä toimintamallista ja hänen pitää olla perehtynyt tähän malliin ja hänellä tulee olla tietoa toimintamallista. (mts., liite 2.)

### **2.3 Relton rooli varhaisen puuttumisen kysymyksissä**

Kun tarkastellaan varhaisen puuttumisen tärkeyttä ja ominaisuuksia, niin näihin osaluokkiin reltolla on mahdollisuus keskittyä enemmän jo varhaisessa vaiheessa, koska reltolla on tärkeä rooli itsenäisenä toimijana normaalissa päiväkotiarjessa. Relton rooli tarkkailijana ja lapsia havainnoivana erityisosaajana on tullut tässä työssä esiin useasti. Relton rooli varhaisen puuttumisessa kysymyksissä on hyvin merkittävä, koska hän konsultoi ja neuvoo henkilökuntaa heitä askarruttavissa pulmissa. Henkilökunnalla on mahdollisuus ensiksi keskustella relton kanssa, jos on herännyt huolta lapsen kehityksestä. Toiseksi relto tulee pyydettyä tarkkailemaan lapsia ja kolmanneksi on mahdollisuus yhteiseen, konsultoivaan keskusteluun lapsia koskevista asioista, myös

niin, että koko ryhmän henkilökunta on keskustelussa mukana. Kun ryhmässä herää kysymyksiä, on merkittävää se, että osataan kysyä, hakea neuvoja ja ottaa asia esiin. Myös yhteistyö ja saman asian jakaminen ovat perusteina huolen käsittelemiselle. Asia pitää olla yhteinen ja yhdessä jaettu, jotta konsultaatiota voidaan hakea. (Huhtanen 2004, 16.) Perheen merkitys yhteistyökumppanina ei saa jäädä toissijaiseksi asiaksi. Rantala (2004) näkee vanhemmat yhteistyössä lapsensa asiantuntijoina ja ammattilaiset erityisosaajina päivähoitossa. Hän muistuttaa perheiden erilaisuudesta ja jokaisella perheellä on erilaiset tarpeet ja odotukset. (mts, 100–108.)

Kokonaisuuden tarkoitus on, että reltolla on aikaa ja keinoja tarjottavaksi jo varhaisen tuen kysymyksissä. Huomion kiinnittää myös se miten henkilökunta käyttää relton osaamista ja saa neuvoa pulmallisissa tilanteissa. Henkilökunta voi antaa relton yhteystiedot perheille tarvittaessa ja näin he antavat vanhemmille mahdollisuuden asioida suoraan erityisopettajan kanssa. (Takala 2008, 40.) Kokonaisuutena tässä tilanteessa on mahdollisuus tukea heti, mahdollisimman varhain ennen erityisen tuen tarvetta.

## **2.4 Erityisen tuen muodot Relto-mallin kautta**

Relto osallistuu ryhmän toimintaan havainnoinnin kautta. Hän pitää omia kerhoja esiopetusikäisille ennalta sovitusti, mutta kerhot kokoontuvat viikoittain samaan aikaan ja niihin osallistuvat samat lapset omien tuen tarpeidensa mukaan. Relto ei varsinaisesti osallistu ryhmän toimintaan samanaikaisopettajana. Hän konsultoi ryhmän henkilökuntaa lasten asioissa ja hoitaa moniammatillista yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Hän hoitaa läheteiden tekemisen esimerkiksi puheterapiaan ja kutsuu koolle moniammatilliset tiimit lasten asioissa. Ryhmäkouluvalmiustestit tekee lastentarhanopettaja, joka tarkistaa ne ja neuvottelee relton kanssa niiden tuloksista. Lopulliset, yhdessä tarkistetut tulokset ratkaisevat jatkotoimenpiteiden tarpeen. (xx varhaiskasvatussuunnitelma). Testien tuloksista keskustellaan vanhempien kanssa ja he antavat suostumuksensa mahdollisiin jatkotoimenpiteisiin. Moniammatillinen tiimi kokoontuu jatkotutkimusten jälkeen tekemään päätöksen tulevasta koulusijoituksesta.

Relton rooli esiopetusryhmässä tutkimukseeni osallistuneen resurssierityislastentarhanopettajan mukaan koostuu lähinnä seuraavista asioista:

- Konsultointi tarvittaessa
- 1x kk tiimipalaverissa
- Oppilashuoltoryhmä syksyllä ja alkuvuodesta
- arvioinneissa mukana (makeko testaa matematiikan peruskäsitteitä, kpt =kontrolloitu piirrostarkkailu , tsemppi eli kouluvalmiusarviointi, )
- Tukitoimien suunnittelu yhdessä ryhmän kanssa tehostetuille ja erityisen tuen lapsille ja lasten palavereihin osallistuminen tarvittaessa.
- Ryhmävasussa ja arvioinneissa mukana esimiehen kanssa.
- Keväällä moniammatilliset palaverit kouluilla.
- Vanhempainillassa mukana kertomassa kolmiportaisesta tuesta.

Muuttunut:

- Muutoksena on vain uuden vasun myötä tullut ryhmävasu ja arviointiosio, johon osallistuu esimiehen kanssa.

Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus 2009 määrittellään resurssierityislastentarhanopettajan työtä seuraavalla tavalla. Resurssierityislastentarhanopettajan toimenkuva vaihtelee päiväkotikohtaisesti. Toimenkuvaa päivitetään toimintakausittain lasten ja henkilökunnan tarpeiden mukaisesti. Reltolla ei ole omaa lapsiryhmää. Relto tekee yhteistyötä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen ja lapsen oman ryhmän henkilökunnan kanssa. Arviointia ja suunnittelua lapsen ohjauksesta relto tekee yhdessä lapsen oman ryhmän henkilökunnan kanssa. Relto huolehtii yhteistyöstä sekä lapsen oman ryhmän opettajan että eri asiantuntijatahojen ja yhteistyökumppanien kanssa erityistä tukea tarvitsevan lapsen asioissa. Relto kehittää ja suunnittelee päiväkodin pedagogista toimintaa ja on erityispedagogiikan erityisasiantuntija. Päivittäisissä keskusteluissa relto jakaa omaa erityispedagogista osaamistaan henkilökunnalle. Pedagogisissa käytännöissä tarvittavia toimintatapoja relto etsii, mallintaa ja ohjaa henkilökuntaa niiden käyttämisessä. Pienryhmien ohjaaminen ja opettaminen kuuluu reltolle. Relto voi myös pitää pedagogista arviointia tukevia pienryhmiä. Relto arvioi henkilöstön koulutustarpeita ja järjestää niitä. Varhaiskasvatuksen viimeisimmän tutkimustiedon ja kehityksen

lukeminen ja seuraaminen kuuluu relton työhön samoin kuin oman alansa täydennyskoulutukseen osallistuminen.

Takala ja Keso (1999) listasivat reltolta edellytettäviä ominaisuuksiksi nämä ominaisuudet eli joustavuus, yhteistyökyky, halu ja kyky oman ammatillisen kehityksen ylläpitämiseen ja kehittämiseen, jatkuva arviointi omasta työstä ja toimintamallista, itsenäisyyttä, organisointikykyä ja päätöksentekokykyä. Olosuhteet muuttuvat koko ajan, mukautumiskykyä pitää löytyä. Avoimuus, rohkeus ja taito tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen ovat välttämättömiä. Päämäärätietoinen pyrkimys yhteistyöhön on välttämätöntä, koska yhteistyön onnistumisen kautta päästään parempiin lopputuloksiin lapsen erityisen tuen asioissa. Ammatillisuuteen pyrkiminen, ammattitaidon kehittäminen ja oman työn arvioiminen auttavat kehittämään tätä toimintamallia. (mts. liite 2/5.)

### **3. VUOROPÄIVÄHOITO JA ESIOPETUS SUOMESSA**

Vuorohoidoksi kutsutaan päivähoitoa, joka toteutetaan kunnissa iltaisin, öisin tai viikonloppuisin. *Päivähoitolain 11 §:n mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että lasten päivähoitoa on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää.* (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2005). Vuorohoito järjestetään, kun perheen päivähoiton tarve on ennen kello 6.00 tai kello 18.00 jälkeen. Päätökset tästä asiasta ovat yleensä kuntakohtaisia. Tampereen kaupunki määrittelee nettisivuillaan vuorohoidon järjestämistä näin:

(<http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/paivahoito/hoitomuodot/iltajavuorohoito.html> )

*Ilta- ja vuorohoito on tarkoitettu lapsille, jotka vanhempiensa työn tai opiskelun takia tarvitsevat hoitoa klo 18 jälkeen.*

*Aamuisin lapsen voi tuoda vuoropäiväkotiin ennen klo 6.*

*Lapsen hakuajasta sovitaan vanhempien kanssa erikseen. Hakuajoissa*



*huomioidaan vanhempien työvuorot ja lapsen ikä. Iltahoito päättyy viimeistään klo 22.*

*Ilta- ja vuorohoidon asiakasmaksut ovat samat kuin muussa päivähoitossa.*

*Vuoropäiväkotia voi käyttää myös satunnaisessa vuorohoidon tarpeessa tai viikonloppuna.*

Vuonna 2005 oli vuorohoitoa tarvitsevia lapsia Suomessa 12 804 (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2005). Nyt Suomessa vuorohoidon piirissä on 7 % päivähoitossa olevista lapsista. ( Lastentarha 1/13, 34). Vuoropäiväkodissa lapset ovat paikalla ympärivuorokautisesti, mutta yleensä vain vanhempien työaikojen mukaan. He eivät vanhempiensa vaihtelevien työaikojen vuoksi voi osallistua integroitujen erityisryhmien toimintaan, koska ne toimivat kello 8-17 välillä päiväpäiväkodeissa. Integroituja erityisryhmiä on enää vain muutama. Päivähoitolakia tulkittaessa on kuitenkin epäselvää, missä määrin lain määräykset koskevat vuorohoitoa. Tulkinnanvaraista on, että, kun molemmat vanhemmat ovat työssä, silloin on mahdollisuus käyttää vuorohoidon tarjoamia palveluja perheelle. ( Makkonen 2012, 35.)

Inklusion periaatteen mukaisesti kaikille lapsille kuuluu oikeus päästä omaan lähipäiväkotiinsa. Vuorotyötä tekeville perheille pitää lain mukaan tarjota päivähoitoa vanhempien työajan mukaisesti. Säädökset löytyvät päivähoitolaista. Liitteessä numero 3 on työhöni liitettyjä sekä vuorohoitoa että erityispäivähoitoa koskevia määräyksiä ja suosituksia:

### **3.1 Esiopetuksen järjestäminen varhaiskasvatuksessa**

Esiopetus tarkoittaa vuotta ennen koulun aloittamista tapahtuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Pidennetyn oppivelvollisuuden eli 11-vuotisen oppivelvollisuuden esiopetus alkaa jo 5-vuotiaana. Perusopetuslaissa 25 § 2 momentissa määritellään pidennetty oppivelvollisuus alkavaksi vuotta säädettyä aikaisemmin ja sen kesto on 11 vuotta. Perusteet täyttyvät, jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa lapsen vammaisuuden tai sairauden perusteella. Esiopetus voi kestää pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille

kestää joko vuoden tai kaksi vuotta. ( Perusopetuslaki 9 § 2. mom.). Tämän tarkoituksena on vahvistaa lapsen valmiuksia siten, että lapsi pystyy suoriutumaan mahdollisimman hyvin opiskelustaan perusopetuksessa. ( Opetushallitus 2010, 31.) Esiopetus on maksutonta ja tähän on jokaisella esiopetusikäisellä oikeus vähintään 700 tuntia vuodessa ja enintään 5 tuntia päivässä. Lastentarhanopettajaliiton työryhmän (2012, 6) julkaisun mukaan *varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen toteuttamisessa tulee ottaa huomioon sekä muun varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet että sisällöt. Esiopetus merkittävänä nivelvaiheena turvaa lapselle onnistuneen siirtymisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.*

Esiopetuksella on Suomessa pitkät perinteet. Päivähoitolaki säädettiin vuonna 1973, mutta siinä ei mainittu erikseen esiopetusta (Virtanen 1998 165). Päivähoitolaissa asetettu kasvatuksellinen tavoite oli lapsen kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistäminen (Niikko 2001 13). 1990-luvulla esiopetus alkoi saada suurempaa huomiota, koska lapsen tiedollinen kehitys ja oppiminen koettiin tärkeinä asioina lapsen kehityksessä. 1980 valmistui lasten päivähoidolle kasvatustavoitteet, jotka laati laajapohjainen komitea (komiteamietintö 1980:31.) Komitea otti mietinnössään kantaa 6-vuotiaiden koulukypsyyteen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002 17.) Vuoden 1996 alussa voimaan päivähoitolaki antoi kunnille veloitteen järjestää esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. Esiopetus nivoutui sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Esiopetus on osa elinikäistä oppimista ja yhdistää molempien pedagogiikkojen parhaat puolet (Esiopetussuunnitelman perusteet 1996.) Perusopetuslain (1998) mukaan esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja laki asettaa esiopetuksen tavoitteeksi lasten oppimisedellytysten parantamisen. Lakisääteinen esiopetus alkoi vuonna 2001 (mts., 18–19.) *Perusopetuslain 30 §:n 1 momentin mukaan lapsella on esiopetuksessa oikeus työpäivinä saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuslaki määrää myös, että esiopetuksen järjestäjän tulee hyväksyä esiopetusta varten opetussuunnitelma.* Esiopetusta toteutetaan Opetushallituksen vahvistamien **esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden** ja niiden pohjalta

laadittujen **paikallisten opetussuunnitelmien** mukaisesti

([http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanitfi/johdon\\_tueksi/mika/lakisaateiset/esiopetuksen\\_opetussuunnitelma](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanitfi/johdon_tueksi/mika/lakisaateiset/esiopetuksen_opetussuunnitelma)). Opetussuunnitelmajärjestelmä on rakentunut siten, että

Perusopetuslaki ja asetus ovat perustana, seuraavana portaana ovat yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako, sitten on opetussuunnitelman perusteet, ja viimeisenä opetussuunnitelma, joka on – kunta, -alue, -päiväkoti ja – koulukohtainen. (Brotherus ym. 2012).

### **3.2 Esiopetus vuoropäiväkodissa**

Esiopetus vuoropäiväkodissa toteutetaan valtakunnallisten ohjeiden mukaan samalla tavalla kuin päiväpäiväkodeissa. Esiopetussuunnitelman perusteet (2000,2010) ovat perustana kaupungin laatimalle esiopetussuunnitelmalle ja yksikön omalle esiopetussuunnitelmalle. Jokaiselle esikoululaiselle laaditaan oma henkilökohtainen esiopetussuunnitelma yhdessä vanhempien ja esiopetuksen henkilöstön kanssa. Esiopetusta säätelevät myös opetussuunnitelman perusteet perusopetuslaissa. Esiopetusta koskevaa säädäntöä löytyy perusopetuslain lisäksi perusopetusasetuksesta(852/1998) ja valtioneuvoston asetuksesta opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (1435/2001). Päivähoitolaissa on esiopetusta koskevia säädöksiä (1290/1999) ja asetuksessa lasten päivähoidosta (329/2000). Valtioneuvoston asetus (1435/2001) 5. § asettaa erityisenä tavoitteena esiopetukselle seuraavaa: *tavoitteena on edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla.* (Hujala ym. 2012.)

Esiopetuksen toteuttaminen vuoropäiväkodissa on pitkäjänteinen projekti, koska lapset ovat päiväkodissa vanhempiensa työaikojen mukaisesti ja se tarkoittaa sitä, että hoitoa tarvitaan iltaisin ja viikonloppuisin. Esiopetus on maksutonta ja siihen voi osallistua vapaaehtoisesti. Tutkimuspäiväkodeissa esiopetus on toteutettu arkisin kello 8-14 välillä. Ryhmien kokoonpano on ollut vaihteleva, koska osa esikouluikäisistä tulee päiväkotiin vasta pidetyn esikoulun jälkeen. Esiopetuksen laatua arvioinut työryhmä

(Hujala ym. 2012) kohtasi saman ongelman, mihin vuorohoidossa ajaudutaan. Työryhmä raportoi siitä, että esiopetukseen osallistuvat lapset ovat osan päivästä päivähoidon piirissä, tässä tapauksessa vuorohoidossa, kun he tarkastelivat normaalia päivähoitoa. Tämä jakso kuuluu päivähoitolain vaatimusten pariin. Esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin. Työryhmän mukaan varhaiskasvatuksen esiopetus kärsii epäselvyyksistä eri kunnissa, koska perusopetuslain noudattaminen ja sen tunteminen eivät ole itsestään selviä asioita eri esiopetusyksiköissä. Myös tuen muodot ovat perusopetuslain mukaiset yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (xx esiopetussuunnitelma.), kuten esiopetussuunnitelman perusteissa on määritelty. (Opetushallitus 2011.)

### **3.3 Vuoropäiväkoti oppimisympäristönä**

Erityistä tukea tarvitseva lapsi, jolla on vuorohoidon tarve vanhempiensa työaikojen vuoksi, tarvitsee ja saa hoitopaikan vuoropäiväkodista samalla tavoin kuin jokainen vuorohoitoa tarvitseva lapsi. Vuoropäiväkoti oppimisympäristönä poikkeaa tavallisesta päiväpäiväkodista siinä, että lapset ovat paikalla myös iltaisin, öisin ja viikonloppuisin. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2005). Päiväkodissa tarjotaan päivällistä ja iltapalaa lapsille ja osa heistä menee nukkumaan. Iltaisin ja viikonloppuisin toiminta on mahdollisimman kodinomaista. Lapsiryhmät yhdistetään usein illalla ja viikonloppuna, koska silloin on paikalla vähemmän henkilökuntaa, kuitenkin aina tarvittavan lapsimäärän mukaisesti. Lasten hoitoajat toimitetaan tässä tutkimuspäiväkodissa päiväkotiin viikkoa aiemmin, jotta tarvittava henkilökuntaresurssi on käytettävissä. Tämän mukaan voidaan kohdistaa erityisen tuen tukitoimenpiteet niitä tarvitseville lapsille ja suunnitella toimintaa tarpeen mukaisesti. Erityisen tuen toteuttaminen on kuitenkin mahdollista myös ilta-aikaan.

Vuoropäiväkoti ei välttämättä ole lähin mahdollinen päiväkotiperheelle. Erityispedagoginen tuki tuodaan lapsen päiväkotiin, eikä lasta tarvitse siirtää vuoropäiväkodista (Huhtanen 2004, 15). On tämän periaatteen mukaisesti perusteltua, että myös vuoropäiväkodista löytyy erityisopettaja. Saman näkökulman mukaisesti

vuoropäiväkodissa voidaan toteuttaa erilaiset lapsen tarvitsemat terapiat lapsen hoitoaikojen mukaan. Terapeutti tulee käymään arkipäivänä lapsen hoitoaikana päiväkodissa. Näin vanhemmat voivat olla työssä eikä heidän tarvitse lähteä kuljettamaan lastaan terapiaan työpäivän aikana. Nämä molemmat näkökulmat yhdistyvät vuoropäiväkodissa, koska vanhemmat ovat työssä eivätkä näin pysty kuljettamaan lastaan terapiaan tai integroituun erityisryhmään. Siksi erityispedagogisen osaamisen tarjoaminen ja mahdollisuus ovat perheen etu vuoropäiväkodissa.

Jokainen yksikkö tekee oman yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmansa, joka perustuu varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisiin perusteisiin. Kaikille lapsille tehdään oma varhaiskasvatussuunnitelma, johon tarvittaessa liitetään tarvittava tuen suunnitelma. Henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tehtävä tuen suunnitelma vaihtelee kuntakohtaisesti eri nimillä, mutta tarkoituksena on antaa tukea joka varhaisessa vaiheessa tai tehdä lakiin perustuva erityisen tuen suunnitelma. (Heinämäki 2004). Näiden perusteella laaditaan jokaisen ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma siten, että siinä otetaan huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet suunnitelmaa laadittaessa. Inklusiivinen ajattelu on suunnitelmaa rakennettaessa ehdoton perusta koko ryhmän toiminnalle. Ryhmän merkitys hyvänä huomioidaan myös kuntoutuksellisenä oppimisympäristönä. Yksilöllistä oppimista edistetään ryhmän vertaistuen avulla. Samat kuntouttavat elementit palvelevat yleensä koko ryhmää ja yhteisöllisyys oppimisen edistäjänä on tehokkaampi vaikutukseltaan kuin yksilöllinen kuntoutus. Lapsen osallisuuden vahvistaminen siten, että lapsi pääsee yhteisön jäseneksi, on tavoitteena. (Pihlaja 2005, 53.)

### **3.4 Strukturoitu opetus vuoropäiväkodissa**

Rakenne tarkoittaa samaa kuin struktuuri. Varhaiskasvatuksen opetus on rakentunut pysyväksi päivän toimintakaavioksi. Lapsen vuorokausi on järjestetty kuvalliseen muotoon selkeästi havaittavaksi. Vuoropäiväkodissa käytettävää päiväjärjestystä kutsutaan strukturoiduksi vuorokausijärjestykseksi, jossa päivän toiminnot on järjestetty PCS-kuvien näkyviin. Päivän toiminnot tehdään saman aikataulun mukaisesti ja samassa järjestyksessä, jotta se toisi turvallisuuden tunnetta. Aamupiirissä katsotaan kelloa,

johon on kuvitettu päivän toiminnot. Tarkoituksena on auttaa lasta jäsentämään arkea, ja antaa lapselle väline elämän käsittelemiseen ja jäsentämiseen. ( Suhonen 2008, 53.)  
 Konstruktivistisessa oppimisessa on keskeistä, että tieto rakentuu oppijassa itsessään. Tätä näkökulmaa on tuotu esiin tässä työssä teoriaosuudessa eri lähdeteoksien kirjoittajien näkökulmista.

Strukturoitu opetus on opetusta, joka on suunniteltu rakenteeltaan selkeäksi. Kerola (2001) kokoaa yhteen 11 osatekijää, joista rakenteellinen opetus muodostuu. Opetuksen rakenteet muodostuvat puitteista, jotka on sovittava ennalta. Näihin kuuluvat yhteistyö, opetuksen sisältö, menetelmät, kommunikointi, fyysinen tila, aika, henkilöt, välineet ja toiminta, seuranta ja palaute, emotionaalinen ilmapiiri ja itseohjautuvuus. Tärkeänä kokonaisuutena on, että tiedetään kuka suunnittelee, toteuttaa opetusta ja tekee seurantaa siitä. Varmistetaan myös, että oppimistavoitteet on määriteltä. Tiedetään kuinka oppija oppii eli oppimisedellytysten varmistutetaan niin, että osataan ottaa huomioon perusvalmiudet, joihin nojaututaan. Arvioidaan oppijan mahdollisuudet ottaa vastaan viestit ja mietitään etukäteen, miten hän oppii eri asioita, oppimistilanne järjestetään mahdollisimman hyvin siihen otollisessa paikassa. Tarkka alkamisajankohta määritellään oppimistilanteelle ja myös tilanteen päätyminen määritellään oppijan kannalta niin, että se on helppo ymmärtää ja käsitellä. Toistuvuus on oppimisen edellytys. Oppimistilanteeseen osallistuvat henkilöt on sovittu aina etukäteen eivätkä ne vaihdu. Välineistä ja toiminnasta sovitaan välineet ja toimintatavat etukäteen. Oppimista arvioidaan ja oppijaa informoidaan asiasta. Mielenkiinnon ylläpitäminen ja motivointi kuuluvat tärkeänä osana strukturoituun opetukseen. Oppijaa ohjataan tulemaan itse tietoisiksi struktuureista, jotka tukevat hänen oppimistaan. (mts., 14.) Strukturoidun opetuksen tukena käytetään vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä, joita voivat olla tukiviittomia, PCS-kuvia tai Pictogram-kuvia. Niiden avulla havainnollistetaan ja selvennetään päiväjärjestyksiä, tuntiohjelmaa tai vuodenaikoja.(mts., 115.)Näitä käytetään esiopetuksessa tukitoimina ja havainnollistamaan päivä struktuuria myös esiopetuksessa. ( xx suunnitelma.)

### 3.5 Inklusiivinen kasvatus ja opetus esiopetuksessa

Tässä luvussa tarkastelen erilaisia määritelmiä inklusiosta eri kirjoittajien näkemysten kautta. Viittalan (2006) mukaan inklusiio tarkoittaa sisällymistä, kuulumista mukaan. Ainscow(2000) määrittää inklusiion periaatetta siten, että jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastataan. Moberg (2001) määrittelee inklusiion lähtökohdaksi sen, että jokainen lapsi saa opetusta omassa lähikoulussaan. Väyrynen (2001) kiteyttää inklusiion periaatteet seuraavasti: jokainen voi oppia, olemme erilaisia, kuulumme kaikki omaan yhteisöömme jäseninä ja olemme tärkeässä roolissa siinä, erilaisuus luodaan yhteisöissä ja erilaisuutta voi sekä pitää arvostaa. Hän asettaa myös tavoitteet inklusiolle seuraavasti: *ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, myönteisten asenteiden edistäminen ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen, yhteisöjen taitojen ja kykyjen kehittyminen niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.*

Viitala (2004) tarkastelee inklusiota varhaiskasvatuksen näkökulmasta niin, että inklusiivinen opetus toteutuu lähipäiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Tätä kautta hän näkee inklusiion osallistavana kasvatuksena päivähoitokontekstissa. Viittalan (2006) mukaan lapsille yhteinen varhaiskasvatus olisi tämän ideologian mukaisesti käytettävissä inklusiivisen kasvatuksen rinnalla käytettävissä suppeampana käsitteenä. Heinämäki (2012) muistuttaa, että lapsen tarvitsema tuki pitää aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä tapahtuvaa yhteistyötä tehostetaan osana järjestettävää tukea. Tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä, jotta lapsi voi toimia ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja samalla tuetaan lapsen sosiaalisia kontakteja ryhmässä. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2002) liittävät inklusiion periaatteen mukaisesti varhaiserityiskasvatuksen palvelut ja toimintamuodot osaksi yleistä varhaiskasvatusta, jolloin kohderyhmä on alle kouluikäiset lapset, jotka tarvitsevat erityistä hoitoa ja kasvatusta ja heidän perheensä. Kasvatuksellinen osa erityispäivähoitoa on osa varhaiserityisopetusta.

Ainscow:n (2000) mielestä inklusiivisia käytäntöjä pitää kehittää siten, että aloitetaan jo olemassa olevista käytänteistä ja tiedosta, nähdään erilaisuus

mahdollisuutena oppia, käytettävissä olevat resurssit hyödynnetään oppimisen tukemiseksi, käytäntöjen kieltä kehitetään ja olosuhteita luodessa kannustetaan riskinottamiseen. Eli kehitetään olemassa olevaa käytäntöä ja tietoa parantaen oppimismahdollisuuksia erilaisin tukitoimin ja tehostetaan resurssien käyttöä. Rohkaistaan inklusiiviseen oppimiseen ja kaikki sijoitetaan yhteiseen oppimisympäristöön. Ympäristö vastaa lasten tarpeisiin ja erilaisuuteen, viranomaiset työskentelevät yhdessä tukien inklusiivisia käytäntöjä. Poistetaan oppimisen esteitä, vastataan lasten yksilöllisiin tarpeisiin, huomioidaan yksilöllisyys sekä luodaan että kehitetään toimivampia ja tehokkaampia inklusiivisia käytänteitä (From 2010; Ainscow 2000).

Varhaiskasvatuksessa vastataan samoihin haasteisiin inklusiivista oppimisympäristöä luotaessa. Oppiminen ja tieto, tiedollinen oppiminen liittyvät kasvatustieteessä oppimiseen käsitteeseen. Niiden lisäksi pitää tapahtua myös taidollista oppimista, joissa puhutaan sosiaalisista taidoista ja tietyistä erikoistaidoista. ( Tuominen & Wihersaari 2006, 162.) Ikäryhmän jäseneksi pääseminen, sosiaalinen osallisuus mahdollistuu hyvän ja onnistuneen vuorovaikutuksen kautta, johon myös inklusiivinen ajattelu tähtää. Yhteinen leikki ja sosiaaliset kontaktit ovat mahdollistamassa oppimista. ( Koster ym 2009.) Odom (2002) pitää inklusiota osallisuutena ja yhteisöön kuulumisena. Lasten pitää päästä mukaan jo olemassa oleviin ohjelmiin, jotka ovat avoimia ja valmiita kaikkien lasten osallistumiselle. Yhteisopettajuus toimii kulmakivenä toimivassa inklusiivisessa ohjelmassa. Ympäristön muokkaamisessa tarvitaan riittävää tukea, jotta osallisuus on mahdollista. Esteet poistetaan, tehdään yhteistyötä ja inklusio on voimauttava tekijä kaikille yhteisön lapsille. Lasten itseluottamus, itsetunto ja erilaisuuden hyväksyminen vahvistuvat inklusiivisessa oppimisympäristössä. ( Odom 2002).

Tässä luvussa esitettyjen inklusiokäsitteiden mukaisesti voidaan tarkastella relton toimintaa vuorohoidon esiopetuksessa. Hän toimii samanaikaisopettajana esiopettajan kanssa, toimintaa suunnitellaan yhdessä ja relto on varannut kokonaisen päivän viikossa, että hän on esiopetusryhmässä ja ryhmän käytettävissä. Oppimisympäristön suunnitteleminen yhdessä esiopetuksen



henkilökunnan kanssa ja kerhojen pitäminen esiopetusikäisille ovat tärkeitä oppimisen kannalta.

### **3.6 Varhaiserityisopetus esiopetuksessa**

Viittala (2006) käyttää termiä varhaisvuosien erityiskasvatus. Hän määrittelee sen tarkoittavan erityispäivähoitoa ja muita tukitoimia, jotka kytkeytyvät siihen. Käsitteen sisältöalueeseen hän liittää myös esiopetuksessa annettavan erityisopetuksen. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa sisältyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Esiopetussuunnitelman perusteissa määritellään käsite erityistä tukea tarvitseva lapsi. Opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin syksyllä 2010 muutos eli tuli voimaan kolmiportainen oppimisen tuki. Tuki on nykyisin yleinen, tehostettu tai erityinen tuki. Yleinen tuki otetaan käyttöön normaalin päiväkotitoiminnan ohella tehostamaan tavallista oppimista. Tarvittaessa päästään siirtymään nopeammin tehostetun tuen malliin, kun yleinen tuki on käytössä. Nämä tuen portaavat ovat käytössä ennen erityisen tuen tarvetta, jos tätä esiintyy. Näin auttamisen prosessi etenee nopeammin kuin aiemmin vasta erityisen tuen suunnitelmaa tehtäessä. Tuen muodot ovat jo käytössä ja tätä toimintamallia haetaan relto-mallin käyttöön ottamisella. Silloin relto on havainnoimassa, konsultoimassa ja huolehtimassa sekä yleisen että tarvittaessa tehostetun tuen tarjoamisesta päiväkodissa. Resurssierityislasterhanopettajan tärkeys päiväkodin lisäresurssina ilman omaa lapsiryhmää korostuu tässä. Siksi on tärkeää, että relto havainnoi, konsultoi ja suunnittelee tukitoimia yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa. Hän toteuttaa opetusta, delegoi ja kouluttaa henkilökuntaa tuen huomioimiseen ja toteuttamiseen. (Lastentarhanopettajaliitto 2009.)

Tuen arvioiminen ja tavoitteiden tarkastelu tehdään aina tietyin väliajoin. Erityisen tuen suunnitelmat arvioidaan yleensä puolen vuoden välein moniammatillisten tiimien kokoontumisissa.. Aloituspöytäprosessi voi kestää pitempään ja siksi on tärkeää saada tukitoimet käyttöön mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Heinämäki 2004.) Lapsen tuki on jo määritetty erityiseksi tueksi. Tuki määritellään nykyisin kolmeen tuen vaiheeseen. Ne ovat varhainen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. (OPS:N perusteet 2011.) Näitä käytetään esiopetuksessa, koska esiopetus on liitetty osaksi peruskoulun

opetussuunnitelmaa.(OPS:n perusteet 2011.)Yleisen tuen käsite pitää sisällään lapsen oppimisen tukemista ja ohjausta eri ammattiryhmien kesken. Erillisiä arvioita ja tukitoimia asiantuntijaryhmissä ei tarvita, mutta oppilaiden erilaiset lähtökohdat otetaan huomioon. Tarkoitus on varmistaa oppiminen ryhmässä ja tehostaa sitä. (OPS:n perusteet 2011, 11.) Tehostetussa tuessa oppiminen varmistetaan säännöllisen tuen avulla ja se sisältää enemmän käytössä olevia tukimuotoja kuin yleinen tuki. Tuki suunnitellaan lapsen tarpeiden mukaan ja se on suunnitelmallisempaa kuin yleinen tuki. Siinä laaditaan pedagoginen arvio ja sen toteutumista seurataan asiantuntijaryhmässä. Vanhemmat osallistuvat arvion tekemiseen.(OPS:n perusteet 2011, 12–13.) Erityisen tuen tukimuotoa käytetään, kun lapsen kasvu, kehitys ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. tuki suunnitellaan ja se tapahtuu asiantuntijatiimissä ja vanhemmat osallistuvat siihen myös. Tuen lähtökohtana on asiantuntijalausunto lapsen erityisen tuen tarpeesta. (OPS:n perusteet 2011, 14.)

Yleinen tuki kuuluu kaikille esikoulun oppilaille. Tukiopetus ja oppimisen tukeminen arjessa muodostavat tässä keskeisen osan. Tuki rakennetaan yhdessä muiden asiantuntijoiden ja päivähoidon henkilöstön kesken. Tärkeä näkökulma on, että lapsi ja vanhemmat tulevat kuulluksi tässä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opetusta voidaan eriyttää, tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa sekä esiopetusryhmää voidaan jakaa pienryhmiin. Tuen tarve huomioidaan, kun tehdään lapsen yksilöllistä esiopetussuunnitelmaa laadittaessa yhdessä vanhempien kanssa.(EsiOPS:n perusteet 2010).

Tehostetussa tuessa tarvitaan pedagoginen arvio ja sen perusteella mietitään millaista tuen tehostetumpaa muotoa opetuksessa tarvitaan. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu aina pedagogiseen arvioon, jonka perusteella annettava tehostettu tuki muotoutuu. Pedagoginen arvio kuvaa, minkälainen kokonaisuus lapsen kasvun ja oppimisen tilanne on. Siinä tarkastellaan myös lapselle annettua yleistä tukea ja arvioidaan sen vaikutuksia. Lapsen oppimisvalmiudet arvioidaan samoin kuin erityistarpeet, jotka liittyvät oppimiseen ja kasvuun. Mahdolliset tukitoimet, jotka liittyvät oppimisympäristöön, oppilashuollollisiin toimenpiteisiin, pedagogisiin tai muihin ratkaisuihin, joilla lasta voidaan tukea, kuuluvat

sisällöllisesti tähän arviointikohtaan. Niiden kokonaisuus ja sisältö ratkaisevat tuen muotoa päätettäessä. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2010.)

Tämän perusteella oppilaalle tehdään yksilöllinen tehostetun tuen suunnitelma. Se on suunniteltu yksilöllisesti tuettavan lapsen tarpeisiin. Luonteeltaan se on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Lapsen kasvua ja oppimista tuetaan suunnitelmallisesti, jolloin tarkoituksena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoutumista ja kasautumista. Tuen pitää olla lapsen kehityksen ja yksilöllisten tarpeiden mukaista sekä laadultaan että määrältään. Tuen toteutumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Jos tämä tukimuoto ei ole riittävä, sitten mietitään tuen seuraavan portaan käyttöön ottoa.

Esiopetusikäisen lapsen erityisen tuen päätöstä varten tarvitaan diagnoosi. Erityisen tuen tarpeen suunnitelman laatimiseen osallistuu moniammatillinen työryhmä. Näiden lisäksi myös oppilashuoltoryhmä toimii ja seuraa oppimisen tukemista. Kolmiportaisen tuen muodot tulivat käyttöön uuden opetussuunnitelman perusteiden yhteydessä perusopetuksessa ja esiopetuksessa. Tämä kolmiportaisen tuen malli löytyy myös esiopetussuunnitelman perusteista. Esiopetus kuuluu peruskoulun opetussuunnitelman alaisuuteen. Tuen järjestämisestä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tarkennetaan näin: *Tuki toteutetaan siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Osana tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken.*

Erityinen tuki esiopetuksessa on tukimuoto, jota tarjotaan lapselle, jonka esiopetusta ei kasvun tai oppimisen vaikeuksien vuoksi voida järjestää muuten. Oppimisedellytykset ovat voineet *heikentyä vamman, sairauden, toimintavajavuuden tai kasvuympäristöön liittyvien riskitekijöiden vuoksi.* (EsiOPS:N perusteet 2010.) Olennaista erityiselle tuelle on, että se merkitsee usein sitä, että lapsella on pidennetty oppivelvollisuus, jota järjestetään myös yleisen oppivelvollisuuden piirissä. Se muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista tukimuodoista esiopetuksessa. Erityisen tuen avulla tuetun oppimisen tarkoituksena on

lapsen kokonaisvaltaisen suunnitelmallisen kasvun ja oppimisen tukeminen sekä lapsen oppimisedellytysten parantaminen. Tärkeitä seikkoja ovat lapsen oppimismotivaation ja itsetunnon tukeminen. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2010.)

Lapsen tuki on varhaiskasvatuksessa toteutettava tukitoimi, johon voidaan liittää muiden palvelujärjestäjien tuottamia tukipalveluja. Tuen järjestämisen perusta on kuitenkin kasvatuskumppanuus vanhempien ja henkilöstön välillä. (Heinämäki, 2004.) Huhtanen (2004) painottaa kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatuksessa, koska hänen mukaansa on keskeistä, että vanhemmat sitoutuvat tietoisesti yhteistoimintaan yhdessä päiväkodin kanssa lasten kasvun ja oppimisen prosessien tukemisessa. Lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien vuorovaikutus ja kasvatuksellinen kumppanuus ovat keskeistä varhaiskasvatuksessa. Tukiprosessia toteutetaan yhteisesti laajassa verkostossa, joka palvelee lasta ja perhettä. Osallisina toimijoina ovat *sosiaali-, terveys-, perusturva-, ja opetustoimi sekä erilaiset perhe- ja lapsityötä tekevät järjestöt, seurakunnat ja yhteisöt varhaiskasvatuspalveluineen.* (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002)

Varhaiskasvatuksen tuen järjestämisen periaatteet perustuvat päivähoitolakiin ja –asetukseen. Tuki määritellään myös valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja sen pohjana olevaan laissa perusopetuslain muuttamisesta. (Salomaa-Niemi 2012). Tutkimuskunnan vasuun sisältyy varhaisen tuen ja huolen ja erityisen tuen suunnitelmat tarvittaessa.

### **3.7 Esiopetuksessa käytettävät arviointimenetelmät**

Palovaara (2002) kirjoittaa artikkelissaan esiopetusvuoden tärkeydestä ja siitä, että esiopetuksen tulisi vastata kunkin esiopetusikäisen kehityksellisiin tarpeisiin. Kehityksellinen interventio eli väliintulo tarkoittaisi sitä, että esiopetusvuoden aikana olisi mahdollista saada tukea omien kehitystarpeiden mukaisesti. (Palovaara 2002, 76.) Moniammatillinen yhteistyö eri asiantuntijoiden kesken voidaan kokea myös erittäin haastavaksi, kun tarvitaan yhteistyössä monia ammattiosaajia. Arvioinnin merkitys ja sen kokonaisvaltainen tekeminen ja tuen suunnittelu eri asiantuntijoiden kesken on

tärkeä kokonaisuus lapsen kokonaiskehityksen kannalta. (Wolraich ym. ). Interventiolla on aina oma merkityksensä. Se perustuu kehityskäsitykseen tai kehitysteoriaan. Sen vaikutusta tarkastellaan onko se pysyvä, nopeuttaako se oppimista tai luoko se perustan seuraavalle kehitysvaiheelle. ( Hautamäki ym. 2001).

Esiopetuksen aloittava lapselle on ennen kuuden vuoden ikää tehty Hali- ja Kehutehtävistä eli kehitystason kartoitukset, joiden perusteella seurataan lapsen valmiuksia ja kehitystä. Hali on tarkoitettu kolmevuotiaiden arviointiin ja Kehu viisivuotiaiden arviointiin. Nämä molemmat tehtävistä antavat tietoa lapsen kehityksestä ja niiden perusteella voidaan arvioida lapsen senhetkisiä valmiuksia ennen esiopetusta. Arviointimenetelmät ovat evidence based- mallia eli näyttöön perustuvia.

HALI-arvioinnin avulla on tarkoitus löytää kehityksensä tukea tarvitsevat lapset mahdollisimman nopeasti. Menetelmän tavoitteina ovat lapsen terveen kasvun ja kehityksen tukeminen. Menetelmässä painotetaan kielellisen kehityksen ja vuorovaikutuksen merkitystä. Tarkoituksena on tukea varhaiskasvatussuunnitelmaa ja edistää lapsen kehitystä.

KEHU-arvioinnin avulla kartoitetaan viisivuotiailla lapsen varhaisia kouluvalmiuksia. Arviointi auttaa kartoittamaan lapsen vahvuudet ja mahdolliset tukea tarvitsevat osa-alueet. Niistä saatavat tulokset yleensä ennustavat mahdollisia tuen tarpeita esikouluiässä. Näistä juuri KEHU-menetelmää käytetään myös esiopetussuunnitelman perustana. (xx. esiopetussuunnitelma) Lapsen varhaiskasvatuksen esiopetuksen oppimissuunnitelma rakentuu lapsen arvioinnista ja aikaisemmista kokemuksista.

Kunnassa on käytössä myös muita esiopetusikäisille tarkoitettuja arviointimenetelmiä. Esiopetusikäisille tehdään ryhmäkouluvalmiusarviointi tammikuussa ja sen perusteella käydään keskustelu vanhempien ja tarvittaessa konsultoivan erityislastentarhanopettajan kanssa. Konsultoiva erityislastentarhanopettaja ohjaa lapsen tarvittaessa koulupsykologin vastaanotolle tarkempia tutkimuksia varten. Näiden tulosten perusteella tehdään päätös lapsen koulupaikasta, jos erityisen tuen tarve jatkuu koulun puolelle. Tarvittavat tukitoimet

aloitetaan jo keväällä lapsen omassa esiopetusryhmässä. (xx esiopetussuunnitelma.) Pienryhmätoiminta tukee kaikkien esiopetusikäisten oppimismahdollisuuksia. Sitä pidetään yleisenä oppimisen tukimuotona, jolloin tavoitteena on yksilöllisten oppimisvalmiuksien tukeminen. Lapsen kehitystä voidaan tukea myös pedagogisella kuntoutuksella eri kerhotoiminnan muodossa.

### **3.8 Varhainen puuttuminen**

Tässä tutkimuksessa selvitetään vuoropäiväkodin relton osuutta myös varhaisen puuttumisen asioissa. Näitä ovat:

varhainen puuttuminen

varhainen tuki

varhaisen tuen suunnittelu

varhaisen tuen toteuttaminen

Varhainen puuttuminen hahmottuisi paremmin, jos puhuttaisiin varhaisesta vaikuttamisesta, jonka tarkoituksena on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen. Lapsen kehitykseen tähtäävä prosessi on seuraavanlainen (Koivunen 2009.):

1. varhainen puuttuminen
2. varhainen tuki
3. varhainen vastuu
4. huoli
5. erityinen tuki
6. interventio.

Tarkoitus on, että varhaisen puuttumisen prosessi etenisi edellä mainitulla tavalla. Varhaisen puuttumisen käsite antaa mielikuvan ammatti-ihmisen yksisuuntaisesta puuttumisesta perheen ja lapsen asioihin (Huhtanen 2007). Tarkoitus on kuitenkin pystyä auttamaan lapsen kasvun ja kehityksen pulmissa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja näin ehditään tukitoimilla auttamaan lasta joissakin tapauksissa jo ennen erityisen tuen tarvetta (Heinämäki 2004).

Varhaisen puuttumisen mallilla pystytään tukemaan lapsen kehitystä jo yleisen tuen kautta lievemmillä tukimuodoilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa arvioinnista todetaan: *Tarvittaessa arvioinnin tueksi hankitaan lapsen tuen kannalta tarkoituksenmukainen asiantuntijalausunto, mutta varhaiskasvatuksen tukitoimet aloitetaan heti kun tuen tarve on havaittu.* Tuen tarpeen arvioinnista on kirjoitettu myös näin: *Lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen yhteinen tarkastelu ja lapsen aiemmin todetun tuen tarve.* (Heinämäki 2004).

### **3.9 Varhaisen puuttumisen merkitys**

Varhaiskasvatuksessa puhutaan varhaisen tuen merkityksestä. Varhainen puuttuminen ja tuen tuominen lapsen arkeen saattavat olla tarpeen jo varhaisessa vaiheessa ja voivat estää oppimisvaikeuksia myöhemmin. Intervention on tarkoitus olla mahdollisimman paljon lapsen oppimista tukeva asia. Tarkoitus on sama kuin yleisellä tuella, joka on määritelty opetussuunnitelman perusteissa. Heinämäkeä (2004, 23) lainaten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on lapsen tuen tarve määritelty näin:

*Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. Tuen tarve voi syntyä myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa olennaista on tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet.*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) lapsen varhaiskasvatuksen yksilöllistäminen korvaa aiemman kuntoutussuunnitelmasta puhumisen seuraavasti:

*Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen. Suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatus sovitetaan yhteen ja mitä muutoksia kasvatuksellisessa toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä toteutetaan. (Stakes 2003, 34.)*

Heinämäki (2004, 38) näkee myös selkeän inklusiivisen näkökulman, koska perusteissa tuodaan esille erityisen tuen tarjoamisen muodot ja mahdollisuudet varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa ja kiinnitetään näin huomiota myös ympäristön ja toiminnan muutoksiin. Asiakirja tarkastelee edelleen lapsen erityisen tuen järjestämistä inklusiivisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003.)

Huhtanen (2004, 43) määrittelee teoksessaan erityisen tuen tarvetta ja mainitsee sen sisältävän usein useita pulma-alueita, joita on syytä selvittää lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen turvaamiseksi. Nämä syyt voivat olla lastensuojelullisia, kehityksellisiä tai muita, esimerkiksi lapsen käytökseen liittyviä seikkoja. Varhaisen puuttumisen ongelmat koskevat monissa tapauksissa koko perhettä, eivät vain lasta. Määttä ja Rantala (2010, 102) mainitsevat varhaisen puuttumisen usein olevan koko perheen etu, vaikka tämä ajattelumalli sisältää riskejä. Toiminnan katsotaan ”aktivoituvan” kun herää huoli lapsesta tai elinympäristöstä. Huhtanen (2004) puhuu ”interventioista” eli väliintulosta. Prevention eli puuttumisen tarkoitus on suojata intervention eli väliintulon keinoin, ehkäistä ja edistää yksilöiden sekä ryhmien toimintakykyisyyttä. Väliintulon eli intervention tarkoituksena on siis ennaltaehkäisy ja korjaava toiminta. Preventiotasot eli puuttumisen osa-alueet jaetaan kolmeen eri alueeseen. Ensimmäisen tarkoituksena on ehkäistä ja vähentää ongelmia, jolloin puhutaan primaaripreventiosta. Sekundaarisessa preventiossa puhutaan ilmiöstä, jolla yritetään vähentää jo olemassa olevien ongelmien vaikutusta. Tertiaarinen preventio keskittyy jo olemassa olevien häiriöiden aiheuttamien toimintakyvyttömyyksiä vähentämiseen kuntoutuksellisten toimenpiteiden kautta.



Primaaripreventiota toteutetaan henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa ja siinä kartoitetaan mahdollisen varhaisen tuen tarve. Tarkoituksena on tarjota yksilöllistä tukea varhaisessa vaiheessa helpottamaan lapsen selviämistä arjessa. Silloin voidaan lisätyn tukitoimin tukea lapsen normaalia päiväkotitoimintaa. Tähän kuuluu yleensä lapsia, joilla ei ole varsinaista erityisen tuen tarvetta, mutta on havaittu huoli lapsen taidoista. Huhtanen (2004) listaa päivähoiton puuttumismenetelmiä. Päivähoidossa puututaan monella tapaa: ohjataan, opetetaan, kielletään ja käsketään. Näiden menetelmien taustalla on myös varhaisen erityisen tuen tarve. Ne ovat myös arjen tavallisia kasvatustapuuksia, mutta tässä yhteydessä ne liitetään erityistuen tarpeeseen liittyviin interventioihin.

Erityistä tukea tarvitseva lapsi on määritelmä, mutta tarkoitus on luoda kokonaiskuva lapsesta, lapsen kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista ja tuen tarpeesta. Erityisen tuen tarve on lisääntynyt päivähoidossa viime aikoina. ( Huhtanen 2004; Viittala 2006; Viitala 2004; Heinämäki 2004.) Huhtanen (2004) puhuu ns. riskilapsista, joiden ongelmiin päivähoidossa tulisi puuttua mahdollisimman varhain, ensioireiden ilmaantuessa. Hän muistuttaa siitä, että päivähoidossa on noin 35 % erityisen tarpeessa olevia lapsia, joilla ei ole kirjoitettua asiantuntijalausuntoa asiasta. Hän toteaa varhaisesta puuttumisesta näin: *varhaiset interventiot ovat vaikutukseltaan tehokkaimpia, koska silloin tyrehdytetään ongelmien juuret ennen kuin niistä kehittyvät versot.* Tarkoitus on tukea ajoissa ja estää henkilön toimintarajoitteita ja elinympäristöstä tulevia häiritsevyyksiä. Sisältönä on puuttua ajoissa, ehkäistä ja tarjota toiminnan korjausta. Varhaiskasvatuksen rooli ennaltaehkäisevänä ja korjaavana instituutiona on tärkeä yhteiskunnassa. Tässä vaiheessa ollaan vielä kasvun ja kehityksen alkuvaiheessa.

## 4. PERHEEN EKOLOGIA JA VUOROPÄIVÄHOITO

Tutkimuksessani olevat teoriat muodostavat peruslähtökohdan relton työlle ja toimintakulttuurille vuoropäiväkodissa. Lähikehityksen vyöhyke, konstruktivistinen oppimiskäsitys, ekologinen teoria, ekokulttuurinen teoria ja oppimiskäsitys hahmottuvat tässä teoriaosuudessa. Niiden yhtymäkohtaa relton työhön sivutaan samalla ja

tarkoitukseni oli yhdistää teoriaa relton työhön ja toimintamalliin. Vuoropäiväkoti kasvu- ja oppimisympäristönä sivuavat näitä kaikkia tutkimuksessani olevia teorioita. Perheen päivittäinen rutiini on avainasemassa, koska perhe käyttää vuorohoidon palveluja, relto on yksi henkilökuntaan kuuluva työntekijä, joka keskeisesti vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kasvuun. Vuorohoito sijoittuu varhaiskasvatuksen organisaatioon esiopetusta toteuttavana yksikkönä kunnallisella palvelusektorilla. Perheen rooli, lapsen rooli ja henkilökunnan roolit sivuavat toisiaan arkipäivän elinympäristössä. Tämän kokonaiskuvan luomiseen keskitytään tässä tutkimuksessa ja tarkoituksena on yhdistää näitä elementtejä toisiinsa tässä kontekstissa. Kokonaisuuden luominen, kentän havainnollistaminen ja kaiken yhteen sovittaminen on punainen lanka tässä työssäni.

Aiheeni liittyy vuorohoidon esiopetukseen ja tätä kautta myös oppimisen kokonaisuuteen esiopetusikäisen lapsen ja relton vuorovaikutuksessa. Teorian kautta avautuu relton kokonaisrooli, joka on hyvin monipuolinen. Näiden teorioiden tarkoituksena on osoittaa esiopetuksen kontekstissa relton toiminnan tärkeys ja monipuolisuus esiopettajan kanssa toimivana samanaikaisopettajana. Tarkastelen relton ammatillista kasvua narratiivisen menetelmän mukaan rakennetun kehityskertomuksen kautta ja samalla seurataan vuoden aikana tapahtunutta ammatillista kasvua ja työyhteisön jäseneksi liittymistä.

#### **4.1. Ekologinen näkökulma**

1990-luvulla varhaiskasvatuksessa keskeisiä painotuksia oli kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuus. Keskusteluun tuotiin mukaan Bronfenbrennerin näkemys siitä, miten kasvuympäristöön sidotaan kehitysnäkemys. Bronfenbrenner esitti kritiikkiä lähinnä psykologisista tutkimuksista, joissa lapsia tarkasteltiin irrallaan olemassa olevasta arjesta ja kasvuympäristöstä. Lapsen oppimista alettiin tarkastella laajempina kokonaisuutena ja lapsen kehitysprosessia tarkasteltiin yhteydessä aina siihen ympäristöön, missä oppiminen tapahtuu. Ekologinen teoria toi muutoksen ajatteluun ja alettiin ajatella ja ymmärtää lapsen kehitysedellytykset siten, että luovuttiin yksilopsykologisen perustan korostamisesta. Siis yksilö ymmärretään vain osana hänen kasvuympäristöään. Tutkijoilla pitää olla enemmän tietoa lasten kasvuolosuhteista ja sen tiedon perusteella voidaan rakentaa ymmärrystä kasvusta ja oppimisesta sekä

arvioida kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. Kasvun mahdollisuuksien tiedostamisen kautta kasvatustilannetta voidaan lähestyä ja tukea lapsen kasvua. Kasvua ja kasvuympäristöä ei voi erotella toisistaan. ( Hujala ym. 2007).

*Ihmisen elämä ja kehitys on prosessi, jossa kaikki vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa ja muuttuvat jatkuvasti* (Kronqvist & Pulkkinen 2007). Tämä on systeeminen kehitysteorian määritelmä. Ympäristöllä ja ihmisellä on jatkuva suhde, joka on jatkuva dynaaminen prosessi. Yksilö vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö vaikuttaa yksilöön. Urie Bronfenbrenner( 1979) on kehittänyt ekologisen teorian. Hän painottaa, että kaikki osat vaikuttavat kaikkeen eli on kokonaisuus, joka vaikuttaa ympäristön kautta lapsen kehitykseen. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa, joka tapahtuu lapsen ja ympäristön välillä. Tämä vuorovaikutus on jatkuvaa ja monitasoista ja ympäristö vaikuttaa joko suoraan tai epäsuoraan lapsen kehitykseen. Esiopetuksessa on mukana lapsi, lapsen lähiympäristö ja laajempi kokonaisuus, ympäristö, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. ( Ahvenainen ym. 2002) Systeemin muodostavat kaikki kehitykseen yhteydessä olevat tekijät. Tästä muodostuu teoreettinen viitekehys, jonka kautta voi tarkastella kehitystä. Yksilön kehityksen perustana on välittömien ympäristötekijöiden lisäksi perhe, ystävät, naapurit, koulu, työpaikat sekä laajemmat yhteisön tai yhteiskunnan merkitykset, kuten asenteet ja arvot. (Kronqvist & Pulkkinen 2007.) Bronfenbrenner sovelsi ajatustaan, kun hän tarkasteli sosiaalistumista eli lapsen liittymistä vähitellen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Yksilö vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä, ympäristö vaatii yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin ja ympäristö koostuu erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista ja niiden keskinäisistä suhteista, jotka luokitellaan neljäksi eri tasoksi eli mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi.(Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991.)

Mikrosysteemin muodostavat ympäristötekijät, jotka sijaitsevat systeemiteorian sisimmällä tasolla. Näillä tarkoitetaan suhteita ihmisen ja hänen välittömän ympäristönsä välillä. Myös toiminta ja vuorovaikutusmallit kuuluvat tähän tasoon. Perhe on tärkein vaikuttaja. Se opettaa lapselle kielen, taidot ja arvoista sosiaaliset sekä kulttuuriperustaiset moraaliarvot. Perheessä suhteet ovat vastavuoroisia ja monensuuntaisia. ( Kronqvist & Pulkkinen 2007.) Vaikuttavia tekijöitä ovat erilaiset

roolit ja vuorovaikutukset eri henkilöiden kesken, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Myös vuorovaikutukseen sisältyvät toiminnot vaikuttavat. Lapsi tutustuu ensin elinympäristöönsä ja siitä muodostuu lapselle kuva. Lapseen vaikuttavat lähiympäristön toiminnot, roolit ja vuorovaikutussuhteet. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991.) Mikrosysteemin muodostaa lapsen lähipiiri, johon kuuluvat päivähoito ja vanhemmat. Päivähoito toimii yhteistyössä perheen kanssa ammattilaisina ja perhe eli vanhemmat ovat kasvatuskumppaneina tässä mukana. (Rantala 2002; Liias 2007.).

Mesosysteemi tarkoittaa ympäristötekijöiden eli mikrosysteemien välisiä tasoja. Siihen kuuluvat kaverit, päiväkotit, neuvola ja koti. Näiden vaikutus toisiinsa muodostaa mesosysteemin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991.) Eli mesosysteemi käsittää lapsen elinympäristön ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen. Aikuiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Rantala (2002) muistuttaa mesosysteemin toimivuuden tärkeydestä lapsen kehityksen kannalta eli kasvatuksen ja kuntoutuksen onnistumisen kannalta on tärkeää lapsen kasvu ympäristöjen välinen yhteistyö eli toimiva mesosysteemi. Sosiaalisten suhteiden merkitys ja toimivuus aikuisten välisessä yhteistyössä perustuvat myös jatkuvuuteen ja vastavuoroiseen tukeen eli aikuisilla on yhteinen päämäärä tukea lapsen kasvua. (Hujala 2007).

Eksosysteemi on ympäristö, jonka kanssa yksilöllä ei ole suoraa vuorovaikutusta. Niiden tapahtumat vaikuttavat kuitenkin yksilön kasvu- ja varttumisympäristöön. Rantala (2002) viittaa eksosysteemin rakentuvan vanhempien työoloista ja yhteiskunnan tukijärjestelmistä, joilla on vaikutusta perheen jokapäiväiseen elämään. Tässä tutkimuksessa on yhtymäkohta tähän teoriaan, koska vanhempien yö- ja vuorotyö vähentää vuorovaikutusta lapsen kanssa. Tutkimuskohteena on vuoropäiväkodin resurssierityislastentarhanopettaja ja vanhempien työajalla on suora yhteys lapsen eksosysteemin ympäristöön. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991; Kronqvist & Pulkkinen 2007.) Kuitenkin relto ja lapsi ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta ympäristö on tuo vallitseva kasvu ympäristö vuoropäiväkodissa. Eksosysteemiin kuuluu lasten kanssa toimivien aikuisten elämänpiiri. (Rantala 2002).

Makrosysteemi on laaja, kaikkiin sisempiin kerroksiin vaikuttava kokonaisuus. Ne vaikuttavat kaikkiin toimintoihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Makrotasoon kuuluu kulttuuriarvot, lait, tavat, resurssit ja rajoitukset. Se sisältää näkymättömän ympäristön.( Kronqvist & Pulkkinen 2007.) Saarinen, Ruoppila ja Korhonen (1991) tarkastelevat ideologisia ja aineellisia järjestelmiä. Niillä on ratkaiseva merkitys lapsen kehitysedellytyksille. Myös moraaliset näkökulmat kuuluvat tähän systeemiin. Makrosysteemi sisältää yhteiskunnan kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden

Bronfenbrenner perustaa näkemyksensä Lewinin kenttäteoriaan. *Sen lähtökohdana on yksilön kokemana psykologinen kenttä, jossa on erilaisia yksilöä puoleensa vetäviä tai loitontavia voimia.* (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991.) Yksilön tärkeäksi arvioima tilanne voi muuttaa hänen psykologista kenttäänsä ja tämä vaikuttaa edelleen vuorovaikutukseen yksilön ja ympäristön välillä. Ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö vaikuttaa ympäristöön. Tämän teorian kautta voidaan tarkastella yksilön vuorovaikutusta erilaisissa ympäristöissä. Ongelmana koetaan se, että vuorovaikutuksen näkökulmana on enemmän yksilön ja ympäristön sopeutuminen toisiinsa kuin miten yksilö tekee ja toteuttaa omia päätöksiään ja valintojaan. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991.) Tärkeää on ymmärtää kehityksen kannalta perheen ja kasvuympäristön merkitys. Koulu, koti ja ikätoverit kuuluvat kontekstiin, joka muokkaa suhteiden kehittymistä ja lapsen kasvua ja kehitystä. Muutokset lapsen lähiympäristössä voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja oppimiseen. ( Reschly ym 2007.) Kontekstuaalisen mallin ajattelutapa sisältää ajatuksen siitä, että kasvattamisen tarkastelun sijaan siirrytään tarkastelemaan kasvua. Kontekstuaalisen kasvamisen mallissa kasvun ja kasvamisen perusajatuksena on vuorovaikutusprosessi, joka muotoutuu yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta ja niiden jakamattomuudesta. ( Hujala ym. 2007).

## 4.2. Ekokulttuurinen lähestymistapa

Tärkeä lähestymistapa ekokulttuuriseen teoriaan sisältää käsitteen, että huomioidaan perheen aktiivinen rooli ja perheen arkipäivän rutiinien samoin kuin toimintaympäristön merkitys lapsen kehitykseen. Perheen yksilölliset toimintatavat, vahvuudet, tarpeet, valinnat ja päätökset huomioidaan osana lapsen arkielämän muotoutumista. ( Gallimore ym. ,1989; Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990; Sume 2008). Ekokulttuurisen teorian perustana on psykokulttuurinen malli, jossa perheen päivittäisiin rutiineihin välittyvät ekologiset vaikutukset. Teorian perustana on malli, jonka ovat luoneet John ja Beatrice Whitting kollegoidensa kanssa Yhdysvalloissa. Tätä mallia ovat edelleen muokanneet Ronald Gallimore, Thomas Weisner ja Lucinda Bernheimer Yhdysvalloissa Kaliforniassa Los Angelesin yliopistossa. He työskentelivät CHILD-projektissa, jossa keskityttiin selvittämään kehityksessään viivästyneiden lasten perheiden elämää ja sitä, miten heidän arkirutiininsa olivat rakentuneet.( Sume 2008). Heidän mukaansa toimintaympäristön kehykset, jotka ovat sosiaalisesti rakentuneet, ovat monimutkainen sekoitus ekologisia, kulttuurisia, vuorovaikutuksellisia ja psyykkisiä ominaisuuksia. Niitä arvioidaan ja havainnoidaan joko suoraan tai epäsuorasti. Arvioinnin kohteena ovat persoonalliset, kulttuuriset arvot, tehtävät, käyttäytymisen mallit ja toimijan motiivit sekä tarkoitukset (Gallimore, Goldenberger & Weisner 1993, 537). Nämä ovat sisäänrakennettuina ilmiöinä ekologisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Lasta ja perhettä tukevien palvelujen tulisi perustua perheiden ja lasten tarpeisiin, mutta palvelujen toteuttaminen tapahtuisi kokonaisvaltaisesti moniammatillisten yhteistyötahojen ja perheen välisenä yhteistyönä. Rantala (2010) muistuttaa, että ekokulttuurinen näkemys korostaa arjen toimintatilanteita jokaiselle lapselle olennaisina kehitysympäristöinä, päivittäinen rutiini on oppimisen perustana. Lapsi on aktiivinen toimija omassa kasvuympäristössään. Lapsen kehitykselle on merkityksellistä päivittäinen toiminta, johon hän osallistuu joko kotona tai muussa toimintaympäristössä. ( Bernheimer & Weisner 2007).

Korkalalainen (2009) tarkastelee väitöskirjassaan miten lapsen kehityksen tukemisen kontekstissa on erittäin tärkeää muistaa, että perheen ja lapsen elämää pitää tarkastella kokonaisuutena. Nämä liittyvät olennaisesti toisiinsa. Arjen

vuorovaikutussuhteiden merkitys lapsen kasvamisessa ja kehityksessä korostuu tämän teorian kautta. Ekokulttuurinen teoria luotiin *kehityksessään viivästyneiden lasten tukitoimien ja perheiden elämään vaikuttavien tekijöiden pohtimiseksi ja vahvistamiseksi* (mts. 18). Sitä käytetään edelleen, kun suunnitellaan erityistä tukea tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen tarvittavaa tukea ja tukitoimia. Perhe toimijana yhteiskunnassa on keskeinen tämän teorian ajatus. Ekokulttuurisen teorian näkökulmasta lapsen osallistuminen perheen rutiineihin on erinomainen kokemus lapsen ympäristöä muokkaavana asiana. (Leskinen 1994.) Ekokulttuurisen teorian lapsikäsitteiden perusta on Vygotskyn (1978) näkemys lapsen kehityksestä. Rantala (2002) viittaa teoksessaan tähän näkemykseen, jossa Vygotskyn mukaan painotus on vanhempien, toisten lasten ja opettajien keskeisessä tehtävässä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Vygotskyn (1978) teoria kehityksestä ja oppimisesta sisältää seuraavat käsitteet:

1. Lapsi aktiivisena osallistujana kartuttaa omaa ymmärtämystään.
2. Ohjatussa osallistumisessa on prosesseja, jotka tukevat lapsen oppimista. Ohjausta tapahtuu myös tilanteissa, jotka eivät ole varsinaisia oppimistilanteista ja ohjaus on joko kielellisten tai ei-kielellisten vihjeiden ja mallien kautta tapahtuvaa.

Kovanen (2004) tarkastelee tätä teoriaa myös niin, että hän laajentaa teorian näkökulman koskemaan lapsen muidenkin kasvun kontekstien tarkastelua. Päivähoito osana varhaiskasvatusta, sen toteuttajana tuottaa ja suunnittelee toimintoja, joihin osallistuminen vaikuttaa lapseen ja lapsen kehitykseen. Varhaiskasvatuksen tehtäväkenttää voidaan jäsentää hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kehikoon. Kasvatustyö tapahtuu yhteistyössä vanhempien kanssa ja ekokulttuurinen teoria antaa mahdollisuuden toiminnan vaikutussuhteiden tarkasteluun uudesta näkökulmasta nimittäin sellaisesta, joka huomioi lapsen ja vanhempien aktiivisen osallisuuden. Varhaiskasvatuksessa ekokulttuurisessa kehityksessä koti on kasvun ja oppimisen ympäristö yhdessä päivähoiton kanssa, lapsi on keskiössä oppijana ja ohjaus tapahtuu yhteistyössä kodin ja päivähoiton kesken. (mts. 2004, 13–14.)

#### 4.1.1. Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen teorian mukaan oppimisessa *oppija rakentaa tietonsa todellisuudesta aktiivisen prosessin kuluessa* (Kalli 2005, 10). Käsitys siitä, että ihminen itse luo todellisuutensa on olennaista konstruktivistiselle ajattelulle (Puolimatka 2002, 21). Puolimatkan (2002, 32) mukaan käsite konstruktivismi tarkoittaa *nykyisessä kasvatustieteessä oppimisen teoriaa, mutta käsitteen merkitys on vähän kerrassaan laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa kaikenkattavaksi maailmankatsomukseksi*. Yksilökonstruktivismissa yksilö rakentaa uutta tietoa konstruoimalla sitä aiemman tiedon ainesosista (Kalli 2005,12). Kognitiivisen konstruktivismiin keskeisiin käsitteisiin kuuluu Jean Piaget'n luoma skeema-käsite (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Skeema on Beardin (1971, 10) mukaan selvästi *jäsentynyt fyysisten tai henkisten toimintojen sarja; kaavio, toiminta-, havainto- tai ajatuskaavio*. Tynjälä(2004) määrittää skeemaa siten, että hän puhuu tietorakenteesta, johon pohjautuu yksilön havaintojen jäsentäminen ja tulkinta. Skeema on sisäinen malli, jossa sisältönä ovat erilaiset asiat ja niiden toiminta ja tapahtumien eteneminen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu ajatukseen siitä, että oppiva yksilö ajattelee, toimii, on motivoitunut ja asettaa itselleen tavoitteita. Oppija säätelee itse omaa käyttäytymistään, ohjaa sitä eikä ohjautu pelkästään ulkoisten vahvistajien kautta. Oppijan oma osuus korostuu oppimisprosessissa ja hänen oletetaan olevan tiedon rakentajana aktiivinen. Oppija myös itse rakentaa tietoa kokemustensa kautta. Oppiminen lisää tietoa ja rakentaa uutta tietämystä asioista (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 22–23.) Assimilaatio on kognitiivinen mekanismi, jossa opittu asia eli tieto, havainto tai kokemus liitetään jo olemassa olevaan skeemaan, jolloin puhutaan sulauttamisesta. Akkomodaatio eli mukauttaminen liittyy tilanteisiin, jossa havainnot ja kokemukset eivät automaattisesti sovi aikaisempaan skeemaan. Oppija mukauttaa ja muovaa skeemoja tässä tilanteessa, jolloin yksilöllinen oppiminen tapahtuu ja laadullisesti uusi tietorakenne on syntynyt. ( Tynjälä 2004, 42.)

Sosiokulttuurisissa teorioissa taas ajatellaan niin, että tieto ei synny yksilön ajattelun tai havaintojen perusteella vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kieli, symbolit ja ihmisten luomat asiat ovat merkityksellisiä. Vygotskyn luoma käsite



sosiokulttuurisissa oppimisen teorioissa on lähikehityksen vyöhyke. Tämä tarkoittaa *oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen taito- tai kehitystason välistä etäisyyttä*. ( Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005,28). Aktuaaliselle kehitystasolle oppija pääsee itseksensä toimimalla, mutta potentiaalisen kehitystason oppija saavuttaakseen tarvitaan opettajaa, vanhempia tai muuta osaavaa henkilöä avuksi (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Lähikehityksen vyöhyke on alue, jossa oppimista tarkastellaan toimintajärjestelmien avulla yksilötason sijaan, eli alue *sijaitsee ihmisten jokapäiväisten toimintojen ristiriitojen ja niihin yhdessä kehitettyjen ratkaisujen välillä*. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Etäisyys kahden kehitystilan eli lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä on Tynjälän (2004) mukaan Vygotskyn (1978, 84–91) määrittelemä lähikehityksen vyöhyke. Tärkeitä näkökulmia lapsen kasvuympäristössä ovat ystävät, ystävyysuhteet, vuorovaikutus, kontaktit, erityistä tukea tarvitsevien lasten käsitykset ja ikätovereiden hyväksyntä. Pääasia on siis päästä ikäryhmään jäseneksi, kuulua siihen ja saada muiden hyväksyntä. Sosiaalisen osallisuuden mahdollistuminen lähikehityksen vyöhykkeellä on tavoite.( Koster ym. 2009, 117.)

Vygotsky antaa termeille väline ja työkalu erityisen teknisen merkityksen sosiokulttuurisen näkökulman kautta. Termit voidaan käsittää kielellisiksi ja fyysisiksi keinoiksi, joita meillä on käytössämme ja joita me aktiivisesti käytämme ymmärtäessämme ympäristöämme ja olemme siinä aktiivisina toimijoina. Oppimistamme voidaan havainnoida siten, että ihmistä seuraamalla voidaan tarkastella, miten hän selviytyy aktiivisena toimijana. Esimerkiksi osaako ihminen käyttää eri työvälineitä, osaako hän rakentaa tai osaako hän käyttää omaa ajatteluaan ongelmanratkaisemiseen (Säljö, 2004; Häyrynen 2010; Silvonen 2010). Tämä näkökulma tarjoaa käyttökelpoisen tavan havainnoida lapsen oppimista päiväkodissa, koska juuri nämä kolme kysymystä ovat avainasemassa lapsen arjessa eri toiminnoissa. Esimerkkinä voitaisiin mainita haarukka, lusikka ja veitsi, jotka ovat jokapäiväisiä työkaluja lapsen elämässä. Vygotskyn päätelmien kautta voidaan havainnoida lapsen selviämistä ongelmanratkaisussa ruokapöydässä. Lapsen ruokailun kautta seurataan ajattelun avulla tapahtuvaa lapsen oppimista ja sitä, miten lapsi osaa käyttää ruokailuvälineitä syödessään. Esiopetusvuonna on jo tarkoitus osata käyttää kaikkia ruokailuvälineitä sekä opetella pöytätapoja. Tämä on konkreettinen esimerkki

oppimisesta. Tätä mallia pohdin omien kokemusteni kautta lastentarhanopettajan näkökulmasta. Miten päästään tähän hetkeen, että syöminen on jo automatisoitunut ja sujuu?

Vuorovaikutus on keskeinen ja ratkaiseva väline oppimisessa. Sosiokulttuuriset välineet rakentuvat vuorovaikutuksen kautta ja ne välittyvät eteenpäin viestinnän avulla. Kun oppimista tutkitaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, otetaan huomioon kolme seuraavaa tekijää:

1. älyllisten välineiden kehittäminen ja käyttäminen
2. fyysisten välineiden kehittäminen ja käyttäminen
3. viestintä, erilaiset tavat, joita ihmiset ovat kehittäneet yhteistyön toimimiseksi eri muodoissaan erilaisissa yhteisöllisissä toiminnoissa

Nämä tekijät ovat keskenään vuorovaikutuksessa, vaikka ne eroavat toisistaan. Niiden keskinäinen yhteys on merkittävä ja vahva. ( Säljö 2004.)

#### **4.1.2. Sosio-konstruktivistinen oppimisteoria**

Sosio-konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on ensisijaisesti sosiaalinen prosessi. Oppimisessa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja mallinnetaan asiantuntijaosaamista. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella pienryhmissä, laajemmissa toimintajärjestelmissä tai käytännön yhteisöissä. Laajemmissa toimintajärjestelmissä on tarkoituksena pyrkiä vaikuttamaan koko yhteisöä koskeviin toimintatapoihin, jotta saataisiin muutoksia aikaan. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005.) Säljö puolestaan (2004) painottaa yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta, koska tätä kautta voidaan yhteisöllistä tietoa välittää yksilöille. Samalla on mahdollista tarkastella, minkälaisia yhteisöllisiä taitoja yksilöllä on mahdollisuus oppia. Kasvatustieteilijää kiinnostaa, miten ihmiset oppivat ja omaksuvat tietoa. Samanaikaisesti voidaan tutkia kuka oikeasti oppii koulussa sekä osaa käyttää koulun tarjoamia opetusprosesseja oppimiseen. ( Säljö

2004.) Kyseistä asiaa voidaan havainnoida päiväkodissa ja seurata lasten oppimisprosessia. Oppimisprosessiin sisältyy uuden asian oppimista niin, että se rakentuu jo olemassa olevan, jo opitun, vanhan tiedon päälle ja syventää jo opittua tietoa. (Puolimatka 2002, 21).

Vygotsky kuvaa lapsen kehitystä näin: *kehityksen luonne muuttuu biologisesta sosiohistorialliseksi*. (Säljö 2004, käännös). Kehitys muuttuisi näin ollen biologisten tekijöiden määräämstä sosiokulttuurisissa olosuhteissa tapahtuvaksi. Kulttuurihistoriallinen koulukunta kiinnittää huomiota kielen asemaan ihmisen kehityksessä ja toiminnan säätelyssä. Kehitystä pidetään yhteiskunnallisesti syntyneen ja historian kuluessa muuttuneen kulttuuripääoman sisäistämisenä yksilöllisiksi psyykkisiksi toiminnoiksi. Ihmistä tarkastellaan aktiivisena, palautetta hakevana ja tavoitteellisena. Ihmisen aktiivisuutta ei selitetä vaan selitettävänä on aktiivisuuden suuntautuminen ja sen säätely. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991; Silvonen 2010.)

Sekä Vygotsky että Piaget korostavat, että inhimillinen tieto rakentuu sosiaalisessa kontekstissa. Ihminen etsii ymmärrystä ja merkitystä elämälleen ja sitä kautta inhimillinen tavoitteellisuus toteutuu arkisessa toiminnassa. Kaikille yhteistä on ymmärryksen ja merkitysten etsiminen. Kieli ja toiminta eivät pelkästään heijasta tapahtumia ja todellisuutta vaan niiden kautta rakentuu merkityksiä. Ihminen luo mieltä ja ymmärrystä elämälle kielen ja kertomisen avulla. (Kronqvist & Pulkkinen 2007.)

## **5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MENETELMÄT**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää resurssierityislastentarhanopettajan tarpeellisuutta, toimintaa ja osuutta esiopetuksessa. Tutkimuksessa taustalla olevat teoriat ovat kontekstissa käytäntöön. Tutkimusaineistosta muodostetaan narratiivisin menetelmin kehityskertomus relton työstä ja osallisuudesta kuluneen toimintavuoden ajalta esiopetuksessa. Tämä kertomus jää kuitenkin narratiivisuuden osalta vain osaksi tätä työtä, koska tarkoituksena ei ollut käydä koko aineistoa läpi narratiivisuuden kautta vaan juonianalyysin avulla avattiin vain tuo relton ensimmäinen vuosi. Perusteena tälle

valinnalle oli tätä kautta kuvata arkipäivän yhteistyön sujumista, ammatillisen kasvun kehitystä ja opettajuuden vahvistumista omassa työssä. Muu tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin kautta. Kahden tutkimusmenetelmän triangulaatio ei ollut tarkoituksellista tutkimuksessani, koska sisällönanalyysi oli pääasiallinen analyysimenetelmä.

Tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen tarkoitusta miettiessäni pohdin vuorohoidon kokonaiskuvaa ja relton osuutta esiopetuksessa. Toiminnan alkuvaiheiden ja taustojen selvittäminen oli tarpeen, koska tämä malli on tutkimuskunnassa ollut käytössä vain muutaman vuoden ajan. Lähtökohdat ja perusteet relton tarpeellisuudelle oli määriteltävä, samoin kuin yhteistyön muodot. Relton toiminta vuoropäiväkodissa oli kuitenkin osaltaan jo tuttua muutaman vuoden jälkeen, mutta sen avaaminen muille oli mahdollista tämän tutkimuksen kautta. Samoin nivelvaiheen hoitaminen mietitytti, mikä on esiopettajan ja mikä relton rooli asiassa. Tutkimuskysymyksiä tarkastellaan laadullisin menetelmin sisällönanalyysin kautta. Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, johon osallistui neljä tutkimushenkilöä eli varhaiskasvatuspäällikkö, vuoropäiväkodin johtaja, relto ja esiopettaja. Haastattelussa tutkimushenkilöt saivat ensin kertoa oman tarinansa reltotoiminnasta ja kuluneesta vuodesta. Sitten haastattelin heitä tutkimuskysymysten mukaan rakennetuilla teemoitetuilla haastattelukysymyksillä. (Liite 2.) Tutkimuskysymysten tarkoitus oli antaa teemoja haastateltaville. Kysymykset oli rakennettu väljästi, siten, että ne sivusivat Lastentarhanopettajaliiton julkaisun Varhaiserityisopettajan asiantuntijuus (2009, 49) kuvaamaa relton toimenkuvaa. Tätä kautta haettiin yhtymäkohtia ja samanlaisuuksia yhtenäiseen linjaukseen. Tarkoituksena oli saada selville, miten relto osallistuu erityisen tuen päätöksiin ja miten hän osallistuu niiden toteuttamiseen. Samalla kartoitettiin kyseisessä kaupungissa käytettäviä yhteisiä arviointimenetelmiä. Tarkoituksena oli selvittää myös siirtymävaihetta esiopetuksen ja koulun aloittamisen välillä.

Tutkimuksessa ovat mukana hallinnollinen taso ja soveltava taso vuorohoidossa. Reltotoiminnan taustoja selvitetään kuten myös kehittämiskohteita ja samalla peilataan kokemushistoriaa. Vuoropäivähoito Suomessa toteutetaan

päivähoidon yhteydessä. Tarkoituksena on selventää lukijalle mitä vuorohoito sisältää ja miten se on järjestetty. Miten järjestelmämalli on rakennettu ja mikä on virkamiesten näkemys asiasta? Miten kunnassa tapahtuvan vuorohoidon erityinen tuki on järjestetty ja miten relto liittyy siihen? Tarkoitus on paneutua organisatoriseen ja työnjaolliseen malliin. Samassa yhteydessä selvitetään moniammatillista yhteistyötä ja sen vaikutusta siihen miten tuki on järjestetty. Miten pedagoginen tuki esiopetuksessa tapahtuu ja mitä se sisältää? Miten lapsen kokonaisvaltaista kokonaiskehitystä tuetaan vuoropäiväkodin kontekstissa?

Tutkimuslupaa haettiin kirjallisesti opetuspäälliköltä. (Liite 1.)

### **5.1 Tutkimuskysymykset:**

1. Miten relto-toiminta on alkanut vuorohoidossa?
2. Mitä relto tekee esiopetusryhmässä? Interventoiden tarpeellisuus ja merkitys.
3. Mihin relto sijoittuu vuorohoidon organisaatiossa?
4. Miten relton toimintamalli on koettu vuorohoidossa viimeisen kuluneen esiopetusvuoden aikana? Kehityskertomus relton kuluneesta vuodesta ja relton ammatillisesta kasvusta.
5. Miten esiopetuksesta kouluun siirtyminen toteutetaan ja mikä on relton osuus tässä prosessissa?

### **5.2. Tutkimusmenetelmät**

Tavoitteena on arvioida laadullisen tutkimuksen keinoin relto-mallin toimimista ja relton toimintaa vuorohoidossa. Tässä tutkimuksessa keskitytään esiopetusikäisten lasten kanssa toimivan relton työnkuvaan, mutta erityisesti interventioon.

Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, jossa haastatellaan reltoa, vuoropäiväkodin johtajaa, esiopettajaa ja varhaiskasvatuspäällikköä. Tästä muodostetaan narratiivinen kehityskertomus relto-mallin syntymisestä ja kehittymisestä. Tarina kerätään kuluneesta vuodesta. Tutkimuksen kohteena on toimenkuvamalli eli mikä on resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvan muotoutumisen perusta ja edellytykset toiminnalle. Tutkimuskysymyksenä on relton ammatillisen kasvun toteutuminen eli

miten se on muotoutunut. Pedagoginen interventio ja käytettävät arviointimenetelmät sisältyvät tutkimusmateriaaliin. Tutkimuksen analyysimenetelmä ei ole narratiivinen vaan tässä keskitytään sisällönanalyysiin. Haastattelu tukeutuu teoriaan ja kaiken takana on toimenkuvan muuttamisen, luomisen ja rakentamisen idea. Varsinainen aineiston analysointi tapahtui kuitenkin sisällönanalyysin kautta. Narratiivisuus on mukana vain kehityskertomuksessa.

Tutkimusmenetelmän valinnassa tärkeä näkökulma on ongelmanasettelu, tieteenfilosofiset valinnat, menetelmien valinta ja teoreettinen ymmärtäminen. Ongelmanasettelussa on mietitty relton työtä, mitä siitä haluttiin kartoittaa ja tutkimuskysymysten tarkka muotoilu. Tieteenfilosofiselta kannalta tarkastelin sitä, miten ymmärrän käsitteen ja miten saan tietoa asiasta. Eli mikä on tämän tutkimuksen kokonaisuus ja miten saan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Menetelmän valinta, vaihtoehdot ja valinnan perustelut piti selkeyttää tutkijalle ennen työn aloittamista. Ongelma oli löytää aineistoa, joka on relevanttia tutkimukseni kannalta sekä sisällöllisesti että toteutettavissa olevaa materiaalia. Tutkimuksen taustateorioiden selvittäminen ja tutkimuksen suhde teoriaan piti löytää myös. Tutkimuksen avainkäsitteiden miettiminen oli teoriataustaan suhteutettava projekti. Näiden kaikkien sopiminen yhteen piti ratkaista, jotta tutkimus pystyttiin toteuttamaan. (Hirsjärvi ym 1997, 124.)

### **5.3. Aineiston kerääminen ja tutkimushenkilöt**

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, johon osallistuu varhaiskasvatuspäällikkö, vuoropäiväkodin johtaja, relto ja esiopettaja. Tarkoituksena oli tehdä haastattelu, jossa tutkimushenkilöt saivat ensin kertoa oman tarinansa reltotoiminnasta ja kuluneesta vuodesta. Sitten haastattelin heitä tutkimuskysymysten mukaan rakennetuilla teemoitetuilla haastattelukysymyksillä. Relton henkilökohtaisen haastattelun aineistosta muodostin tarinan narratiivisuuden kautta niin, että koostin kertomuksen relton vuodesta. Kertomus eteni juonianalyysin muodossa. Kaikkien haastattelujen osalta analysointimenetelmä oli sisällönanalyysi, siten että paneuduin aineistoon kokonaisuutta teemoittelemalla niin, että jokaiseen tutkimuskysymykseen kuuluvat vastaukset kerättiin omaksi alueekseen. Tähän käytin erivärisiä yliviivauskyniä

ja kokosin jokaisen aineiston eri kohdat omiksi kokonaisuuksikseen. Menetelmänä oli myös leikkaa-liimaa-menetelmä, jossa paperille kokosin vastauksia viiteen eri kysymykseen. Vastauksia yhdistelemällä, rajaamalla ja priorisoimalla sain koottua vastaukset kysymyksiin. Informatiivisen, keskeisen analysoinnin kokonaisuus oli hyvin pitkällisen prosessin tulos, koska piti osata valita juuri tutkimuskysymyksiin vastaava osa haastattelusta mukaan raportointiin.

Haastattelun tarkoitus oli löytää relton paikka organisaatiossa ja intervention osuus relton työssä. Kokonaisuutena oli osoittaa esiopetuksessa tapahtuva pedagoginen tuki ja sen toteutuminen. Samalla etsittiin vastausta jatkumoon kouluun siirtymisessä. Siirtykö tietoa opettajalle ja mitä tapahtuu ennen kouluun siirtymistä esiopetuksen aikana erityistä tukea tarvitsevan lapsen elämässä, näistä asioista tähän tutkimukseen löytyi esimerkki esiopettajaa haastateltaessa.

Haastattelut kerättiin kesä-, elokuussa 2012. Jokainen tutkimushenkilö vastasi saman rungon mukaan laadittuihin kysymyksiin relton työstä ja sen aloittamisesta, mutta omasta näkökulmastaan. Relto kertoi itse omasta työstään, varhaiskasvatusyksikön johtaja omasta näkökulmastaan, varhaiskasvatuspäällikkö organisatorisesta sektorista ja esiopettaja omasta yhteistyöstään relton kanssa. Mielenkiintoista oli huomata yhtäläisyydet vastauksissa. Samalla selvisivät lähtökohta ja perusteet tälle relton työlle. Näitä yksityiskohtia avaan enemmän tutkimuksen tuloksissa.

Relto aloitti omassa työssään toista toimintakautta. Hänet haastattelin ensimmäisenä kesäkuussa 2012. Olin lähettänyt haastateltavalle etukäteen sekä haastattelukysymykset, että tutkimuskysymykset. Näin toimin, koska tarkoituksena oli kerätä kertomus kuluneesta vuodesta. Äänitin haastattelun mp3- soittimella Keskustelu venyi tunnin mittaiseksi. Kun haastattelu tehtiin, tilanne oli hyvin rauhallinen, koska tapahtumaa varten oli varattu erillinen työtila, eikä kukaan häirinyt haastattelun tekemistä. Relto kertoi hyvin selkeästi ja asianmukaisesti omasta työstään ja tutkija toimi lähinnä kuuntelijan roolissa haastattelun aikana. Sain myös myöhemmin

täydentäviä vastauksia kysymyksiini sähköpostitse. Haastattelun jälkeen tallensin tiedoston tietokoneelle litterointia varten. .

Seuraavaksi haastattelin esiopettajaa, joka on ollut esiopettajana jo usean vuoden ajan, kesäkuussa 2012 ja myös tässä haastattelussa oli erillinen työtila, jossa saimme keskustella rauhassa. Olin lähettänyt kysymykset ennalta tutustuttaviksi ja haastateltavani oli perehtynyt niihin kuten aiempi haastateltavani myös. Haastattelu kesti noin tunnin ja se äänitettiin samoin kuin aiempi haastattelu. Tallensin sen tietokoneelleni litterointia varten.

Varhaiskasvatusyksikön johtaja on ollut toimessaan ensimmäisen vuoropäiväkodin perustamisesta asti. Häntä haastattelin elokuussa 2012. Kysymykset toimitin myös hänelle etukäteen tutustumista varten. Haastattelun alku sujui rauhallisesti ja sujuvasti. Tähän oli varattu erillinen työhuone, mutta siellä olevan kopiokoneen vuoksi, emme saaneet keskustella rauhassa. Mutta haastattelu kesti yli tunnin ja siitä saatu materiaali oli äänitallenteena ja tallensin sen tietokoneelleni. Varhaiskasvatuspäällikkö on tullut kaupunkiin 2000-luvun lopulla, mutta oli jo aiemmin ollut saman kaupungin palveluksessa pitkään. Hänet haastattelin viimeisenä ja se tapahtui hänen työhuoneessaan. Tilanne oli rauhallinen, puhelin oli sammutettu ja hän oli tutustunut kysymyksiin etukäteen. Haastattelu kesti lähes puolitoista tuntia ja se äänitettiin myös. Tallensin haastattelut tietokoneelleni litterointia varten.

Relto-toiminnan alkamisesta haastateltiin varhaiskasvatuspäällikkö Raunia (nimi muutettu), varhaiskasvatusyksikön johtaja Muraa (nimi muutettu), esiopettaja Pirittaa (nimi muutettu) ja relto Juliannaa (nimi muutettu). Lyhenne H tarkoittaa haastattelijaa. Olen koonnut vastaukset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä ja kokoan ne ensin yhteen. Kysymyksiä analysoidaan kokoamani teoriataustan valossa ja sen mukaisesti tarkastellaan reaton toimenkuvaa

Jokainen haastateltavista tutkimushenkilöistä vastasi samoihin kysymyksiin omasta näkökulmastaan. Heistä varhaiskasvatusyksikön johtajalla oli pisin



työura vuorohoidon piirissä. Kuitenkin materiaalia tuli neljästä eri näkökulmasta tästä relton työstä. Sen analysointiin siirryn seuraavaksi.

#### **5.4. Sisällönanalyysi**

Kerätyn aineiston tallensin tietokoneelleni ja ryhdyin litteroimaan sitä. Litteroin haastatteluja yksi kerrallaan ja tuon materiaalin kirjoittaminen eteni hitaasti. Jokainen haastateltava puhui eri nopeudella, eri tavalla relton työstä ja oli tärkeää saada kaikki oikein kirjoitettuna paperille. Kuulokkeet korvilla helpottivat aineiston työstämistä oikeaan muotoon. Aloitin litteroinnin kesäkuussa 2012 ja sain kaiken valmiiksi syyskuussa 2012. Litteroin aineistot yksi kerrallaan ja yhteenlaskettua kirjoitusaikaa kertyi neljän haastattelun osalta hieman eri painotuksilla. Ensimmäisen haastattelun purkaminen oli ehdottomasti helpoin, koska vastaukset olivat selkeitä ja haastateltavani puhui rauhallisesti ja täsmällisesti. Puhtaaksikirjoitetun kahdeksan sivun litterointiin kului 9 tuntia aikaa. Toinen haastattelu vei enemmän aikaa eli yhdeksän sivun litterointi vei aikaa 12 tuntia. Kolmas haastattelu vei aikaa 12 tuntia ja sivuja tuli 8. Neljäs haastattelu oli kestoaltaan pisin, yli 50 minuuttia ja sen litterointiin kului 14 tuntia ja tekstiä tuli 12 sivua.

Sen jälkeen tarkistin kirjoitetun ja puhutun tekstin yhtäläisyyden, tallensin litteroinnit tietokoneelleni ja tulostin ne. Tekstin tarkistamista vaikeuttivat murreilmaisut haastatteluissa, koska ne vaativat useita kuuntelukertoja, jotta teksti tuli kirjoitettua oikeaan muotoon. Myös puheen tempo vaikutti kirjoitusnopeuteen ja tarkkuuteen. Prosessin seuraavassa vaiheessani laitoin litteroidut tekstit kansioon, hankin erivärisiä yliviiivauskyniä ja teemoittelin tutkimusaineiston, siten, että etsin teksteistä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Yliviiivasin, rajasin ja karsin aineistoa, koska sieltä löytyi paljon vastauksia, joita ei voinut käyttää tunnistettavuuden vuoksi. Näistä osasista pikku hiljaa rakensin vastauksia haastatteluiden avulla tutkimuskysymyksiini. Työssäni on erittäin paljon suoria lainauksia haastatteluista, koska tässä tutkimuksessa on olennaista esittää tavanomaista enemmän lainauksia mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi relto-toiminnan piirteistä. Ratkaisu on tehty tietoisesti.

Narratiivista kertomusta relton haastattelusta rakensin juonianalyysimallin mukaisesti teemoittelemalla kertomusta. Etsin alkuvaiheen asioita, mitä tapahtui vuoden kuluessa ja lopuksi etsin kevään tapahtumia. Näistä erottelin ensin yliviivauskynien avulla tekstiä, jota sitten kopioin ja liitin koneellisesti kokonaisuudeksi. Sen jälkeen luin tekstiä, karsin ja aloin muodostaa kertomusta relton vuodesta. Kun kertomus oli hahmottumassa, sille piti rakentaa asianmukaiset otsikot, jotka kuvaisivat relton ammatillista kasvua ja kuluneen vuoden tapahtumia. Kun kertomus oli valmis, sen jälkeen oli tarkoitus koota se juonianalyysin mukaan kehityskertomukseksi. Kertomus on itsessään narratiivinen, mutta sitä analysoidaan sisällönanalyysin avulla.

Laadullista tutkimusta on tapana pitää subjektiivisena tapana tuottaa tietoa. Laadullista aineistoa lähestytään myös narratiivisesta näkökulmasta. Narratiivisuus on tapa selvittää todellisuutta ja tarina on inhimillinen tapa jäsentää kokemuksia. Narratiivisuus on *ymmärryksen perustavanlaatuinen muoto, jota tiedekään ei voi paeta*, mainitsee Hänninen (1994). (Eskola & Suoranta 2008.) Hänninen (2009) tarkastelee miten yksilöt luovat kertomuksia, sisäisiä tarinoita, omaa draamaa ja mihin he kasvutarinassaan päätyvät. *Yksilö nähdään sosiaalisena olentona, jossa sosiaalinen ympäristö muovaa ja asettaa rajat yksilön toiminnalle ja jossa on tärkeä tiedostaa sosiokulttuuriset tekijät*. Toimintaa ohjaa sisäinen tarina elävässä elämässä. (Hänninen 2009, 5-7.) Tunteet voidaan liittää kiinteäksi osaksi ajattelun, kielen ja toiminnan kokonaisuutta kertomuksellisen käsitteen kautta. Tämä on tärkeä kertomuksellisen tiedon tuoma lisäys tieteelliseen tapaan ymmärtää ja lähestyä asioita. (Husu 2004, 28.) Narratiivisen kertomuksen kautta on tarkoitus tarkastella relton ammatillista kasvua omaan tehtäväänsä kuluneen vuoden aikana.

Narratiivisuuden analysointi tapahtuu juonellisuuden kautta. Narratiiveja tarkasteltaessa yleisin tapa on löytää ja eritellä tarinan juoni. Tarinan lopputilannetta verrataan alkutilanteeseen. Samalla tarkastellaan, minkälaisen muutosten kautta tarina etenee kohti lopputilannetta. Vertaaminen tapahtuu regressiivisen, progressiivisen tai stabiilin narratiivin kautta. Regressiivisessä päähenkilö etäännyy tavoiteltavasta asiantilasta, progressiivisessa tapahtuu lähestymistä ja stabiili pysyy muuttumattomana. (

Hänninen 2010,169.) Näin koostuu juonianalyysi. Juonityyppejä ovat Campbellin (1968) mukaan universaali sankarimyytti, kääntymystarina ja kehityskertomus. Näistä viimeisin sopii tutkimukseeni, koska sen mukaan *päähenkilö kasvaa askel askeleelta erilaisten haasteiden ja koettelemusten kautta*. ( Hänninen 2010, 170.) Sosiaalis-konstruktionistinen lähestymistapa olettaa, että tarinoista välittyy subjektiivinen tunne identiteetin ytimestä, ydinasiasta, joka on suhteellisen pysyvä, sekä tunne omasta itsestä, minästä, johon sisältyy historiallinen jatkumo. ( Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33–34). Sántti (2004) tarkastelee elämäntarinaa siten, että hän selventää Edward Brunerin Diltheyn ajatteluun perustuvaa jakoa neliportaisen vaiheen kautta. Elämäntarina päättyy tutkijan pöydälle Sántin mukaan seuraavasti. Eletty elämä eli todellisuus, elämässä koetut asiat eli kokemus, elämä kerrottuna eli elämäntarina tutkittavan kertomina päättyvät tutkijan tulkittaviksi elämänhistoriana. Näin ollen koettu elämä ei ajatusten kautta päädy sellaisenaan kerrotuksi elämäntarinaksi. Tutkittava päättää kertomuksen sisällön, jonka taas tutkija analysoi. Tulkinnan kautta elämäntarina muuttuu elämänhistoriaksi. (mts., 182–183.) Narratiivisuus on tärkeä elementti tässä työssäni, koska haastattelut perustuvat kertomuksiin, joita analysoin sisällönanalyysin avulla. Tarinaa on helpompi ymmärtää, kun pohtii sitä myös narratiivisten lähdeostosten avulla. Niistä löytyi paljon teoreettista pohjaa ammatillisuudelle ja sen kehittymiselle. Työyhteisön jäseneksi pääseminen perustuu sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja sosiaalistumiselle. Lisäksi kertomuksen rakentamisen yhteydessä löytyi paljon perustaa oman osaamisen kehittämisestä ja uuden kulttuurin luomisesta työyhteisössä.

Sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sitä voidaan käyttää myös yksittäisenä metodina. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan dokumenttien sisällön kuvaamista sanallisesti. Tutkimuksen aineisto kuvaa tässä tutkimuksessa relton työtä eli tutkittavaa ilmiötä. Analyysin tarkoituksena on kuvata selkeästi ja tuoda sanalliseen muotoon vastaukset tutkimuskysymyksiin. Aineiston informaatio välittyy tiivistetystä aineistosta, joka on kerätty haastatteluista ja yhdistetty teoriaan. Aineiston käsittelyn tarkoituksena on loogisen päättelyn kautta tehdä tulkinta, jossa aineisto on ensin hajotettu osiin, käsitteellistetty ja koottu uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2012). Miles ja Huberman (1994) ovat kuvanneet aineistolähtöistä eli

induktiivista analyysia ja se on jaettu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisenä aineisto pelkistetään, sitten ryhmitellään ja viimeiseksi luodaan teoreettiset käsitteet. Haastattelut käydään läpi, karsitaan epäolennainen aineisto ja joko tiivistetään tai pilkotaan osiin. Pelkistäminen perustuu tutkimustehtävään ja sen mukaan aineisto litteroidaan tai koodataan tutkimustehtävään kuuluvat aineistot. ( Tuomi ym. 2012; Miles ym. 1994.)Tässä tapauksessa käytin yliviivauskyniä, joiden avulla olennaiset vastaukset löytyivät litteroidusta aineistosta. Sen jälkeen aineiston sisältöä verrattiin taustateorioihin ja siihen, mitkä ovat niiden yhtymäkohdat relton työssä.

Aineiston valmistuttua valitsin sopivan menetelmän purkaa ja analysoida aineisto. Teemoittelun kautta sain valittua tärkeät näkökulmat tutkimukseeni. Laitinen (2010) pohtii tutkimusasetelman muodostumista siten, että se muodostuu ilmiöstä, näkökulmasta ja kysymyksen asettelusta teoreettisten ja kontekstuaalisten sidoksien kautta. Tutkijan pitää osata, kysyä ja ihmetellä asioita. Aineiston rajaaminen, näkökulman valitseminen ja sidosten rakentaminen vei aikaa, on vaativaa ja sisältää paljon näkymätöntä työtä. Täsmällinen perehtyminen ja vastaukset kysymyksiin mitä, miten, millaisen ja miksi antavat tutkijalle mielekkään tutkimusasetelman, jolloin prosessi on huolellisesti suunniteltu ja kestävä. ( mts., 55–56.) Lisäksi kirjoitusprosessi kesti, koska aineiston muokkaaminen vei aikaa, samoin tekstin hiominen. Tutkimusaineistoa, analysoitua tekstiä ja kokonaisuutta piti hioa, työstää ja valita lopullinen käytettävä aineisto.

## **5.5. Tutkimuksen luotettavuus**

Tuomi ja Sarajärvi (2002) mukaan pragmaattinen totuusteoria kuvataan siten, että se liittyy tiedon käytännöllisiin seuraamuksiin. Uskomusta pidetään totena, jos se on hyödyllinen ja toimiva. Se liittyy maailmaan, jota voidaan aistihavainnoin varmentaa ja varmentamisen arviointiin. Pragmaattinen teoria liittyy erilaisiin mahdollisuuksiin toimia. Tähän totuusteoriaan vedoten tutkimus on totta eikä se tule toimeen ilman totuuden koherenssiteoriaa. Eli silloin väite pitää paikkansa ja se on johdonmukainen jo todettujen väitteiden kanssa. Tässä kohdataan kuitenkin ongelma puolueettomuudesta, koska tutkija on itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (mts. 136–137). Vuorohoidosta löytyy hyvin vähän kirjoitettua materiaalia, joten olen kerännyt sitä

näistä teoksista, mutta osa kirjoittamastani tekstistä perustuu mm. tutkimuskunnan käytänteisiin ja olemassa olevaan vuorohoitoon. Käyttämäni nettilähteet perustuvat Internetistä kuntien sivuilta löytyvään tietoon vuorohoidosta ja sen järjestämisestä. Miten sen tekisi joku muu kuin varhaiskasvatuksesta työkokemusta hankkinut tutkija? Lincoln ja Guba (1985) esittävät kritiikkiä luotettavuuskäsityksestä, koska se perustuu oletukselle siitä, että on yksi konkreettinen todellisuus, jota tavoitellaan tutkimuksessa. Perusta oletukselle on totuuden korrespondenssiteoriaan sitoutunut epistemologia, joka edellyttää uskomista objektiiviseen tietoon. On olemassa erilaisia konstruktioita eikä yhtä ainoaa sosiaalista todellisuutta.

Eskola ja Suoranta(2008) muistuttavat, että tulosten taustalla on käsitys niiden realistisuudesta. Vakuuttavatko ne lukijaa ja voiko niitä suhteuttaa todellisuuteen. Kerronnallisen haastattelun tavoite on koota tutkijalle aineistoksi kertomuksia. Kertomusten kautta voidaan ymmärtää menneisyyttä, ihmisten identiteetit rakentuvat kertomuksina ja kertomukset suuntaavat myös kohti tulevaisuutta. ( Hyvärinen & Löyttyniemi 2005.) Patton (1999) muistuttaa tutkimuksen tekemisen näkökulmasta kolmesta seikasta:

1. käytetty tekniikka on täsmällistä tekniikkaa ja samoin menetelmät laadullisen tutkimusaineiston keräämisessä ja analysoinnissa
2. kiinnitetään huomiota validiteettiin, reliabiliteettiin ja triangulaatiossa muistetaan tarkastella luotettavuutta, kompetenssia ja laadullisen tutkijan havaittua luotettavuutta eli pidetään kiinni edellä mainituista ominaisuuksista
3. filosofinen usko arvioinnin käyttäjään eli tarkastellaan onko käytetty preferenssi paradigmaan pohjautuva, kuten objektiivisuus suhteessa subjektiivisuuteen, totuus suhteessa näkökulmaan ja yleistyksen suhteessa päättelyyn eli johtopäätöksiin.

Tutkimuksen reliabiliteetti on tutkimuksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus voidaan toistaa. Validiteetti eli pätevyys tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Ihmisiä ja kulttuuria

koskevat kuvaukset ovat kuitenkin ainutlaatuisia, kahta samanlaista tapausta ei ole, joten tässä tapauksessa perinteistä luotettavuuden tai pätevyysarviointia ei voida kuitenkaan käyttää. (Hirsjärvi 2009). Näihin edellä mainittuihin näkökulmiin nojautun tämän oman tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa. Miten tulokset ovat syntyneet oman tutkimukseni kautta ja millä tavalla olen tulkinnut haastattelujen antia, ne välittyvät tiedon käytännöllisen seuraamuksen kautta. Ainutlaatuinen kokonaisuus, joka on syntynyt näiden haastattelujen perustella, on realistinen kertomus arkipäivän elämästä vuorohoidon esiopetuksessa. Tämä tutkimus on toistettavissa ja mahdollinen toteuttaa myös uudelleen. Nämä tulokset ovat syntyneet tästä tekemästäni tutkimuksesta. Kokonaisaineiston muokkaaminen on tutkijan valinta, mutta valittavaa materiaalia pitää tarkastella taustateorioiden valossa, kun tutkimuksessa on keskeistä niiden kuuluminen yhteen. Kokonaisuuden yhteen saattaminen on tutkijan pääasiallinen tehtävä.

Narratiiviselle tutkimukselle on olennaista arvioida myös kertojan luotettavuutta ja kuinka narratiivinen tulkinta on tehty, onko asia irrotettu asiayhteydestä vai seuraako kertomus juonellista tarinan kulkua. (David ym. 2005, 370.) Narratologia ei ole suoraan työkalu, eikä suoraan tiedon tuottamista, vaan tässä tarvitaan myös itsearviointia. Arviointi kokonaisuutena ihmisen tuottamasta tarinasta ja sen tulkinnasta kulttuurisesta näkökulmasta käsin kuuluu mukaan narratiivisen tarinan rakentamiseen ja tulkintaan. (Bal 2009, 227.) Tässä tutkimuksessa on kerätty yksi kertomus relton työstä ja kuluneesta toimintakaudesta. Elävän elämän kirjoittaminen paperille ja narratiiviksi olivat kokemus, jota varmasti kannattaa tehdä edelleen, mutta olisiko kertomus samanlainen, sitä on vaikea ennustaa. Tähän ei kuitenkaan keskitytä sen enempiä tässä työssä.

## **5.6. Tutkimuksen eettisyys**

Alasuutari (2005) muistuttaa vapaamuotoisiin haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessa siitä, että se lähenee tuttavuus- ja ystävyysuhdetta, koska tutkija ottaa yhteyttä ihmisiin tekemällä tuttavuutta heidän kanssaan. Myös raportoinnissa on muistettava, että se on tutkijan valinta, mitä kirjoittaa haastattelusta. Tutkimuksen kohteet eivät näin ollen voi vaikuttaa tutkijan tulkintoihin, vaikka esille tulisi myös negatiivispainotteisia asioita.

Tutkittavien etu on, että he pysyvät tunnistamattomina. Tutkija on tässä tapauksessa rakentanut uusia identiteettejä, muuttanut heidät uusiksi roolihenkilöiksi, joilla vain ammattinimike pitää paikkansa. (mts., 18-22.) Estola (1999) muistuttaa, että luottamuksen syntyminen tutkijan ja tutkittavan kesken on olennaista. Vastavuoroisuus tutkimuksen tekemisessä ja haastattelussa ovat tarpeen, koska myös tutkittavien tunteet vaikuttavat haastattelutilanteessa. Raportoinnin rehellisyys ja tutkittavien suojeleminen kuuluu tutkijan etiikkaan. Tutkittavan oma ääni pitää tulla kuuluviin tutkimuksen raportoinnissa. (mts. 146–147; LeCompte 1993). Karila (1999) muistuttaa siitä, että tutkimuksen tuloksena muotoutuu malli, jossa kuvataan asiantuntijuutta. Malli rakentuu kolmen tekijä eli minän ja elämänhistorian, tietyn substanssialan tietämyksestä ja toimintaympäristöstä. Niissä muodostuu toteutuvan asiantuntijuuden tila. Asiantuntijuus on sidoksissa paikkaan ja aikaan. Sosiaaliset prosessit kehittävät asiantuntijasubjektien osaamista. (mts. 127–128). Guba ja Lincoln (1989) muistuttavat siitä, että voimme ymmärtää toisiamme eri tavoin keskustellessamme kasvokkain. On myös vaikeata säilyttää luottamus ja yksityisyys tutkimuksessa. Saattaa syntyä väärinkäsityksiä ja jokainen ymmärtää asiat omalla tavallaan. (mts. 132–133).

Tutkimuksen eettisyyden kannalta oli välttämätöntä, että tutkittava kunta säilyy anonyyminä, koska tutkimuslupaa hakiessani painotin, että tarkoituksena ei ole paljastaa tutkittavaa kuntaa eikä haastateltuja henkilöitä. Tämä vaikutti lähteiden käyttämiseen erityisesti, koska lähteissä ei suoraan voi näkyä kunnan esiopetussuunnitelma, vaan kunnan piti pysyä tunnistamattomassa muodossa. Tämän vuoksi myös haastatteluista otettuja lainauksia oli muutettava tunnistamattomaan muotoon ja tutkimushenkilöt eivät esiinny tutkimustuloksien raportoinnissa omalla nimellään.

Tutkijana jouduin tekemään ratkaisevia päätöksiä aineiston käyttämisessä. Omat ratkaisut vaikuttivat varmasti kokonaisuuteen, mutta koetin saada tärkeät näkökulmat mukaan tutkimukseen jättämällä pois haastatteluissa esiin tulleita nimiä tai muuttamalla nimiä tunnistamattomiksi. Ratkaisut perustuivat juuri anonyymiteetin säilymiseen. Tämän vuoksi osa materiaalista jäi raportoitavan materiaalin ulkopuolelle. Materiaalivalintaa vaikeutti myös luottamuksellisista asioista puhuminen, koska ne ovat

salassapitovelvollisuuden alaisia. Myös haastatteluissa esiin nousseet nimet piti jättää pois tunnistettavuussyistä. Karsin vastauksia paljon, koska haastatteluissa tuli paljon informaatiota, joka ei liittynyt tutkimuskysymyksiin eikä vastannut niihin. Lisäksi jouduin tekemään päätöksiä materiaalin käyttämisestä, koska ilman nimiäkin materiaalista olisi voinut tehdä johtopäätöksiä sen suhteen kuka vastaaja oli tai missä hän työskentelee. Paikkakunnan nimi on myös karsittu pois ja korvattu xx:llä kaikessa vastausmateriaalissa.

Tutkijan pitää esittää tulokset kuitenkin niin, että ne sekä tukevat tai eivät tue tulkintaa eli kokonaisuus pidetään koossa, eikä pilkota haastatteluja osiin, niin, että sieltä jäisi olennaisia näkökohtia raportoimatta. Tutkija jättää lukijalle mahdollisuuden tulkita kirjoitettua tekstiä ja miettiä ovatko samaa mieltä. (Neuman 1994).

Kasvatustieteellinen tutkimus kiinnostaa aina yhteiskunnallisesti, koska jokaisessa yhteiskunnassa on koulutusta ja opetusta. Laajempaa käytännöllistä tutkimusta odotetaan, mutta sen toteuttaminen voi kariutua rahoituksen puutteeseen tai arviointikriteeristöä voi olla vaikea luoda. Eettisyys ja yleinen mielipide kohtaavat. (Winch 2001).

## **6. TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää resurssierityislastentarhanopettajan tarpeellisuutta, toimintaa ja osuutta esiopetuksessa. Muodostin ja analysoin narratiivisin menetelmin kehityskertomuksen relton toiminnasta ja osallisuudesta kuluneesta toimintavuodesta esiopetuksessa. Tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin laadullisin menetelmin sisällönanalyysin kautta. Tutkimusmenetelmänä oli haastattelu, johon osallistui varhaiskasvatuspäällikkö, vuoropäiväkodin johtaja, relto ja esiopettaja. Haastattelu oli teemahaastattelu, jossa tutkimushenkilöt saivat ensin kertoa oman tarinansa relton kanssa tehdystä yhteistyöstä kuluneen vuoden aikana. Sitten haastattelin heitä tutkimuskysymysten mukaan rakennetuilla teemahaastattelun kysymyksillä. Tarkoituksena oli kartoittaa, miten relto osallistuu erityisen tuen päätöksiin ja sen



toteuttamiseen. Tarkoituksena oli avata nivelvaihetta eli siirtymävaihetta esiopetuksen ja koulun aloittamisen välillä.

## **6.1. Reltotoiminnan piirteitä**

### **1. Relto-toiminnan alkaminen vuorohoidossa**

Relto-toiminnan alkamisesta vuorohoidossa tuli tässä tutkimuksessa neljä eri näkemystä. Jokaisella haastateltavalla oli oma näkökulmansa toiminnan alkamisesta. Inklusion periaatteen mukaisesti vuorohoidossa oli jo aiemmin ollut malli, jonka mukaan kaikki lapset, jotka tarvitsevat vuorohoitoa, saavat hoitopaikan vuoropäiväkodista. Päiväkodissa ei ollut erillistä integroitua erityisryhmää, vaan lapsi tuli siihen ryhmään, johon olisi muutenkin osallistunut. Lapsen tuen tarve määriteltiin ja tehtiin tarvittaessa joko varhaisen tai erityisen tuen suunnitelma, esiopetuksessa tukimuodot olivat yleinen, tehostettu tai erityinen tuki. ( Opetushallitus 2011). Erityisopettajalle oli koettu olevan enemmän tarvetta, koska aikaisempi konsultoivan erityisopettajan osallisuus ei riittänyt eikä vastannut vuorohoidon tarpeisiin.

Yksilön vuorovaikutus erilaisissa ympäristöissä on tarkasteltavana ja tässä yhteydessä sitä tarkastellaan sekä aikuisten että lasten näkökulmasta. Miten relto toimii vuoropäiväkodin esiopetusryhmässä ja miten yksilö ja ympäristö sopeutuvat toisiinsa, toteuttaa omia päätöksiään ja omia valintojaan. Valinnat tulevat sekä lapsilta että aikuisilta ja miten ne kohtaavat, missä vaiheessa relto on osallisena tässä ympäristössä ja miten perheen ja kasvu ympäristön merkitys koetaan. Tässä toimitaan kontekstissa, jossa päiväkotia, koti ja ikätoverit muokkaavat suhteiden kehittymistä, lasten kasvua ja kehitystä siinä. Ympäristössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja oppimiseen. Tässä kokonaisuudessa tarvitaan relton tukea oppimisen mahdollistajana ja tukitoimien suunnittelijana. Vuoropäiväkodin ympäristö, siinä vaikuttavat tekijät ja asiat ovat hyvin merkittäviä tekijöitä lapsen kasvussa ja oppimisessa. Vanhempien vuorotyö, epäsäännölliset hoitoajat ja perheen arki yhdistettynä vuorohoidon kontekstiin ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat hyvin paljon lapsen elämään. Relto kollegiaalisena apuna, perhe yhteistyössä ja erityisen tuen asioiden merkitys vuoropäiväkodissa ovat

olleet perustana relto-toiminnan aloittamiselle ja tuen mahdollistamiselle vuorohoidon esiopetuksessa.

Varhaiskasvatuspäällikkö Raunin näkemys alkuvaiheesta:

*H: Eli aloitetaan keskustelua varhaiskasvatuspäällikön kanssa tästä reltomallista. Eli kerrotko sä miten reltotoiminta on alkanut tässä kaupungissa.*

*R: Nyt on muistinvaraista tietoa, koska se on käynnistetty ennen kuin mä olen tähän omaan tehtävääni tullut, mutta nää on niikun yksikön johtajana seuranneena mun muistikuvini liittyviä asioita . Ensinnäkin voin sanoa, että XX:n kaupungissa on sen verran hyvä, ää, me puhutaan nykyään varhaiserityiskasvatuksen resurssi, varhaiserityisopetuksen resurssi. Meillä oli aikoinaan ja on itse asiassa edelleen sama määrä eli yhdeksän erityisopettajaa. Aikoinaan meillä oli kolme keltoa, jotka tekee työtä omasta näkökulmastaan ja sitten oli kuusi eltoa. Ja tästä kuuden elton porukasta, siitä kävi niin kuin esille se, että vuorohoito tarvitsee yhden oman erityisopettajansa. Ja se oli selvää, että kuuden ryhmätyössä olevan elton porukasta yksi toimi otetaan sitten vuorohoitoon. Koska vuorohoito silloin jo toimi kahdessa eri talossa, niin tavallaan niinku haasteeksi muodostu se, että missä se ryhmä, se vuorohoidon erityisryhmä, missä elto tekis työtä, kumpaan yksikköön se perustettaisi, ja silloin oli myös selvää se, minkä käytäntökin on jo nyt osoittanut, että kuitenkin niitä lapsia ei voida sijoittaa, kun toimitaan kahdessa niinku toimipisteessä niin eittämättä molempiin tulee lapsia, jotka tarvitsevat erityisopettajan työpanosta. Ja näitä näkemyksiä vasten ja sitten oli vielä se, kun vuorohoidossa lapset sijoittuu niin pitkälle aikavälille, niin ne eivät ole perinteisesti seitsemästä seitsemäntoista olevia lapsia niin se toi omaa haastettansa sitten siihen vuorohoidon, et miten niinku tuetaan näitä lapsia. Ja jos oikein muistan niin näillä perusteilla päädyttiin aikoinaan , että on järkevää, että vuorohoidon erityisopettaja ei ole ryhmätyössä kuten eltot vaan olis niin, että hän toimii resurssina ja vaan ottaa vuorohoidon ikään kuin toimialakseen ja käy molemmissa yksiköissä ja näissä ryhmissä miten sitten toimittiinkin siihen aikaan niin, vuorohoidossa, niin siellä hän sitten tekee sitä omaa erityisopettajan työtään. Jälkikäteen sitten huomattiin, että se on osoittautunut kauheen hyväksi se toimintamalli, että joskin se on ollut haasteellista*

*myöskin päiväpuolella lapsia sijoittaa integroituihin ryhmiin , se oli vielä haasteellisempaa vuorohoidossa. Ja se periaate mikä tässä kaupungissa on aina ollut niin, nyt on vahvistunut se, että lapsia ei siirretä erityisopettajan ryhmään vaan erityisopettaja tulee tietoineen, taitoineen siihen ryhmään, jossa se lapsi luontevasti on muutenkin.*

*H: Reltomallissa on periaate, että relto on yksikön johtajan tukena, koordinoi, konsultoi ja kouluttaa näitä kaikkia erityisopetuksen asioita, joten tämä malli puoltaa sitä, että elto jää yksikön johtajan alaisuuteen. Ja täällä on tavoite, että yksiköissä toimivat erityisopettajat toimisivat tämän reltomallin mukaisesti.*

*R: Juuri näin, tämä idea on lähtenyt tästä reltomallista, siitä saaduista hyvistä kokemuksista. Mainitsemasi tehtävät eivät ole poistuneet. Hän käy tiivistä keskustelua tämä erityisopettaja yksikön johtajan kanssa siitä resurssista miten se tulee järjestää, esimerkiksi miten pienryhmiä muodostetaan yksikössä, miten sitä pedagogiikkaa johdetaan tältä osin. Hän käy tiivistä keskustelua ja totta kai me ollaan paljon puhuttu tästä koulutuspanoksesta. Meillä on äärettömän hyviä erityisopettajia, joilla on valtava tietotaito-osaaminen, ja nyt on pohdittu, että tän muutoksen myötä, niin he pitää tällaisia pajakoulutuksia sitten myös henkilökunnalle. Ne voi olla iltapäivän mittaisia, ne voi olla vaan parin tunnin mittaisia, mutta että ne on eri asioista, mutta niin, että nimenomaan tuetaan sitä perustyötä siellä pienryhmässä, että miten tuen tarpeessa olevan lapsen kanssa tehdään sitä työtä, kun hän on muiden lasten mukana siellä pienryhmässä. Koulutuksellinen työpanos on valtavan suuri erityisopettajalla sen lisäksi, että me käytämme näitä muita ulkopuolisia kouluttajia*

Inklusion periaatteen mukaan kaikille lapsille kuuluu sama lähipäiväkoti, tässä tapauksessa vuoropäiväkoti. Eli, kuten varhaiskasvatusyksikön johtaja vastasi, jokaiselle lapselle räätälöitiin oma suunnitelma, ei ollut valmista tuolia, kuten hän sanoi, vaan lapselle tehdään tuoli vuorohoidossa, jolloin jokaisen yksilöllisyys ja oppiminen otetaan huomioon. Lapsi oppii ja kehittyy siinä ympäristössä, minkä toimintaan hän päivittäin osallistuu.

Varhaiskasvatustyksikön johtaja Maura vastasi näin:

*M: Kun toinen vuoropäiväkoti tuli, niin sitten johtajasta tuli hallinnollinen ja se on yks suuri, merkittävä asia siinä sisällöllisen kehittämisen osuudessa, sitten oli aikaa paremmin siihen sisällön kehittämiseen. Ja tota on kehitetty inklusiohankkeen tai inklusion ... inklusio on ollu meidän sellainen ikiaikainen ajatus, me ollaan aina ajateltu, että me tehdään tuoli lapselle, joka siihen istuu eikä istuteta lasta tuoliin, joka on valmiina . Eikä meillä ole ollut mitään integroitua erityisryhmiä koskaan ja me lähdettiin hyvin inklusiiviseen tapaan heti alussa niinku vuorohoidon alussa, että jokaisessa ryhmässä oli erityistä tukea, erityistä ja varhaista tukea tarvitsevia lapsia. Ja tota niin sitten kun XX:n päiväkoti, vuoropäiväkoti oli toiminu oliskohan kaks vuotta, ehkä kaks tai kaks ja puoli vuotta, niin sitten me saatiin resurssierityislastentarhanopettaja eli relto, joka toimi sitten molemmissa taloissa reltona ja se oli meille kans aika iso kehittämisen, kehittymisen ja kehittämisen paikka. Ja me saatiin siihen erityispäivähoitoon sitten paljon tukea alan erityisasiantuntijalta. Ja asiat meni eteenpäin niinku huomattavasti. Niiden lasten osalta, joilla oli tuen tarpeita ja niiden lasten osalta, joilla ei erityisen tuen tarpeita edes ollut. Se autto sisältöosuudessa kaikkia ryhmiä.*

*H: Miten se lähti, mistä se lähti liikkeelle, se, että relto tuli tähän vuorohoitoon mukaan? Oliko se kenen aloite ja mistä se lähti?*

*M: Se lähti mun alotteestani ja se lähti siitä, että me oltiin jo pitkään, öh, kaivattu erityisopettajan panosta vuorohoitoon enemmän, elikkä meillä oli tosiaan kiertäviä konsuja, joitten panos ei meillä riittänyt alkuunkaan. Me oltiin toivottu sitä ja sitten, kun meidän konsut näki sen, ett he teki tutkimusta ja tota omaan opiskeluunsa tekivät tutkimusta niin sieltä tuli sitte semmosta tukea siihen asiaan mulle, että me saadaan , että meidän pitää saada sitä erityisopettajan resurssia lisää. Kun se tuli näiltä, siihen aikaan puhuttiin kiertävistä keltoista, se tuli keltoilta niin se viesti varhaiskasvatuspäällikölle heidänkin kautta niin silloin sitten lähdettiin miettimään miten me saatais meille vuorohoitoon relto ja se sitten yhtäkkiä yllättäen järjestyi.*

*H: Ymm. Miten sä olet kokenut tässä esimerkiksi tän reltotoiminnan kautta tiedonkulku näitten erityistä tukea tai varhaista tukea tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten asioissa kulkeeko tieto nyt paremmin, kun on relto kuin se, että silloin kun oli konsu?*

*M: Ehdottomasti kulkee paremmin, ei konsun aika ei todellakaan riittänyt siihen tiedonkulkuun. Silloin tuntu siltä, että johtajan pitää tuntee ihan kaikki lapset ,ja heidän kaikkien tuen tarve, ja sehän on mahdottomuus, jos lapsia on satakahdeksankymmentä. Ja nyt tuntuu siltä, että meidän resurssi, relto tuntee kaikki lapset, tietää heidän tarpeensa ja tuntee ryhmätarpeet. Aika paljon jo niittenkin lasten osalta, joilla on erityisen tuen tarvetta tai varhaisenkin tuen tarvetta , niin heidän vanhempansa tunnetaan, ja ryhmien kautta tää relto pystyy sitten, kun hän tuntee niissä olevat lapset paremmin, niin hän keskustelee mun kanssa ja kokoo kaikki sellaset asiat aina mulle , jolloin mun on sitten helpompi pysyy kartalla missä mennään ja mitä tarpeita, mitä resursseja esimerkiksi tarvitaan. Se on helpottanut mun työtäni paljon.*

Esiopettajan kokemus relton kanssa tehtävästä yhteistyöstä oli konkretisoitunut kolmen vuoden aikana ja konsepti oli hieman erilainen. Samanaikaisopettajuus oli kuitenkin jo tuttu kokemus esiopetuksessa.

Esiopettaja Piritta kertoi alkuvaiheesta näin:

*P: joo eli nyt on kolmas toimintakausi alkamassa esiopetuksessa peräkkäinen eli oon ollu kaks vuotta esiopetusryhmässä ja nyt sitten kolmas eli relton kanssa on ollut tiivistä yhteistyötä koko ajan.*

*H: Ja sulla on tässä kuitenkin kokemusta kahden eri relton kanssa tehdystä yhteistyöstä.*

*P: Joo, että vähän ehkä erilaisella konseptilla ovat toimineet , mutta kaks eri reltoo on ollu nyt sitte tänä aikana.*

Relton kokemus oli uusi alku tässä työssä, uudet haasteet ja työyhteisössä oman paikan löytäminen ja ottaminen olivat moniammatillisen verkostotyön alku. Kahdessa talossa tehtävä työ oli alkamassa ja oma näkökulma ja tapa tehdä työtä oli

myös yhteistyön puolesta alussa. Mesosysteemiin osallistuminen, yhteistyön aloittaminen perheiden kanssa ja ekokulttuurisen teorian mallin mukainen lapsen kehityksen tukeminen tässä kontekstissa olivat alussa. Arjen vuorovaikutussuhteiden luominen ja merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä olivat alkavan tarkastelun ja kehityksen kohteena. Myös toimintakulttuurin luominen, siihen osallistuminen ja oman paikan löytäminen työyhteisössä olivat osa tulevaa työtehtävää.

Relto Julianna muisteli alkua lähinnä oman työnsä aloittamisen näkökulmasta:

*J: No tää on ollut kyllä kieltämättä mielenkiintoinen vuosi. Siis sen takia, kun olin niinku tietonen siitä, miten edeltäjäni on tehny tätä työtä ja seurannu sitä niinku selkeesti ihan sivusta. Ja sitte toisaalta taas se miten minkälaisena itse näki tän työn, oli niinku erilaisena näkökulmana. Sitte paljon on ollu sellasta yrityys, erehdys systeemiä, oikeestaan koko ajan. Syksyllä mulla oli hirveen helppo lähtökohta alottaa täällä XX päiväkodissa, koska mä tunsin nää lapset ja tiesin aika hyvin tän koko kuvion. Mut sitte ihan uus ympäristö oli tietysti toi toinen talo. Että siellä ihan eri tavalla täyty lähteekin liikkeelle kuin mulla meni vähän aikaa ennen kuin mä tutustuin niihin paitsi lapsiin myös henkilökuntaan. ja että siihen tapaan ja toimintakulttuuriin koska se on kyllä erilainen kuin täällä. Se täytyy kyllä sanoo. Mutta tota varmaan ensimmäinen kuukausi meni siihen, että pyrki luomaan sellaisen vähän niinkuin oman näköisen tavan tehdä ja jotenkin sellasen järjestelmän siihen, mikä olis helppo toteuttaa ja mä päädyin siihen ratkaisuun, että mä en tee sitä viikko viikko systeemiä, niinku edeltäjäni teki vaan teen nää yksittäiset päivät. Ja en tiedä kumpi on parempi vai onko kumpikaan sen parempi, molemmis on varmaan sekä hyvät että huonot puolensa.*

## 2. Relton rooli esiopetusryhmässä. Interventiot.

Interventioiden eli korjaavien toimenpiteiden osuus on relton roolissa hyvin merkittävä. Hän käy havainnoimassa lapsiryhmissä, keskustelee ja konsultoi henkilökuntaa ja suunnittelee tukitoimenpiteitä. Omien kokemusten ja kertomusten kautta relto kuvasi omaa työtään ja interventioiden merkitystä ja syntyprosessia omassa työssään. Hän avasi eri arviointimenetelmiä, kertoi osallisuudestaan

erilaisiin moniammatillisiin työryhmiin ja verkostopalavereihin. Yhteistyö perheiden ja vanhempien kanssa oli melko vähäistä, tarvittaessa palavereja ja keskusteluja, mutta ryhmän henkilökunta ohjasi vanhempia tarvittaessa ottamaan reltoon yhteyttä puhelimitse. Ekokulttuurinen teoria on luotu kehityksessään viivästyneiden lasten tukitoimien ja perheen elämään vaikuttavien tekijöiden pohtimiseksi ja vahvistamiseksi ja tässä kohtaa relton työ ja tutkimuksen teoriatausta kohtaavat toisensa interventioiden kautta. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä relton roolia interventioiden toteuttajana voidaan verrata siten, että potentiaalisen kehitystason saavuttamiseen tarvitaan opettajaa, vanhempia tai muuta osaavaa henkilöä avuksi. Relto suunnittelee korjaavaa toimintaa, jota esiopettaja esiopetusryhmässä toteuttaa ja tätä seurataan, arvioidaan ja muutetaan tarvittaessa. Tukea tarvitsevan lapsen tavoitteena on myös sosiaalisen osallisuuden mahdollistuminen lapsiryhmässä.

Relton työ esiopetusryhmässä avautui seuraavalla tavalla:

Relto Julianna kertoi roolistaan seuraavaa:

*J: Ja esiopettaja tekee ryhmässään tsempin ja tekee ja pitää sen ja mä olen niissä mukana. Havainnoimassa, mutta ne on kaikki niinku ryhmien opettajien tehtäviä.*

Relton rooli esiopetusryhmässä tutkimukseeni osallistuneen resurssierityislastentarhanopettaja Juliannan mukaan koostuu lähinnä seuraavista asioista:

- Konsultointi tarvittaessa
  - 1x kk tiimipalaverissa
  - Oppilashuoltoryhmä syksyllä ja alkuvuodesta
  - arvioinneissa mukana (makeko testaa matematiikan peruskäsitteitä, kpt =kontrolloitu piirrostarkkailu, tsemppi eli kouluvalmiusarviointi, )
  - Tukitoimien suunnittelu yhdessä ryhmän kanssa tehostetuille ja erityisen tuen lapsille.
- Lasten palavereihin osallistuminen tarvittaessa.
- Ryhmävasussa ja arvioinneissa mukana esimiehen kanssa.

- Keväällä moniammatilliset palaverit kouluilla.
- Vanhempainillassa mukana kertomassa kolmiportaisesta tuesta.

Muuttunut:

- Muutoksena on vain uuden vasun myötä tullut ryhmävasu ja arviointiosio, johon osallistuu esimiehen kanssa.

*H: Kuinka sitten on näiden lisäksi onko muita valtakunnallisia arviointimenetelmiä, joita käytät työssäsi tai yleensä?*

*J : No ne on yleensä niin, että, että jos Halin kielelliset osiot on vähän hankalia, niin mä teen kettutestin ja sit taas viisvuotiaana kehun kielellisten osioitten jälkeen lumiukkotestiä oon käyttäny. Ja tota oikeestaan tämmösiä niinku tämmösiä vähän standardoituja arviointimenetelmiä oon ne on siinä. Sen lisäksi on tällästä ryhmien toiminnan arviointia jota ollaan tehty esimiehen kanssa semmonen kaavake, jossa nimenomaan arvioidaan sitä, että kuinka siellä nää meidän erityisen tuen tai niinku varhasen tuen pedagogiset menetelmät kuten pienryhmätoiminta , kuvat, liikennevalot, aktiivisen oppimisen leikkivalintataulut tämmönen sensitiivisyys eli kuinka nää menetelmät toteutuu ryhmissä, niin sitä arviointia tehdään ryhmien osalta kyllä.*

Esiopettaja oli tyytyväinen relton kanssa tehtyyn yhteistyöhön ja tavoitettavuuteen esiopetusympäristössä. Samalla keskusteluissa arvioidaan lapsen oppimista, oppimisympäristöä ja kasvu ympäristöä. Lapsen kasvun ja kehityksen seuraaminen, sen havainnointi ja mahdolliset tukitoimenpiteet suunnitellaan yhdessä moniammatillisissa tiimeissä ja perhe otetaan mukaan yhteistyöhön. Yhteistyön merkitys arviointien jälkeen yhteisissä keskusteluissa ja tarvittaessa perheiden kanssa ovat esiopettajalle hyvin informatiivisia samoin kuin perheille, koska relton ammatillinen osaaminen erityispedagogisena osaajana ja ammattilaisena tuovat asiantuntijuutta lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Myös havainnointi arviointeja tehtäessä on usein relton tehtävä. Hän seuraa, havainnoi ja keskustelee havainnoistaan henkilökunnan kanssa.



Piaget'n skeema-käsite sisältää ajatuksen siitä, että on olemassa selkeästi jäsentynyt fyysisten tai henkisten toimintojen sarja eli kaavio, joka on joko toiminta-, havainto- tai ajatuskaavio. Tätä ajatusta peilaamalla löydetään sosio-konstruktivistisen oppimisteorian mukaan määritelmä, jonka mukaan puhutaan tietorakenteesta, johon pohjautuu yksilön havaintojen jäsentäminen ja tulkinta. Sisäinen malli, joka sisältää erilaiset asiat ja niiden toiminnan ja tapahtumien etenemisen. Oppimiskäsityksen mukaan oppiva yksilö ajattelee, toimii, on motivoitunut ja asettaa itselleen tavoitteita. Oppija säätelee itse käyttäytymistään, ohjaa sitä, eivätkä ulkoiset tekijät vaikuta oppimiseen. Oppijan oma osuus on oppimisprosessissa aktiivinen, samoin tiedonrakentajana hän osaa olla aktiivinen. Reltoa tarvitaan avuksi, jos oppiminen ei tapahdu oletetulla tavalla. Tukitoimien suunnittelu, sisäisen mallin tukeminen, oppimisen ohjaaminen ja oppimisprosessin ylläpitäminen ovat tekijöitä, joissa tarvitaan relton erityispedagogista osaamista. Assimilaatio eli sulauttaminen on kognitiivinen mekanismi, jossa opittu asia eli tieto, havainto tai kokemus liitetään jo olemassa olevaan skeemaan. Akkomodaatio eli mukauttaminen liittyy taas tilanteisiin, jossa havainnot ja kokemukset eivät automaattisesti sovi aikaisempaan skeemaan. Oppimisen edellytyksenä on, että oppija kykenee mukauttamaan ja muovaamaan skeemoja niin, että oppimista tapahtuu ja uusia tietorakenteita syntyy. Relton osuus tässä prosessissa on hyvin merkittävä. Assimilaatio ja akkomodaatio ovat prosesseja, joihin relto vaikuttaa omassa työssään toteuttajana. Jos oppiminen ei tapahdu ilman tukea, on relto tukemassa näiden kahden prosessin toteutumista. Konkreettisesti relto tukee lapsia esim. kerhotoiminnan kautta, samanaikaisopettajana tai osallistumalla pienryhmätoimintaan joko suunnittelijana tai toteuttajana.

Esiopettaja Piritta kertoi relton roolista näin:

*P: No siis reltonhan on ollut saatavilla hyvin, että se on ollut sellanen tärkeä asia, että jos ajattelee niinku konsultoitavan erityislastentarhanopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä, niin ei ehkä niin hyvin ole saatavilla, mutta sitten taas relto on saatavilla. Ja sitte meillä on ollut sovittuna aina tietty päivä viikosta, jolloin hän on siellä esiopetusryhmässä koko sen päivän käytettävissä, että silloin on aina ollut ryhmässä seuraamassa lapsia ja on sitte pystytty palaveeraamaan sellaisista asioista, mitkä on*

*ollut tärkeitä ja sitten on ollu kerhotyypistä toimintaa hänellä. Ja totta kai sitten mitä on esiopetuksessa ollut tehostetun tai erityisen tuen juttuja, niin hän on ollut sitten niissä mukana.*

*P: Siis koen tosi tarpeellisesks, että on ollu niin eri tavalla saatavilla nyt... se tuki sinne ryhmään, ... se erityisopetuksen tuki. Ja ne erityisopetuksen ne menetelmät ja kaikki, ja kun ajattelee, että en mä osaisi kuvitella semmoista tilannetta enää, että ois vaan tyyltiin kerran kuukaudessa, erityisopettaja vierailee ryhmässä tai sitten ottaa vaan yhden lapsen vaan ja tekee sen kanssa jotain, et semmoinen ei vaan ... Se on vaan niin arkea, että reltoo näkee tossa vaan ja me käydään keskustelua ja ne tulee ne haasteet, haastavista lapsista puhe, se tulee aina vaan. Se on semmosta arkipäivästä jo ja se on niin tarkee, että saa sen tuen siinä ja aina hän tarjoo, osaa tarjota oikeita juttuja siihen ryhmään. Että ootteko ajatellu ottaa koko ryhmälle tätä, jos siellä on joku tietty tuen tarpeinen lapsi, että se kuitenkin hyödyttää kaikkia. Se on kyllä tosi hyvä.*

*P: Mutta sittenhän osataan ihan eri tavalla miettiä ne tukitoimet, että niitä voi sitten toteuttaa muunkin ajan ulkopuolella, mutta sitten on hyvä, että on se esiopetusaika, että lapsi on sen tietyn ajan, koska muutenhan vuorohoidossa on se, että voi olla vaikea miettiä muuten niitä tuen järjestämisen keinoja, että...*

*H: Miten te toteutate tätä esiopetusta? Näin tässä käytännössä... kahdelle ryhmälle.*

*P. Joo, no meillähän on tietysti jaettu toi ryhmä kolmeen pienryhmään. Että ajatus on, että me opettajat vedetään yhtä pienryhmää kaks viikkoa suunnilleen samaa pienryhmää ja lastenhoitaja ottaa yhden pienryhmän. Mutta pienryhmissä pyöritetään.*

*... niin se on niin sellasta ulkopuolista, että se ei ole tavallaan yhtään siinä sisällä niissä lasten asioissa eikä ryhmän asioissa, mutta nyt mä tiedän, että relto tietää tosi tarkkaan meidänkin lapset, tosin ei nin tarkkaan kuin eskariopettaja itte, mutta tietää ne tuettavat lapset ja tietää mitä heille vois ottaa ja voi miettiä ihan hyvin ja on aina tarjonnu sitä, että voi pitää kerhoa ja on siinä sitten useampi lapsi mukana ja se on ollut kyllä hyvä.*

*Mutta että relto-malli on mun mielestä toimiva.*

Esiopetuksen arviointimenetelmiä Piritta mainitsi muutaman:

*P: ... koska meillä on nyt tietyt tarkat arviointimenetelmät, joilla mennään, että nyt meilläkin tehdään MAKEKO ykkönen ja siinä on relto mukana havainnoimassa ja sieltä tulee sitten matemaattisista taidoista ja samalla tavalla KPT missä tulee noi kielellisen puolen jutut ja nää alkukartoitukset on jo semmoset ja tietysti tammikuussa tehdään Tsemppi niin silloin se näkyy, mut silloin niissähan toki katotaan sitä niinku akateemisia taitoja, että kun ajattelee, niin tärkeetähän on kattoo sitä sosiaalista, käytöksen puolen juttuja.*

*H: Onko muita valtakunnallisia arviointimenetelmiä, standardoituja mitä käytetään? Käyttääkö niitä relto vai?*

*P: ÖÖÖ. ... No reltolla on tietysti sitten tämmösiä materiaaleja, mitä on ajateltu, mutta sitten arviointimenetelmiä, mut sitten Tsemppihän on sitten se mikä täällä tehdään kaikille esikouluikäisille ja sitten MAKEKO ykkönen ja kakkonen, kakkonen tehdään sitten just sen tsempin yhteydessä. Mutta että esiopettaja ne yleensä tekee. Mut sitte niinku tässäkin tilanteessa me ollaan sitten ihan pyydetty, että relto tulee siihen niinku havainnoimaan, että häneltä saa sitten taas tätä lisäinformaatioo vielä.*

*H: Joo, käytekö te sitten relton kanssa vielä tulokset läpi`?*

*P: Joo, käydään, että hän on sitten mukana niissä.*

Oppimisympäristön rakentamisessa, toiminnan suunnittelussa ja samanaikaisopettajana toimimisessa relto osallistuu arjen ympäristössä vuoropäiväkodissa toimintaan omasta näkökulmastaan. Strukturoidun arjen toteuttaminen, sen luominen ja kouluttaminen vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttöön ovat relton vastuulla ja valvonnassa vuoropäiväkodissakin. Hän on mallintamassa arjen tilanteita ja on esiopettajan tukena erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa.

Kolmiportaisen tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ovat relton pedagogisen osaamisen osa-alue. Lapsen kasvuympäristön suunnitteleminen ekologisen teorian mallin mukaan on haaste. Eri systeemin osissa toimiminen, yhteistyön toteuttaminen, lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen samanaikaisesti ekologisen teorian ja ekokulttuurisen teorian osa-alueiden mukaan on hyvin herkästi komplisoitua alue, jos verkostotyöskentely osoittautuu haasteelliseksi. Kaikkien näiden yhdistäminen toimivaksi kokonaisuudeksi vuoropäiväkodin kontekstissa on kiinni relton osaamisesta ja ammattitaidosta. Ammatillisuus ja erityispedagoginen osaaminen nousevat keskiöön ja näiden lisäksi on osattava löytää oma paikka työyhteisössä ja rakentaa myös siellä sosiaalisia verkostoja.

Relto vuorovaikutuksen rakentajana sosiokulttuuristen välineiden kautta osallistaa lapsia ryhmän toimintaan. Oppimista tutkittaessa sosiokulttuurisen näkökulman kautta pitää muistaa kolme eri asiaa ja lähtökohtaa. Ensimmäisenä on älyllisten välineiden kehittäminen ja käyttäminen, toisena on fyysisten välineiden kehittäminen ja käyttäminen ja kolmantena on viestintä, erilaiset ihmisten kehittämät tavat, joiden avulla toimitaan eri muodoissa eri yhteisöllisissä toiminnoissa. Kaikki nämä näkökulmat toteutuvat relton työssä. Korjaavan toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, oppimisen mahdollistaminen, fyysisten välineiden sopivuus ja viestintä eri yhteistyötahojen kanssa ovat kaikki relton työtä. Tätä kautta toteutuu myös inklusion periaate ja kaikki lapset voivat toimia ryhmän jäsenenä ja heidän tarvitsemansa tuki on tuotu vuoropäiväkodin arkeen. Sosiaalinen osallisuus lapsiryhmässä on tavoitteena.

Varhaiskasvatusyksikön johtaja Maura vastasi näin:

*H: Kuinka sitten esiopetus, kuinka suuri rooli reltolla on esiopetuksessa?*

*M: Yhä suurempi rooli eli esiopetuksessa opettaja voi ajatella niin, että kun hän siitä vastaa ja hän tekee ne arvioinnit ja kaikki muut, että hänen ammattitaitonsa siinä pitää riittää, mutta sen ei tarvitse riittää. Eli relto on apuna siinä myös pienryhmiin jakamisessa esiopetuksen osalta ja tilojen hyvän käytön suunnittelun osalta siinä*

*pedagogisen toimintaympäristön rakentamisessa ja vaikka missä elikkä toivottavasti osataan käyttää hyvin.*

*M: Kyllä joo ja siinä onkin kova tehtävä opettajalla ja erityisopettajalla, että suunnitellaan ne tuen muodot sinne iltoihin ja viikonloppuihin oikeiksi, niin, että ne voidaan käytännössä toteuttaa, että niitä on sopivasti, mutta ei liikaa, ja, että kaikki osaa käyttää menetelmiä.*

*H: Mites nämä tuen muodot tällä hetkellä esiopetuksessa?*

*M: No kyllä, tauko.....tuen muodoista mä ajattelen sillä tavalla, että ne ovat paremmin järjestäytyneet kuin aikaisemmin. Esiopetuksessa tietyltä osalta uudistui nyt siellä on kolmiportainen tuki , niin jotenkin itte koen, että se on varmaan lapsille, se on lapsille niinku parempi vaihtoehto kuin aikaisemmin. Siinä puhutaan eri termein tästä tuesta, mutta samasta asiasta on kyse kuitenkin, että on yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.*

Erityisen tuen asioista huolehtiminen, tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi olivat varhaiskasvatuspäällikön mielestä tärkeä näkökulma relton interventioissa.

Kokonaisuuden hallitseminen, oppimisympäristön luominen ja jo olemassa olevien rakenteiden ylläpitäminen nousivat esiin haastattelussa. Oppija rakentaa tietoaan todellisuudesta aktiivisen prosessin kuluessa.

Varhaiskasvatuspäällikkö Rauni keskittyi enemmän kokonaisuuteen varhaiskasvatuksessa.

*H: Haastatteluissa on tullut esiin tuo relton työn tarpeellisuus ja positiivinen vaikutus. Tukea tulee niiden mallien mukaan, mitä on esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa.*

*R: Me ollaan juuri puhuttu tuon mainitsemani Liisa Heinämäen kanssa paljon tehty yhteistyötä ja hän niin kuin tavallaan siunasi tätä meidän tätä varhainen tuki erityinen tuki, myös tätä linjausta. Se, että meillä on haasteena, koska meillä on esiopetus vielä varhaiskasvatuksen yhteydessä.*

### 3. Relton sijoittuminen vuorohoidon organisaatiossa:

Oma paikka ekologisen teorian mukaan, ekokulttuurisen teorian mukaan ja organisatorisen sijoittumisen kannalta löytyvät tästä osuudesta. Oman työnkuvan selkeytyminen, omien työtehtävien kuvaaminen ja toimiminen moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa olivat hyvin selvillä reltolla itsellään. Varhaiskasvatustyöyksikön johtaja on lähiesimies, varhaiskasvatuspäällikkö osallistuu moniin työryhmiin relton kanssa, relto on samalla tavalla yksikön työntekijä kuin muut, mutta vastuualueena on erityispedagogiikka.

Relto Julianna kuvaa itse omaa tehtäväänsä näin:

*H: Miten relton työ ja toimenkuva sijoittuu paikkakunnan organisaatioon. Että kenen alainen olet ja voitko tehdä päätöksesi itsenäisesti?*

*J: No mä olen Mauran eli vuorohoidon johtajan alainen. Mutta päätöksiä en voi sinänsä tehdä itsenäisesti että kaikki päätökset, isommat ratkaisut pitää keskustella hänen kanssaan. Tietystikin, mutta esimerkiksi toimenkuva, tehtävänkuvaa tai tapaan millä tätä työnkuvaa oon kehittänyt, ne olen voinut hyvin pitkälle itse muokata ja junailla sellaiseksi kuin ole itse nähnyt. Kuulun yhteen eli olen yksi kaupungin yhdeksästä erityisopettajasta, joista kolme on konsultoivia erityisopettajia, kolme on varhaiskasvatuksessa työtä tekeviä eltoja jotka elokuun alusta toimii yksiköissä niin, että kukaan ei tee ryhmässä työtä.*

*H: Kuinkas kun sulla on näitä erityisen tuen asioita niin teetkö sä itse ne päätökset täällä vai onko edelleen niin, että konsultoiva erityisopettaja sitten vielä että hänen kauttaan nämä menee vai?*

*J: Oikeestaan niinku kaikki varhaisen tuen kaikki päätökset teen minä, erityiseen tukeen tarvitaan tällä hetkellä, kun tehdään pedagogista tai erityisen tuen päätökseen tarvitaan erityispäivähoitolausunto ja sehän tulee meillä tuolta koulutoimenjohtajan puolelta ihan, että se on siinä mielessä sellanen ihan, joka vaatii usein sen pidennetyn oppivelvollisuuden, että se on sitten niinku tällöinen päätös. Mutta sitte esimerkiksi*

*ohjaajaresurssien suhteen niin ohjaajasuosituksia kirjoitan minä ja Inari (nimi muutettu) konsultoivana erityisopettajana hyväksyy ne. Ja laittaa ne eteenpäin eli käytännössä voi sanoa niinku kaiken sen käytännön työn eli Effican kirjaamisen, seurannan teen minä, että niin että Inari konsultoivanan erityisopettajana kokoaa ne tiedot sieltä.*

Varhaiskasvatusyksikön johtaja määritteli paikkakunnan organisaatiota tarkemmin ja kertoi myös tulevaisuuden suunnitelmista samalla haastattelussa. Painopistealueiden kuvaaminen tässä perustuu siihen, että rellolla on paikkansa tässä kokonaisuudessa kaikissa kolmessa osiossa kaupungin kolmiportaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, Suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat rellolle ominaisia työtehtäviä.

Varhaiskasvatusyksikön johtaja Maura määrittää rellon paikkaa organisaatiossa näin:

*H: Tässä juuri päästään tähän työhön ja toimenkuvaan, että miten tämä sijoittuu tähän organisaatioon tämä rellto?*

*M: Relto sijoittuu sillä tavalla, että vielä ainakin toistaiseksi rellto toimii yksikön johtajan alaisuudessa ja nämä konsut sitten toimii aluejohtajan alaisuudessa. Elikkä meillähän yksikön johtajien esimies on varhaiskasvatuspäällikkö, aluejohtaja toimii työjohdollisena esimiehenä. Mutta, että jatkossa se menee niin, että varhaiskasvatuspäällikön alaisuudessa toimii yksikön johtajat ja niin on puhuttu, että relltokin toimisi sen yksikön johtajan alaisuudessa ja suunnittelijan alaisuudessa toimis sitten konsut.*

Varhaiskasvatuspäällikön näkemys on seuraavanlainen eli hän avasi rellon sijoittumista seuraavalla tavalla, mutta samalla hän kertoi koko paikkakunnan organisaation uudistumisesta ja siitä, että osalla erityisopettajista on eri esimies. Ekologisen teorian mukaan sijoittuminen on systeemiin, mutta nämä samalla tasolla toimivat erityisopettajat tekevät yhteistyötä eri tavoin ja konsultoiva erityisopettaja kuitenkin on eri esimiehen alainen, mutta vahvistaa rellon päätökset esim.

ohjaajatarpeista. Myös päivähoidon atk-ohjelmaa Efficaa päivittää relto, mutta tiedot sieltä kerää käyttöönsä konsultoiva erityisopettaja. Relto toimii varhaiskasvatustyöyksikön johtajan alaisuudessa.

*H: Kun puhutaan organisaatiosta niin miten relto sijoittuu organisaatioon? Eikö yleensä yksikössä varhaiskasvatustyöyksikön johtajan alaisuudessa?*

*R: ... Kyllä, toisaalta olet työntekijä, yksikönjohtaja on sun esimies tässä tapauksessa, ...Ja tällä hetkellä on ajatus, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat jäisivät niille esimiehille, joille he nytkin kuuluvat. Siinä pystytään tarjoamaan heille oma työyhteisö.*

Relto ja esiopettaja toimivat yhteistyössä, relto konsultoi paljon ja on kollegiaalisena tukena. Kaikki vaikuttavat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa kuten esiopetuksessakin. He toimivat saman esimiehen alaisuudessa.

Esiopettaja Piritta koki relton kumppanuuden näin:

*H: Sitä mä mietin just, että näistä kysymyksistä, niin musta tuntuu, että sä olet niinku, kun sulla on pisin kokemus tästä reltotoiminnasta, että miten koet sen?*

*P: Kyllä ja mä niinku näen vaikka nää kaks henkilöä, jotka tässä on reltona toiminu niin he on toiminu eri konseptilla vähän eri konseptilla niin tota, ja varmaan persoonastakin johtuen, et mikä tapa toimia toimii kylläkin, mut se on se, että tota se on Yhmm.. molemmilla ollut toimiva. Molemmilta on siis kyllä saanu paljon työhöni eväitä, että molemmilta oon kyllä osannu ammentaa sitten. Et siinä olin kyllä sitten aika tuorekin siinä kohtaa, kun tää reltomalli alko, että olin vuorohoidossa aika uutena. Että se on ollut mun mielestä tärkeä sellasena kollegiaalisena tukena. Koska meillä on koko ajan ollut vuorohoidossa niin, että on ollut yks opettaja per ryhmä. Että viime vuonna sitten oli kyllä tosin kaks, mutta oli vähän heikohkot, kun muuten tää, meillähän oli tosi rikkonainen vuosi. Niin, että sekin, että tavallaan semmosena opettajuuden tukena, koska jos oot yksin ryhmässä, niin tämmösenä sä tarvit tässä sellasta pedagogista tukea siihen työhön. Kyllä.*



4. Miten relton toimintamalli on koettu vuorohoidossa viimeisen kuluneen esiopetusvuoden aikana? Kehityskertomus relton kuluneesta vuodesta ja relton ammatillisesta kasvusta on esitetty erillisenä lukunaan tässä tutkimuksessa luvussa 7.

5. Nivelvaiheen toteutus, esiopetuksesta kouluun siirtyminen, relton rooli.

Varhaiskasvatuspäälliköllä oli positiivinen kuva koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja relton kanssa sujuneesta yhteistyöstä. Nivelvaihe kouluun on hoidettu hyvin ja kentältä on kuulunut hyvää palautetta. Samalla hän kuvasi tulevaisuutta ja esiopetuksen mahdollista siirtymistä koulun alaisuuteen. Reltoa sivutaan henkilönä, joka osallistuu moniammatillisiin palaverihin.

*H: Tässä on puhuttu esiopetuksen tulevaisuudesta, yhteistyöstä koulunkin kanssa aika paljon.*

*R: Tämän hetkinen ajatus on, että vuorohoitoon jäisi yksi esiopetusyksikkö. Tämän mukaan toimitaan tällä hetkellä. Suunnitelmissa juurikin.*

*H: Oppilashuoltoryhmistä, nivelvaiheesta, siirtymisestä kouluun, miten koet näiden toteutumisen?*

*R: Se on nyt tullut, se on viime vuosina meillä kehkeytynyt toimintamalli, kaikki palaute on ollut hirvittävän positiivista. Siitä, että saman pöydän ääreen kokoontuvat henkilöt, jotka tekevät työtä lapsen kanssa ja turvaavat tän lapsen kasvun, kehityksen polkua. Ja siinä voidaan näitä ajatuksia vaihtaa ja nimenomaan niin, että se tukee tätä nivelvaiheen siirtymistä. Olen ihan äärettömän onnellinen siitä, että tästä asiasta, että näin tapahtuu.*

*Esiopetusvuosi on tärkeä, lapset kehittyvät ja kasvavat sen vuoden aikana vielä niin paljon, tämä lähtee tämä kokeilu niin, että niillä kouluilla, jolla sitä esiopetusta on*

*päiväkodin puolella, mutta fyysisesti samassa rakennuksessa, niin se kokeilu lähtee näistä liikkeelle.*

Relto hoitaa moniammatillista yhteistyötä koulun kanssa ja osallistuu tiedonsiirtopalaveriisiin. Relto hoitaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja varhaiskasvatustyksikön johtaja oli tyytyväinen relton hoitamaan tapaan käydä asiat läpi koulun kanssa tässä nivelvaiheessa. Yhteistyö sujuu hyvin ja oma työmäärä on keventynyt, koska relto hoitaa erityisen tuen asiat. Lisäksi koulun puolelta on tullut hyvää palautetta relton toiminnasta ja tiiviistä yhteistyöstä siihen suuntaan.

Varhaiskasvatustyksikön johtaja Maura vastasi näin:

*H: Miten sä olet kokenut tässä esimerkiksi tän reltotoiminnan kautta tiedonkulku näitten erityistä tukea tai varhaista tukea tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten asioissa, kulkeeko tieto nyt, kun on relto?*

*M: Ehdottomasti kulkee paremmin, ei konsun aika ei todellakaan riittänyt siihen tiedonkulkuun. Silloin tuntu siltä, että johtajan pitää tuntee ihan kaikki lapset, ja heidän kaikkien tuen tarve, ja sehän on mahdollisuus, jos lapsia on satakahdeksankymmentä. Ja nyt tuntuu siltä, että meidän resurssi, relto tuntee kaikki lapset, tietää heidän tarpeensa ja tuntee ryhmätarpeet. Aika paljon jo niittenkin lasten osalta, joilla on erityisen tuen tarvetta tai varhaisnekin tuen tarvetta, niin heidän vanhempansa tunnetaan, ja ryhmien kautta tää relto pystyy sitten, kun hän tuntee niissä olevat lapset paremmin, niin hän keskustelee mun kanssa ja kokoo kaikki sellaset asiat aina mulle, jolloin mun on sitten helpompi pysyy kartalla missä mennään ja mitä tarpeita, mitä resursseja esimerkiksi tarvitaan. Se on helpottanut mun työtäni paljon.*

Moniammatillinen yhteistyö, samanaikaisopettajuus, yhteistyö koulun kanssa ja molempien osallistuminen koulun verkostopalaveriisiin antaa sekä esiopettajalle että reltolle mahdollisuuden kuvata lapsen oppimista ja siirtää tietoa perusopetukseen varhaiskasvatuksen puolelta. Lapsen oppimisen seuraaminen, havainnointi ja raportointi tuovat koululle kuvaa siitä millainen oppilas on tulossa. Molemmat varhaiskasvatuksen ammattilaiset osaavat kertoa lapsen tuen tarpeista,

oppimisesta ja arjen haasteista lapsen koulupolulla. Lapsen oppimispolun turvaaminen vanhempien kanssa tehtävänä yhteistyönä on erittäin tärkeää. Koska varhaiskasvatuksessa koti on ekokulttuurisessa kehyksessä kasvun ja oppimisen ympäristö yhdessä päivähoiton kanssa, lapsi on keskiössä oppijana ja ohjaus tapahtuu yhteistyössä kodin ja päivähoiton kesken. Tässä jatketaan tämän kehyksen varmistumista siirtämällä tietoa lapsen oppimisesta koulun puolelle. Mietitään mahdollisia pienluokkasijoituksia, tuen tarvetta koulussa yhdessä vanhempien kanssa. Myös pidennetyn oppivelvollisuuden asioista huolehtiminen ja niiden toteuttaminen yhteistyössä moniammatillisten verkostojen kanssa kuuluvat rehtolte. Päätökset tehdään erityisen tuen suunnitelman yhteydessä moniammatillisessa verkostopalaverissa, mutta rehto hoitaa niitä eteenpäin. Seuraavassa haastattelusta otetussa katkelmassa kuvataan hyvin selkeästi jo tapahtunutta kouluun siirtyneen oppilaan tiedonsiirtoa ja tehtyjä, toteutettuja tukitoimia, jotka jatkuivat suoraan koulun puolella. Haastattelussa mainitaan moniammatillinen verkosta, joka on toiminut yhteistyössä ja ennen lapsen esiopetusvuotta.

Esiopettaja Piritta kuvasi tätä vaihetta näin:

*H: Mitäs nyt sitten esiopetuksessa on, onko se varhainen tuki ja erityinen tuki vai se yleinen tehostettu..*

*P: Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.*

*H: Erityinen tuki*

*P: Ihan kolmiportaisesti mennään, että se on ollu niinku viime vuoden jo. Ja se on ollut sellanen muutos niinku esiopetuksessakin, että missä on ollu tärkeetä just, että on ollu niinku rehto, rehtot mukana, että on saatu ne kaikki, mut samalla tavalla on linja aina koulun puolelle suoraan.*

*H: Miten sitten toi siirtymä koulun puolelle, että kun niinku esiopetuksesta on siirtynyt, kun on näitä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen lapsia, niin tiedonsiirto?*

*P: Niin siis täällä on niin, että pienluokista päätökset tapahtuu niitten moniammatillisten palavereitten kautta, että siellä on sitten koulun puolelta yhteistyötahoja ja sitten on tota päivähoidon edustajat paikalla, jotka ovat kertomassa ja sitten ovat vanhemmat tietysti ja siinä sitten yhdessä pohditaan sitä lapsen koulumuotoa. Niin semmoisissa tiedonsiirtopalavereissa relto on mukana. Ollut sitten myöskin, että se koskee näitä tehostetun ja erityisen tuen lapsia, että..*

*H: Ja relton rooli on siinä hyvin keskeinen,*

*P: Hän on siinä se, joka on puheenjohtajan roolissa siinä ja vie sitä eteenpäin sitten.*

*H: Oletko, oletko sä ollut sitten relton mukana näissä palavereissa elikkä ...*

*P: Esiopetuksesta vastaava lastentarhanopettaja olisi vielä lisänä siinä. On tavallaan sitten kaks päivähoidosta edustajaa tai esiopetuksesta. Kun erityisen tuen lapsilla on tää yhdentoista vuoden oppivelvollisuus, pidennetty oppivelvollisuus ja viime vuonna yksi tapaus oli.*

*H: Mites sitten mitä työtä se tarkoittaa suunnittelun ja kaiken muun kannalta? Se yksilöllinen opetussuunnitelma esiopetuksen tehdään, onko näin?*

*P: Siis tota periaatteessa yhteistyöpalaverit tässäkin tapauksessa, nehän oli hyvät yhteistyötahot, oli jo kuntouttavat tahot olemassansa ja kuntoutussuunnitelmat tosi pitkältä ajalta et sinänsä oli helppo lähteä jatkamaan sitä työtä, mutta onhan se erilaista tehdä sitä lapsen kuntoutussuunnitelmaa sinne esiopetukseen, kun siinä on niin paljon niitä yhteistyökumppaneja, puheterapeuttia, toimintaterapeuttia, sitten on sairaalasta yhteistyötahot, kuntoutusohjaajat, psykologi, siin on paljon yhteistyötahoja, että erilaisia.*

Seuraavassa relto kertoo kuluneen vuoden nivelvaiheen palaverista ja työryhmätoiminnasta. Lapsen oppimispolku, sen turvaaminen ja tuen toteuttaminen lähipäiväkodissa, eli tässä tapauksessa vuoropäiväkodissa Koulusijoitus, tiedonsiirto

kouluun ja yhteistyö eri verkostojen kanssa tehtyjen kouluarviointien jälkeen avautuvat seuraavalla tavalla:

Relto Juliannan rooli oli tämä:

*J: Mä oikeastaan, jos ajattelee nyt ensiksi varhaiskasvatuksessa yleensä, niin tämä koko vuosi on ollut sellainen prosessi, ja siihen on pyritty, meillä on ollut sellainen xx-työryhmä, johon määhän olen kuulunut ja meidän kaikki erityislastentarhanopettajat on kuulunut, jonka perusajatus on ollut se, että integroitujen erityisryhmien että erityisryhmistä siirryttäisiin tämmöiseen inklusiiviseen tapaan tehdä työtä ja lähipäiväkotiperiaatteeseen. Perustuu ajatukseen, että tuki tulee lapsen luo ja että lapsen oppimispolku etenee hänen omassa pienryhmässään. Hänen lähipäiväkodissaan, hänen lähikoulussaan, jne. Ja tämä työryhmä on nyt sitten pyrkinyt nimenomaan luomaan tämmöistä visioo.*

*H: Onko ne toteutunut aina kaikki? Niin kuin on suunniteltu nämä arviointien tekemiset.*

*J: Tammikuun arvioinneista keskustellaan tarvittaessa vanhempien kanssa ja lähetetään esiopetusikäinen lapsi jatkotutkimuksiin. Koulupsykologi arvioi lapsen kehitystä ja tarvittaessa tehdään päätös pienluokkasijoituksesta. Nivelvaihe yleensä ottaen toimii hyvin ja verkostot täällä on pieniä, mutta toimivat tehokkaasti ja hyvin.*

Kokonaisuus nivelvaiheen hoitamisesta on sujunut myönteisesti ja lapsen oppimispolku on turvattu. Kokemus on osoittanut, että toiminta on opettajakohtaista, mutta yhteistyö ryhmän opettajan kanssa sujuu hyvin ja tiedonsiirto kouluun tapahtuu siten, että molemmat opettajat sekä esiopettaja että relto osallistuvat koulun palavereihin ennen esiopetuksesta kouluun siirtymistä.

## **6.2. Tulosten tulkinta**

Kokonaisuutena tutkimustulosten tulkinta on ollut valikoiva prosessi. Tärkeiden näkökulmien valitseminen haastatteluaineistosta osoittautui suureksi ja merkittäväksi

rajauskysymykseksi. Omasta mielestäni tärkeitä vastauksia oli kuitenkin rajattava, koska muuten työhön olisi tullut myös epärelevantteja kommentteja. Kokonaisuutena relton työstä koottava kokonaisuus oli selkeä, mutta mikä on olennaista tutkimukseni kannalta, oli poimittava esiin. Tärkeä tulokulma oli teoreettinen tarkastelu tulosten ja valitsemieni taustateorioiden välillä. Bronfenbrennerin ekologinen teoria lapsen kasvuympäristöstä osoittautui juuri oikeaksi vuoropäiväkodin kontekstiin. Samoin ekokulttuurinen teoria perheen merkityksestä ja kasvuympäristöstä oli osuva. Yhteistyö perheiden kanssa on vuoropäiväkodissa erittäin merkityksellistä reltolla. Relton rooli yhteistyön tekijänä, samanaikaisopettajana ja vaikuttajana lapsen arjessa sivusivat näitä teorioita. Perheet ovat usein kiinteässä yhteistyössä henkilökunnan kanssa. Kasvatuskumppanuus erityistä tukea tarvitsevan lapsen asioissa kanavoituu relton hoidettavaksi. Hän konsultoi sekä perhettä että henkilökuntaa vuoropäiväkodissa. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiokonstruktivistinen oppimisteoria tukevat toisiaan vuoropäiväkodin oppimisympäristön tarkastelussa.

Ympäristön, lasten ja henkilökunnan vaikutus lapsen oppimista tukevana tekijänä avautuu tätä vastaa tarkastellen erinomaisesti kokonaisuutta ajatellen. Lapsen oppiminen, kielen käyttäminen, vuorovaikutuksen merkitys lapsen oppimisprosessissa nousevat esiin täällä. ”Lapsi aktiivisena oppijana kartuttaa omaa ymmärtämystään, ohjatussa oppimisessa on prosesseja, jotka tukevat lapsen oppimista. Ohjausta tapahtuu tilanteissa, jotka eivät ole varsinaisia oppimistilanteita ja ohjaus on joko kielellisten tai ei-kielellisten vihjeiden ja mallien kautta opittavaa” Vuorohoito osana varhaiskasvatusta toteuttaa ja tuottaa prosesseja, jotka vaikuttavat lapseen ja lapsen kehitykseen. Tässä viittaa kirjoittamaani tekstiin tuolla ekokulttuurisen teorian alaotsikon alla. Myös oppijan oma aktiivinen osuus korostuu sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Lähikehityksen vyöhykkeen merkitys on olennainen osa lapsen kasvua ja kehitystä vuorohoidon kontekstissa. Sosiokonstruktivistinen oppimisteoria, jota avaam luvussa 4, tarkastelee oppimisprosessia siten, että uuden oppimiseen sisältyy aina jo olemassa olevaa, vanhaa tietoa, jonka päälle rakentuu uutta ja samalla olemassa olevaa tietoa syvennetään. Tähän kohtaan sopii myös relto, jonka rooli oppimisen tukijana on tärkeä. Hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oppimiseen erityisen tuen suunnitelman kautta, jossa otetaan huomioon jo olemassa oleva taito ja tuen tarpeet.

## **7. NARRATIIVINEN KERTOMUS KULUNEESTA TOIMINTAKAUDESTA RESURSSIERITYISOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA, OMA AMMATILLINEN KASVU OMAAN TYÖHÖN.**

Seuraava kertomus kuvaa resurssierityislastentarhanopettaja Juliannan (nimi muutettu) ammatillista kasvua ja oman työuran muutotutumista kuluneen toimintakauden aikana. Sisältö on rakennettu ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tämän tarinan yhdistäminen tähän tutkimukseen ei perustu puhtaasti narratiiviseen analyysiin vaan tässä on haettu perusteita ammatilliseen kasvuun ja työyhteisön jäseneksi pääsemiseen. Tarkoitus ei ole ollut analysoida koko aineistoa narratiivisen analyysin kautta, vaan tämä kertomus on yhdistetty sisällönanalyysimenetelmän oheen koottuna litteroidusta tutkimusaineistosta. Tarina jaksottuu kolmeen vaiheeseen, hapuilevaan alkutaipaleeseen, haasteelliseen työn käynnistymiseen ja kevään tunnelmiin. Kokonaisuutena tarina sisältää vuoden aikana tapahtuneita asioita ja tunnelmia siitä, miten ammatillinen kasvu ja oman työnkuvan luominen ovat toteutuneet. Narratiivisuudessa otetaan huomioon kertoja näkökulma, jossa on tärkeä merkitys sillä, että tarina sijoittuu tiettyyn sosiaaliseen rakenteeseen, aikaan ja paikkaan. ( Erkkilä 2006, 198). Narratiivinen ajattelu on tullut osaksi myös kasvatuksen tutkimusta ja ideana on tuottaa kertomuksia todellisuudesta myös muiden tietoisuuteen. ( Spector-Mersel 2010). Tässä tapauksessa tarina sijoittuu vuoropäiväkotiin, kuluneeseen vuoteen ja kahden eri vuoropäiväkodin työyhteisöön.

1. Hapuileva alkutaival: tutustumista toimintakulttuureihin ja virittäytymistä opettajuuteen/oman opettajuuden hahmottamista.

Resurssierityislastentarhanopettaja Julianna (nimi muutettu) kertoo omasta työvuodestaan hyvin vaihtelevasti ja tapahtumarikkaasti, mutta innostuneesti. Työvuotensa alkutaipaleella hänellä ei ollut omaa työhuonetta ja se aiheutti hankaluuksia. Vanhempien tai asiantuntijoiden soittamiin puheluihin piti vastata käytävillä tai palaverihuoneessa. Vaitiolovelvollisuus ja luottamuksellisuus kärsivät tässä, kun piti löytää rauhallinen ja sopiva paikka vastata puheluihin. Oman työhuoneen puuttuessa, piti myös paperityöt tehdä monesti palaverihuoneen kahvipöydän vieressä

istuen ja samalla vierellä oli muita työntekijöitä kahvilla. Työrauhaa ei ollut juuri nimeksikään. Kaikki materiaali relton työssä piti kantaa mukana ja sen säilyttäminen mietitytti. Ei ollut lukittavaa kaappia lasten papereita varten. Oli hylly, jossa säilyttää omia tavaroita. Havainnot piti myös kirjata ja keskustelut hoitaa vapaana olevissa työhuoneissa.

*J: Ja se on mun mielestä välttämätön, että se alku, se ensimmäinen, kun sitä ei siis koko syksy ja kevät sinne itse asiassa toukokuun alkuun asti ilman työhuonetta niin on tosi vaikea, koska joka ikinen puhelu, jota sää puhut puhelimesta keskellä päivää on salainen, siis sellasia puheluita, jossa sä puhut lasten asioista, niin niitä on mahdotonta käydä käytävillä tai jossain eteisessä tai jossain tämmösessä tilassa, joita mä jouduin käyttään. Sitte ei minkäänlaista työpöytätilaa, ei oo mitään niinku, on hylly, jossa sääs säilytät tavaroitas, mutta ei mitään paikkaa, missä sä pystyt tekemään jotain ei paperityötä, tai kerään jotain havainnoja tai keskusteleen, että kyllä se työhuone on tosi tärkeä ja jotenkin mä aattelen tän oman roolinkin osalta niin että jos jotain on kaivannu, niin se on varmaan just se, että semmonen tiimi ja oma ryhmätila minne kuuluu. Tässä roolissahan ei ole kuulunut mihinkään.*

Julianna kertoi kuinka alussa piti keskittyä kahden yksikön lasten asioihin. Toinen yksikkö oli vanhastaan tuttu, mutta toinen oli saman johtajan alaisuudessa oleva vuoropäiväkoti, jonka henkilökunta ja lapset olivat vieraampia. Toimintakulttuurit taloissa olivat erilaisia. Juliannan oma työura oli alussa ja omat toimintatavat piti löytää. Ammatillista kokemusta lastentarhanopettajan työstä oli jo pitkältä ajalta. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tässä toimenkuvassa piti myös saada toimimaan. Yhteistyötä viriteltiin erilaisten kyselyjen avulla. Niitä tehtiin lähinnä henkilökunnan keskuudessa. Juliannan tarkoituksena oli rakentaa omannäköinen tapa tehdä relton työtä ja luoda helposti toteutettava järjestelmä. Näin ollen päätöksenä oli olla kokonaisia toimintapäiviä näissä kahdessa yksikössä. Koska työ tulisi olemaan kouluttamista, ryhmien suunnitteluun osallistumista ja ryhmävasujen laatimista, oli hyvä tiedustella henkilökunnan toiveita ja odotuksia.



*J: Että siellä ihan eri tavalla täyty lähteekin liikkeelle kuin mulla meni vähän aikaa ennen kuin mä tutustuin niihin paitsi lapsiin myös henkilökuntaan. ja että siihen tapaan ja toimintakulttuuriin koska se on kyllä erilainen kuin täällä. Se täytyy kyllä sanoo. Mutta tota varmaan ensimmäinen kuukausi meni siihen, että pyrki luomaan sellaisen vähän niinkuin oman näköisen tavan tehdä ja jotenkin sellasen järjestelmän siihen, mikä olis helppo toteuttaa.*

2. Haasteellista työn käynnistämistä: Sosiaalistumista ja oman opettajuuden/ammattillisen identiteetin muokkaamista/löytämistä/etsintää.

Erilaisten kyselyjen ja aikataulun laatimisen jälkeen piti päästä omaan perustyöhön käsiksi. Henkilökunta oli vastannut kyselyyn ja esittänyt erilaisia toiveita. Piti olla enemmän läsnä ryhmän toiminnassa, varsinkin, jos on ryhmän toiminnassa vaikeuksia. Piti päästä näkemään lasten pulmat eri tilanteissa ja pelastaa tilanteet omilla ratkaisumalleillaan. Piti olla tavoitettavissa aina tarvittaessa. Kaikissa pulmissa pitäisi olla helposti lähestyttävissä ja pystyä ratkaisemaan ne. Vaihtuvat työvuorolistat ja työntekijät asettivat oman haasteensa. Lastentarhanopettajat olivat aina päiväaikaan paikalla, mutta lastenhoitajat vaihtuivat työvuorolistan mukaisesti.

*J: Että päiväaikaan se toteutuu. Mutta jotenkin tässä korostuu nimenomaan se, että niinku toimintakulttuurin luominen ja sellanen koko yksiköiden pedagogiikan kehittäminen on niinku että se tuki toteutuisi, että tätä työtä ei voi tehdä vain niin tällä vuorohoidossa, että suunnittelee jonkun yhden lapsen kohdalle sen yksilöllisen tuen, vaan täällä täytyy luoda sellaset rakenteet ja sellaset pedagogiset toimintasisällöt, että se tuki toteutuis sitä kautta.*

Toimintakulttuurin luominen ja yksikön pedagogiikan kehittäminen luominen sellaiseksi, että se vuorohoidon rakenteiden mukaisesti toimisi, oli haaste. Sellaiset rakenteet ja pedagogiset toimintasisällöt oli löydettävä ja saatava kaikki toimimaan, niin, että tuki kohdentuisi sitä tarvitseville lapsille. Vain yhdelle lapselle suunniteltava tuki ei ole mahdollista vuorohoidossa vaan se kohdentuu edellä mainitulla

tavalla. Tuki kohdentuu olemassa olevien rakenteiden ja pedagogisten toimintasisältöjen kautta. Henkilökunnan kouluttaminen tehtiin yhdessä varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa. Konsultaatiota oli paljon ja se alkoi tapahtua luonnostaa päivittäisissä keskusteluissa henkilökunnan kanssa. Yhteistä aikaa lasten asioiden hoitamiseksi pystyttiin järjestämään paremmin, koska relto oli läsnä arkipäivässä ja hyvin saatavilla. Myös koko kaupungin varhaiserityiskasvatuksen työryhmään kuulumisen mahdollisti kehittämistyön tekemisen. Juliannan mukaan verkostotyö ottaa oman aikansa ja tämä aikataulutus osoittautui haasteelliseksi ja se saattoi muodostua keskustelun kohteeksi.

Henkilökunta koki, ettei relto ollut käsillä, kun tarvittiin ja relton oli pakko rajata ajankäyttöään. Sosiaalistuminen organisaation toimintakulttuuriin ei tapahtunut aivan saman tien. Oman ammatillisen osaamisen esille tuominen ja siitä kiinni pitäminen muodostuivat haasteeksi. Yksilöllistyminen, oman paikan löytäminen ja sen toteuttaminen veivät paljon aikaa ja omien työtapojen löytäminen alun sosiaalistumisen kautta muokkasivat omaa ammatti-identiteettiä. Ei ollut helppoa oppia luovimaan kahdessa erilaisessa työympäristössä ja toimintakulttuurissa. Oma työnkuva oli neuvoteltava, omat toiveet, henkilökunnan toiveet ja odotukset oli otettava huomioon omaa ammatillista identiteettiä rakennettaessa. Tämä kaikki tapahtui suhteessa yksikköjen normeihin ja erilaisten ammatillisten intressien kohtaaminen oli perustana työnkuvan muodostumiselle. Arvot, toimintatavat, toimintakulttuuri ja pedagogiset ratkaisut nousivat esiin ammatillista näkemystä rakennettaessa. Oma paikka oli helppo löytää myös omien erityispedagogisten ratkaisujen ja toimintamallien kautta. Juliannan asiantuntijuus nousi esiin erilaisia pulmia ratkottaessa ja oli tarpeen tuoda käyttöön varmasti, mutta muita kuunnellen, silti muistaen, että relto on varhaiserityiskasvatuksen asiantuntija. Hänellä on se tieto ja taito, että tukea voidaan antaa lapsen arkeen, mutta niin, että tuki tuodaan lapsen luo. Lapsen oppimispolku etenee hänen omassa pienryhmässään. Lähipäiväkotiperiaate toimii vuorohoidossa niin, että vuorohoitoa tarvitseva lapsi osallistuu esiopetukseenkin tässä vuorohoitoa tarjoavassa yksikössä, koska perheen työajat samoin kuin lapsen hoitoajat ovat hyvin vaihtelevia. Vuorohoidossa ei ole ollut integroituja erityisryhmiä vaan inklusio toteutuu vuorohoitoyksiköissä. Tämä edellytti relton kanssa tehtävää yhteistyötä mahdollisten tukitoimien suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Kokonaisosaaminen ja pedagoginen

asiantuntijuus samoin kuin yhteistyökyky painottuivat hyvän yhteistyön aikaansaamiseksi. Kokonaisuutena oma ammatillinen osaaminen alkoi kehittyä heti alusta pitäen. Oli tärkeää saada sellainen ote omaan työhönsä, että sitä pystyi kokonaisvaltaisesti hoitamaan, sopeutua ja sopia molempien yksiköiden henkilökuntaan sekä toimimaan osaavana ja ammattitaitoisena varhaiserityiskasvatuksen osaajana.

### 3. Kevään tunnelmia, omista kokemuksista kertomista

Kevät oli jo erilaista aikaa toimia ja tehdä työtä. Sosiaalistuminen eri yksiköihin oli sujunut hyvin, henkilökunta tuli kuulluksi, mutta silti oma ote omaan työhön oli muotoutunut osaavaksi ja arvovaltaiseksi. Omat ratkaisut olivat olleet hyviä toimenkuvaa rakentaessa ja yhteistyö eri tahojen kanssa sujui hyvin. Oma työhuone oli nyt jo pystytty tarjoamaan, mutta se piti jakaa toisen erityislastentarhanopettajan kanssa. Koulutukset olivat onnistuneet ja oli tullut uusia pyyntöjä niitä koskien. Vuosi oli ollut mielenkiintoinen, mutta suurimmaksi haasteeksi oli muodostunut se, että kaikkea ei ehdi tekemään. Järjestelmä kaupungissa oli muuttumassa ja palavereita sen johdosta oli ollut paljon. Oma perustyö reltona oli tämän vuoksi hieman muuttunut. Varhaisen ja erityisen tuen asiat olivat pysyneet samoina, eivät olleet lisääntyneet ja relto epäili, että vuorotyö ja epäsäännöllinen elämä perheissä aiheuttavat mahdollisesti osan lapsilla esiintyvistä ongelmista. Työntekijöiden vaihtuvuus oli koettu hieman hankalaksi asiaksi. Samoja asioita sai selittää useimmin, koska eri työntekijöitä tapasi vain harvoin yhtä aikaa. Oman toimenkuvan selkeytyminen oli tapahtunut hyvin vuoden aikana. Erilaiset päätökset erityistä tukea tarvittaessa olivat osoittautuneet hyvin hoidetuiksi ja oli selkeää, kuka tekee eri päätökset. Oma toimintamahdollisuus oli selkeytynyt. Vuorohoidon johtaja oli selkeä yhteistyökumppani ja päätökset tehtiin hänen kanssaan. Varhaisen tuen päätökset kuuluivat selkeästi relton toimialaan, tarvittaessa pidennetystä oppivelvollisuudesta päätti koulutoimenjohtaja, kun tarvittava erityispäivähoitolausunto oli tehty.

Inklusion toteutumisen Julianna koki työssään toteutuneen niin, että koko vuosi oli osoittautunut sellaiseksi prosessiksi, että varhaiskasvatuksessa pyrittiin purkamaan integroidut erityisryhmät ja siirtymään inklusiiviseen ajatteluun. Lähipäiväkotiperiaate oli nyt olemassa oleva, hallitseva ajatus. Vuorohoidossa näin on toimittu jo vuosia.

*J: Oikeestaan se orientoituminen tähän työhön on varmaan lähteny siitä, kun mä heti lastentarhanopettajaksi valmistumisen jälkeen olen mennä heti integroituun erityisryhmään töihin. Että mulla on aina ollu se erityispäivähoito-orientaatio, johtuen siitä, että mä ajaudu sinne. Sinne työhön, että jotenkin koko mun työuran ajan, mä olen ollu semmoset erityisopetuksen silmälasit päässä, että siinä mielessä se on ollu tosi helppoo orientoitua ja tähän työhön nimeomaan, niin tää on kyllä ollu mulle selkeesti mielekäs vaihtoehto, että mä oon viihtynyt vuorohoidossa ja sitte erityisesti vuorohoidon erityisopetus on ollu mulla lähellä sydäntä ja tää varhaiserityiskasvatus, varhainen puuttuminen on semmonen, se on tullu jotenkin luonnollisesti, helppo orientoitua.*

*...1.8. alkaen täällä ei ole yhtään integroitua erityisryhmää vaan on vaan alueella toimivia erityisopettajia ja lapset sijoitetaan lähipäiväkotiensa päiväkotiryhmiin joissa toimitaan pienryhmissä. Ja jokainen lapsi on pienryhmän jäsen. Ja saa sinne tarvitsemansa tuen. Ja se on niinku semmonen ehdottomasti inklusiivinen tapa toimia ja meillä se on kaupungin uusi menetelmä. Vuorohoidossa tää on toteutunu jo koko ajan, koska meillä ei ole ollutkaan integroituja erityisryhmiä ja mä olen kokenu, että tämä inklusiivinen tapa toimia on nimenomaan vaatii vuorohoidossa semmosia niinku sisäänajettuja menetelmiä, työtapoja, joilla me turvataan, että jokainen lapsi saa sen tuen, tarvitsemansa tuen ja se tarkoittaa sitä, että jokaisessa ryhmässä täytyy käyttää kuvia, jokaisessa ryhmässä täytyy olla selkeät, johdonmukaiset toimintatavat ja liikennevalot käytössä ja se toimintaympäristö pitää olla suunniteltu niin, että siellä se lapsi, sen lapsen tuki toteutuu ja hän ei voi olla ison ryhmän yksi kahdestakymmenestä viidestä lapsesta, vaan hän on pienen ryhmän pienryhmätoiminnassa. jolloin tää tuki on mahdollista toteuttaa siellä...*

Kehitettävää asiaa löytyi vielä keväällä ja pedagogiset linjaukset ja toimintatapojen vakiinnuttaminen kuten myös esimiehen kanssa tehtävä yhteistyö nousivat esiin keskustelussamme. Arvioinnin kehittäminen on aivan selkeästi tärkeää tulevaisuutta ajatellen. Valtakunnallinen visio, kaupungin visio ja pyrkimykset siinä, yksiköiden ja alueiden omat visiot pitää suhteuttaa siihen, miten kehität omaa työäsi. Nämä edellä mainitut näkökulmat ovat perustana omalle työllesi ja sitä kautta ne vaikuttavat oman työsi kehittämiseen. Miten voit edistää varhaiserityiskasvatusta ja

mikä on oma suhtautumisesi ammatilliseen kasvuun? Mikä ohjaa varhaiserityiskasvatusta ja mihin suuntaan se on menossa, kaikki tämä vaikuttaa oman työsi kehittämiseen ja oman ammatillisuutesi kehittymiseen. Sama linja kaikkien eri organisaatiotasojen linjan kanssa on ehdottomasti se, mikä vaikuttaa työn sisältöön.

Kritiikkiä Julianna on oppinut ottamaan vastaan, mutta hän valitteli sitä, että kun toiselle kumarrat niin toiselle pyllistät. Tietynlainen riittämättömyden tunne kulkee mukana omassa työssä koko ajan. Se on pakko sietää, vaikka siitä haluaisi eroon, mutta kaikkea ei ehdi eikä pysty tekemään. Kasvaminen tähän vie aikaa. Koska muutostekijöitä on paljon, on myös oma sietokyky kasvanut vuoden aikana. Varmuus siitä, että mihin asioihin pitää puuttua, on kasvanut sekä oman työnkuvan rajaaminen on osoittautunut selkeäksi. On helppo sanoa, mitkä asiat kuuluvat lastentarhanopettajalle tai työtiimille ryhmässä. Vuosi on ollut opettavainen ja antoisa. Sudenkuopat relton työssä ovat tulleet tutuksi. Juuri näillä sanoilla Julianna kuvaili asioita, joihin sortuu, vaikka ei pitäisi. Ei saa olla liikaa ryhmän toiminnassa mukana, ryhmän henkilökunta on saatava sitoutettua omaan työhönsä ja sijaisena ei toimita ryhmässä. Tämä asia ei edesauta muun henkilökunnan ammatillisuuden kasvua eikä silloin oma ammatillinen osaaminen kohdistu oikeisiin intresseihin. Juliannan mukaan relton pitää rajata työtehtävänsä, mutta hänen pitää osata tukea ja konsultoida muuta henkilökuntaa, että suunnitellut tukitoimet tulevat oikealla tavalla arkeen. Vasujen tekeminen toisten puolesta on huono asia, joten, kun pystyy rajaamaan oman työnkuvansa eikä tee muiden puolesta asioita, ei putoa sudenkuoppaan. Toimenkuvan pitää pysyä sellaisena, että pystyy tekemään relton työtä. Tarkka ja selkeä rajaus selkeyttää omaa työtä. Oma ammatillinen kasvu selkeyttää myös toisten omaa ammatti-identiteettiä, kun työtehtävät kohdentuvat oikeille, niistä vastaaville henkilöille kuitenkin niin, että relto on tukena ja osaa antaa oikeita ohjeita erilaisissa pulmatilanteissa. Esikouluikäisille tehtävät arvioinnit käytiin yhdessä esiopettajan kanssa läpi. Niiden perustella käytävissä keskusteluissa mietittiin, mitä tehdään. Julianna osallistui usein vanhempien kanssa käytävään keskusteluun, koska hän hoitaa tiedonsiirron nivelvaiheessa kouluille ja oli yhdessä päättämässä mahdollisista tukitoimista sekä hoiti yhteistyötä moniammatillisen verkoston kanssa. Päätöksistä informoitiin myös varhaiskasvatustyöyksikön johtajaa. Kokonaisuus Juliannalle muodostui selkeäksi kokonaiskuvaksi kuluneen vuoden aikana.

Kaiken yhteistyön, konsultaation ja koulutuksen hoitamisen omassa työssään hän kertoi sujuneen hyvin. Tunnelmat olivat erittäin hyvät ja hän kertoi kuluneesta vuodestaan haastattelussa erittäin sujuvasti ja selkeästi. Kokonaisuutena hän kertoi omasta työnkuvastaan hyvin selkeästi ja ammattitaitoisesti. Pedagoginen vastuu, koulutuksen ja arvioinnin merkitys, toimenkuvan muodostaminen, työyhteisöihin sosiaalistuminen ja varhaiserityiskasvatuksen suunnittelu sekä vahva osaaminen olivat asioita, joita Julianna painotti selkeästi.

*J: No kaiken kaikkiaan on ollut mielenkiintoinen vuosi. Ja opettavainen ja on paljon niinku jotenkin tietyllä lailla oppinu ottaan semmosta kritiikkiä vastaan ja oppinu kuitenkin suhteuttamaan sen siihen niihin mahdollisuuksiin ne velvollisuudet, että kaikkea ei voi tehdä ja joka tapauksessa se on niin, että kun jonnekin päin kumarrat niin toiselle pyllistät. Se on tässä työssä niin, että tietynlainen riittämättömyyden tunne on semmonen, joka kulkee koko ajan mukana ja sen sietäminen sen jälkeen, kun on ite tehnyt ryhmässä työtä ja on siinä voi niinku vaikuttaa täysin siihen. Niin tää on paljon enemmän semmosta, että tässä on enemmän niinku noita muutostekijöitä että tässä on semmonen sietokynnys kasvanu tän vuoden aikana kyllä. Mutta toisaalta on kasvanu myös varmuus siitä, että mitkä on niitä asioita mihin täytyy puuttua ja mitkä asiat on niitä, jotka kuuluu mulle mun työnkuvaan ja mitkä taas kuuluu ryhmän opettajalle ja sille tiimille siellä. Valmiiksi asioiden tekeminen toisten puolesta ei kehitä mitään eikä tavallaan eteenpäin tätä toimintaa, että niin, mutta näin se on.*

Tuominen ja Wihersaari (2006) määrittelevät identiteetin ihmisen käsitykseksi omasta itsestään. Minuus ja identiteetti sivuavat toisiaan. Onnismaan (2008) mukaan ammatillinen identiteetti ja ammatti-identiteetin muotoutuminen tapahtuu siten, että ne syntyvät jatkuvuudesta niin, että menneisyys saatetaan yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Koska yksilöllä ja hänen toimintaympäristöllään on oma historiansa, niin silloin jatkuvuus turvaa normaalia arkea. On tärkeää saada toiminta jatkuvaksi ja käyntiin, koska epävarmuus syntyy suunnittelemattomasta ja lyhytjänteisestä toiminnasta ja päämääränä on luoda toimiva kokonaisuus. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) määrittelevät ammatillisen identiteetin niin, että se ymmärretään omaan elämänhistoriaan perustuvana käsityksenä siitä, minkälaisena

työntekijä näkee itsensä suhteessa omaan työhönsä ja ammatillisuuteen tarkasteluhetkellä ja minkälaiseksi hän haluaa tulla. Käsite perustuu siis omaan käsitykseen itsestä ammatillisena toimijana ja oma elämähistoria asettaa sille perusteet. Identiteettiin kuuluu myös omakohtainen kokemus siitä, mihin työntekijä kokee kuuluvansa, mihin hän samaistuu ja mitkä ovat tärkeitä asioita, joihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Työyhteisön arvot, eettiset näkökohdat, tulevat tavoitteet ja uskomukset ovat keskeisiä sisältöalueita tässä käsitteessä. Eletty elämä on taustalla ohjaamassa kehittyvää omaa ammatillisuutta.

Ammatti-identiteettiä tarvitaan, koska oma käsitys itsestä työntekijänä suhteessa työhön ja ammattiin saavat suuremman merkityksen kuin aiemmin. Omaa osaamista arvioidaan, työntekijältä edellytetään vahvaa tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisesta samoin kuin identiteetistä. On haastavaa luoda omaa ammatillista identiteettiä samalla, kun oma ammatillinen kasvaminen tapahtuu samalla. Nämä molemmat käsitteet vahvistuvat oman työn myötä ja niihin liittyy myös käsite elinikäinen oppiminen. Opetusalalla, koska persoona ja tunteet ovat mukana omassa työssä, pitää myös oman persoonan kasvaa samanaikaisesti. Ihminen tekee työnsä inhimillisesti. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) tarkastelevat myös sitä, miten persoona vaikuttaa ammatti-identiteetin syntyyn ja muodostumiseen. Toiselle työ voi olla tärkeämpää, jolloin se koetaan olevan keskiössä persoonallisen identiteetin rakentumisessa. Joku kokee työn olevan osa, vain väline keskeisimpien elämänarvojen toteuttamiseen. Sosiaalinen konteksti vaikuttaa siihen, miten sitoutunut opettajan on työhön. Vähäsantanen ja Eteläpelto (2011) pohtivat sitoutuneisuutta ja intensiteettiä opettajan työssä artikkelissaan ja kyseiset ominaisuudet on sidoksissa myös työympäristön ja tiimin sitoutumisesta työhön.

Narratiivisuudessa identiteetit, niiden luominen ja rakentaminen, ovat keskeisiä. Omaelämäkerrallisissa tarinoissa minä rakentuu oman kertomuksen kautta. Tarinoista välittyy identiteetti ja minuus. Hänninen (2004) erottelee tarinat kolmeen eri luokkaan. On eletty, kerrottu ja sisäinen tarina. Eletty perustuu ihmisen kokemuksiin, kerrotusta välittyy ihmisen sisäinen tarina ja sisäisen tarinan kautta muotoutuu ihmisen tarinallinen minuus. Ajan jäsentäminen, ihmisen kuuluminen ympäristöönsä, tarina

muokkaantuminen sisällöltään merkitykselliseksi, syy-seuraussuhteet, arvot ja moraalikäsitteet välittyvät kerrotun sisäisen tarinan myötä. Elämän merkitys, tarinallinen minuus on tuotettu ja muodostettu kertomuksen kautta.

Yhteisön toimintatavat, arvot ja normit ovat ammatillisen identiteetin muotoutumisen sisältöalueet. Ammatillinen identiteetti perustuu niiden omaksumiseen. Omat persoonalliset uskomukset ja näkökulmat voivat olla hyvinkin erilaiset työyhteisön normien kanssa, mutta ammatillinen sosiaalistuminen voi silti lähteä hyvää alkuun. Yhteisön jäseneksi pääseminen, valta ja kokemus, niiden lisääntyminen, ne muodostavat peruskiven omalle ammatilliselle sosiaalistumiselle ja organisaation jäseneksi pääsemiselle ja oman ammatti-identiteetin muodostumiselle. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.) Tynjälä (1999) tarkastelee asiantuntijuutta niin, että termi määritellään syntyvän prosessin kautta, jonka aikana asiantuntija oppii jatkuvasti uutta ja oma asiantuntijuus kasvaa. Prosessin kautta myös kasvatetaan asiantuntijuutta. Vaikka prosessi määritellään tällä tavalla, kaikkia pitkä työuran tehneitä työntekijöitä ei voida määritellä eksperteiksi. Työn kehittäminen on edellytys omalle ammatilliselle kasvulle. Oppiminen on keskeinen sisältö asiantuntijuuden kehittymiselle. (Tynjälä 1999, 160; Tuominen & Wihersaari 2006, 127).

Myös Vygotskyn kulttuuri-historiallista teoriaa on lähikehityksen vyöhykkeen kautta mahdollisuus tarkastella narratiivisesti. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 77). Sosiaalisten suhteiden merkitys vastavuoroisuuden osoittamisessa tulee esiin reilun työssä. Vygotsky kysyy, *millaiset suhteet ryhmässä luodaan lasten välille, joista sitten voisi muodostua persoonallisuuden psyykkiset funktiot?*(mts., 79) Tässä sivutaan kysymystä, että mitä aikuisten ammattitaidon kehittämisellä ja lasten kulttuurisen kehityksen teorialla on tekemistä keskenään. Kuten myös lapsilla on aikuisillakin Hakkaraisen ja Jääskeläisen mukaan (2006) merkitystä spontaanisuudella, eläytymisellä. Näin ollen yhteinen työprosessi ei rakennu vain rationaalisesti vaan aikuisillakin tulevat emootiot mukaan tekemiseen ja työn kiinnostavuuteen. Nämä taas vaikuttavat mielekkäänä kokemuksena kaikkeen toimintaan. Näin ollen oma persoona ohjaa työtä, sen tekemistä ja toteuttamista. Kaikki työ ei ole mahdollista tehdä vain rationaalisten ratkaisujen kautta. Eletty elämä ja



kokemus näkyvät työssä. Kokonaisuutena sosiaalistumista omaan työyhteisöön tarkastellaan myös mahdollisuutena olla työyhteisön jäsen. Oman paikan löytyminen ja löytäminen ovat pitkän prosessin tuloksia. Juliannan tapauksessa toinen päiväkotitoiminta oli jo pitempään toiminut yksikkö ja siksi sen jäseneksi pääseminen osoittautui haasteelliseksi. Sosiaalistuminen, normien omaksuminen olivat syksyllä vielä alkuvaiheessa. Toinen yksikkö oli tuttu, koska Julianna oli jo toiminut siellä sen perustamisesta saakka. Tässä voidaan puhua tiivistetystä yhteiskunnallisesta pulmasta, jonka ratkaisemiseksi tarvitaan vuorovaikutteisia tekoja. Näin osanottajilta odotetaan sitoutumista, motivaatiota ja valmiutta oppia. Tarkoituksena on luoda työyhteisö, joka keskittyy kehittämään kokonaisuutta. Sellainen työyhteisö tekee työnjaon, jossa jaetaan yhteisen työn kohde ja sitä kautta saadaan aikaan haluttuihin tuloksiin johtava prosessi. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 99–100.) Tähän malliin olisi pyrkimys tämän kuluneen työvuoden aikana.

Lapinoja ja Heikkinen (2006) tarkastelevat opettajan autonomisen mallin kehitystä Habermansin mallin mukaan. Malli perustuu Kantin ajatuksiin yleisen ja yksityisen mallin käsitteistä. Vasta, kun on saavuttanut itsemääräämisoikeuden yksityisellä alueella, on toimiminen julkisuuden moraalilla ja vapaalla alueella mahdollista täysipainoisesti. Opettajan tulee pyrkiä siihen, että hän voi toimia seuraavasti: *opettajan tehtävänä on pyrkiä ensin yksityisen ja sitten julkisen järjen käytön avulla henkiseen täysi-ikäisyyteen ja vaikuttamisen tilaan, aitoon professionaalisuuteen*. Opettajan pitää vapautua negatiivisesta vapauskäsitteestä, jonka mukaan hänen pitää vapautua ”vierasmääräytyneisyydestä”. Positiivinen vapauskäsite tarkoittaa sitoutumista kasvatuksellisiin ihmisyyttä edistäviin arvoihin. (mts., 156–157.) Nämä edellä mainitut lähtökohdat sisältyvät myös resurssiopettajan työhön, koska hän on työssään tekemisissä erityisopettajana lasten kanssa, joilla on kolmiportaisen tuen tarve. Opettajan pitää osata itsenäisesti tehdä päätöksensä, perustaa arvionsa ja havaintonsa erittäin hyvää ammatillista osaamista soveltaen ja osata tehdä yhteistyötä moniammatillisten tiimien ja varhaiskasvatusyksikön henkilökunnan kanssa. Itsenäisyys omassa työssä on omaa työtä ohjaava normi. Heikkinen (1999) on tarkastellut opettajan ammatillisen identiteetin käsitettä, miten se asettuu sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin.

Persoonallisessa identiteetissä henkilö pohtii mistä tulee ja mihin hän kuuluu. Kollektiivinen identiteetti sisältää ajatuksen siitä millaisiin arvoihin elämänmuotomme perustuu. Ammatillinen identiteetti muotoutuu ajatuksesta kuka olen opettajana. Kuka olen suhteessa käsitteeseen keitä olemme? Mitkä arvot ja kulttuuriset pääomat ovat minulle tärkeitä? Miten haluan oppilaiden samaistuvan ja mitä haluan opettajana saada aikaan? Tämä kokonaisuus muodostaa sen minkälainen opettaja on. (Mats, 285.) Hänninen (2006, 206) tarkastelee rooleja identiteetin muovaajina. Roolit rakentuvat kolmen tason avulla. Hän puhuu rooleista sisäisenä rakenteena, joka sisältää yksilön kehityshistorian. Roolit vuorovaikutusjärjestelmänä sisältää yksilön vuorovaikutusmaailman ja roolit yhteisöllisenä rakenteena sisältää yhteisöllisen vuorovaikutusmaailman. Tämä malli kokonaisuutena sopii hyvin myös relton roolin rakentamiseen. Kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja muovaavat omaa ammatillista identiteettiä. Kaikkia näitä roolien vuorovaikutusjärjestelmiä liittyy päivittäiseen työhön. Relto kuuluu organisaatioon yksilönä, vuorovaikutusta on jatkuvasti, sen merkitystä ei saa unohtaa ja yhteisöllinen rakenne sisältää kaikki yhteistyön organisaation sisällä. Työyhteisöjen rooleissa on myös kehittämisrooleja. Näitä rooleja tarkastellaan seuraavaksi. Aloitteentekijä miettii ongelman lähestymistapoja, löytää ratkaisuvaihtoehtoja, uusia näkökulmia ja ideoita. Hän myös asettaa tavoitteita ja löytää uusia toimintatapoja. Tietojen etsijä selventää ehdotuksia kysymysten avulla, hakee perusteluja, lisätietoja, faktoja ja ideoita. Asiantuntija esittää lisätietoja, perustelee asioita, jäsentelee asioita ja yleistää niitä, ja esittää muille aikaisempia kokemuksia ja tutkimustuloksia. Täsmentäjä tarkentaa asioita, osoittaa vaihtoehtoja ja havainnollistaa asioita ja etsii vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, Kriitikko pohtii onko asia mahdollista toteuttaa, pitää keskustelua tärkeissä asioissa ja laittaa ryhmän miettimään eri vaihtoehtoja. Järjestelijä organisoii käytännön asioita, kirjaa palaverit muistiin ja huolehtii apuvälineistä. ( Mäkisalo-Ropponen 2007, 159–160.) Näitä kaikkia edellä mainittuja rooleja hoitaa relto omassa työssään.

## **8. POHDINTA**

Tämä tutkimus käsitteli varhaiserityisopetusta vuoropäiväkodissa. Epäsäännöllisten hoitoaikojen ja erityisen tuen kohtaaminen esiopetuksessa ovat arkea

vuoropäiväkodissa. Inklusiivisen periaatteen mukaisesti lapsi osallistuu esiopetukseen vuorohoidossa, koska perheellä on vuorohoidon tarve. Epäsäännöllinen työaika tuo omat haasteensa perhe-elämään ja lapsella saattaa olla omia haasteita kehityksessään. Erialaisten taitojen harjaannuttaminen ja oppimisympäristön vaikutus korostuvat tässä eri vuorokaudenaikoihin tapahtuvassa päivähoitossa. Lapsen vireystilat vaihtelevat ja esiopetus toteutetaan arkisin aamupäivällä. Lapsella saattaa olla pitkiä hoitopäiviä tai hän voi olla vapaapäivällä esiopetusaikaan, koska esiopetus on vapaaehtoista. Oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä, oppiminen päiväkodin oppimisympäristössä, kaveripiirin ja henkilökunnan vaikutus lapsen kehitykseen ovat selkeästi tärkeitä elementtejä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Kokonaisuutena tässä tutkimuksessa taustateorioina vaikuttavat elementit ovat keskiössä lapsen arkipäivässä.

Vuoropäiväkodin pitää tarjota monipuolista varhaiskasvatusta kaikille sitä tarvitseville perheille. Siksi on erityisen tärkeää, että henkilöstön ammattirakenne vuoropäiväkodissa on mahdollisimman monipuolinen ja pystyy vastaamaan kaikkiin lasten tarpeisiin. Kasvun ja kehityksen tukeminen ovat työn keskeisiä sisältöalueita. Erityisen tuen tarjoaminen ja suunnitteleminen eivät onnistu ilman siihen erikoistunutta asiantuntijaa. Uusimpaan tutkimustietoon perehtyminen on yksi erityislastentarhanopettajan osaamisen avainalueita. Lakipykälien ja määräysten sääntelemää työtä on osattava tehdä määrätietoisesti ja taitavasti, sillä myös yhteistyökyky, moniammatillinen osaaminen ja ammattitaito ovat usein koetuksella. Tilanteet voivat olla nopeita ja ennalta-arvaamattomia arjen keskellä, koska vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä häiritsee usein kiire ja vaikeiden asioiden kertominen perheille. Asiat voivat tulla vanhemmille shokkina ja joskus perheet kokevat ettei heidän äänensä tule kuuluviin, joten on perusteltua että rauhallisuus ja neuvottelutaidot ovat tärkeitä elementtejä ja välineitä erityislastentarhanopettajan työssä.

Kun käsitellään sekä erityisen tuen tarvetta että lastensuojelun tukitoimien tarpeellisuutta keskusteluissa vanhempien kanssa, on tärkeä osata asiantuntevasti ja sovittelevasti puhua vanhempien kanssa, antaa heidän tulla kuulluksi lapsen asioissa, mutta silti osata esittää asia lapsen etua ajatellen. Usein erityisen tuen asioihin kytkeytyy myös perhetyön tarve (Määttä & Rantala 2010), jolloin perhe saattaa olla

kokonaisvaltaisen avun tarpeessa. Lastensuojelun näkökulmat löytyvät STAKES:in laatimasta huolen harmaan vyöhykkeen lomakkeesta, joka keskittyy erityisesti lastensuojeluun. (Huhtanen 2004.) Näitä kahta arvioitavaa aluetta ei kuitenkaan pidä sekoittaa keskenään. Erityinen tuki ja lastensuojelu eivät ole sama asia. Erityisen tuen asiat jakautuvat kolmiportaisen tuen mallin mukaan (Opetushallitus 2010) ja huolen harmaa vyöhyke koostuu seitsemästä eri huolen vyöhykkeestä (Eriksson & Arnkill 2009).

Tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt kertoivat jokainen vuorohoidosta ja relton työstä omasta näkökulmastaan. Organisatorinen rakenne varhaiskasvatuksessa osoitti relton kuuluvan varhaiskasvatusyksikön johtajan alaisuuteen, mutta siellä hän toimii myös johtajan työparina. Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu ja ohjaus kuuluvat reltolle yksikön johtajan kanssa yhteisvastuussa. Relto osallistuu eri työryhmiin, jotka suunnittelevat varhaiskasvatusta, erityisen tuen asioita ja henkilöstön koulutusta. Kokonaisvastuu kasvatuksen laadusta, pedagogisista sisällöistä ja näiden kehittämisestä on työn arkea. Oman paikan löytäminen työyhteisössä, ammatillisuuden jakaminen organisaatiossa ja erityisen tuen asioiden hoitaminen asettavat suuria haasteita. Organisatorinen oppiminen, uuden työnkuvan tuominen ja luominen varhaiskasvatukseen, kuten myös oma ammatillinen osaaminen, sen jakaminen kuluneen vuoden aikana muodostuivat keskeisiksi kysymyksiksi. Ne kuitenkin löytyivät myös yksikön johtajan tuella. Itsenäinen työ, pedagoginen vastuu ja halu kehittää työyhteisön osaamista ovat tärkeitä kulmakiviä relton työssä. Kahden eri yksikön kesken osaamisen jakaminen, niihin työyhteisöihin pääseminen ja oman paikan löytäminen ammatillisena osaajana eivät ole helposti toteutuvia asioita. Asiantuntijuus, sen toteutuminen ja mahdollistuminen vaativat lujaa ja vahvaa suhtautumista omaan työhön. Uskottavuus, kuulluksi tuleminen ja suuri vastuu erityisen tuen asioista eivät toteudu eivätkä synny itseksensä. Vahva osaaminen ja yhteistyötaidot ovat perusta relton työssä. Tutustuminen uuteen työyhteisöön, sen jäseneksi pääseminen ja erityispedagoginen johtajuus vaativat vahvoja kykyjä tulla toimeen erilaisten työntekijöiden erityisesti persoonien kanssa ja on osattava olla taitava henkilöstöpoliittinen osaaja. Erityisen tuen päätöksien ja suunnitelmien valvominen, toteuttaminen, arviointi ja seuranta yhdessä esiopettajan kanssa kuuluvat hyvin vahvasti

arkeen. Dokumentointi, seuranta ja yhteiset keskustelut ovat perustana kehittämistyölle. Uuden tiedon, viimeisimpien tutkimusten seuraaminen ja koulutusmateriaalien hankinta vaativat aikaa ja kokonaisuutena työstä muodostuu melko kiireinen, mutta työntäyteinen kokonaisuus. Työ on paljon konsultointia, koulutusta, havainnointia, mutta myös käytännön työtä lapsiryhmien kanssa. Esiopetuksessa relto on vain yhden kokonaisen päivän viikossa, joten työstä vain 1/5 on puhtaasti esiopetukseen keskittyvää ajallisesti. On vaikea sanoa, onko se määrällisesti juuri tämän verran, mutta tutkimus keskittyy esiopetuksen osuuteen relton työssä.

Tutkimusongelmiin löydettiin vastaukset haastatteluista, vaikka vastauksista saadun materiaalin rajaaminen oli vaikeaa. Selkeä lähtökohta reltotoiminnalle oli löydettävissä, koska se on lähtenyt vuorohoidon tarpeesta ja se malli on nyt otettu käyttöön tutkimuskunnassa kaikkien varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvaa määritettäessä. Relton työnkuva on selkeä malli varhaiserityisopettajille. Ainoa poikkeus on konsultoivat erityisopettajat varhaiskasvatuksessa. Heillä on selkeä konsultoiva rooli varhaiserityisopetuksessa. Tämä nousi esiin haastatteluissa. Vuorohoidossa ollaan tyytyväisiä siihen, että relton osaaminen on osa varhaiskasvatusyksikön arkipäivää. Tuki kohdentuu oikein, konsultaatiota on saatavissa ja relto on helposti tavoitettava henkilö. Osaava ammattilainen varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä on tukemassa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamista. Esiopetuksen henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimisessa reltolla on oma roolinsa. Jokaiseen tutkimuskysymykseen on vastattu tutkimustulosten yhteydessä ja samalla on analysoitu niiden sisältöä. Kaikkiin kysymyksiin tuli paljon vastauksia ja tietoa jo olemassa olevasta reltomallista. Rajoituksina tutkimusmenetelmään on se, että tutkija muistaa analysoida vastauksia objektiivisesti eikä anna omien näkemysten vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Jo pitkä työura lastentarhanopettajana ei saa paistaa läpi analysoiduista vastauksista. Toisaalta oma ura on avannut silmiä näkemään tutkimuksen kannalta relevantteja asioita ja tietoa erityisen tuen asioista. Mutta maltti analysoidessa on muistettava, ettei eksy aiheesta. Menetelmää jatkotutkimuksia ajatellen voisi kehittää ja miettiä kysymysmalleja tulevaa tutkimusta ajatellen tai toistaa jo olemassa olevat kysymykset eri ympäristössä. Tutkimus antoi tietoa paljon tästä mallista ja avasi erilaisia näkemyksiä reltotoiminnasta. Lähinnä kokemukset ovat olleet

positiivisia. Tässä tutkimuksessa avautui vain tämä näkökulma, joten jäin miettimään olisiko tullut muita näkökulmia asioihin. Tulokset ovat kuitenkin yleistettävissä ja siirrettävissä eri ympäristöihin mahdollisesti rehtotoiminnan suunnitteluun. Ne avaavat mallia kahden toimintayksikön toimintakulttuurista eli siitä miten rehtomallia toteutetaan niiden yksiköiden arkipäivässä erityisesti esiopetuksessa.

Tutkimuksen tuloksina oli selkeästi havaittavissa arjen työn helpottuminen, pedagogisen osaamisen jakaminen ja erityisen tuen asioiden osaamisen vahvistuminen. Inklusion toteutuminen, eli kuten varhaiskasvatusyksikön johtaja sanoi, että lapselle räätälöidään, siis tehdään tarvittava, oma tuoli eikä lasta istuteta valmiiseen tuoliin, toteutuu vahvasti. Lapsen tuen tarpeet on sovittu erityisen tuen suunnitelmassa, ne liitetään ryhmävasuun sisällöksi ja ryhmän tuki kuntouttavana oppimisympäristönä varmistuu. Kokonaisuus toimii, avustaja on tukemassa oppimista, rehto perehdyttää ja kouluttaa avustajan, siis lapsi saa tarvitsemansa tuen arjessa muiden kanssa toimiessaan. Lähikehityksen vyöhyke toimii ja oppiminen tapahtuu lapsen oman tiedonhalun kautta. Lapsi oppii kokemusten kautta. Sosiaalinen ryhmä tukee kokonaiskasvua ja kehitystä. Tuki kohdentuu, toteutuu ja mahdollistuu tavallisessa vuoropäiväkodin esiopetusryhmässä. Inklusion peruseriaate toteutuu eli lapsi on osa ryhmää. Kuten aiemmin tehdyissä tutkimuksissa rehton työstä, tässä tulee esiin samoja piirteitä. Inklusio toteutuu, konsultaatio kohtaa arjessa ja rehto on nopeasti saatavissa ryhmään mukaan. Tuki kohdentuu oikein, samanaikaisopettajuus toteutuu ja strukturointi järjestyy rehton tuella.

Henkilökunnan kokemukset rehton toiminnasta olivat hyvät. Esiopettaja oli erittäin tyytyväinen rehtomalliin ja samanaikaisopettajuuteen. Hän koki saavansa vertaistukea ja työkaluja toimivaan arkeen. Samanaikaisopettajuuden toteutuminen toteutui myös rehton pitämien kerhojen kautta. Ryhmä toimi pienryhmissä, kaksi esikoulunopettajaa ja lastenhoitaja toteutti suunniteltua toimintaa ja erityisen tuen lapset osallistuivat opettajien ryhmiin. Toimintamalleja, suunnitelmallista tukea ja konsultaatiota oli paljon tarjolla. Ei ollut pakko itse osata, vaan apua sai tarvittaessa. Rehto osallistui ryhmän suunnitteluun ja hän huolehti tiedotuksen kouluun, osallistui

tarvittaessa palaveriinhin esiopettajan kanssa lasten asioissa. Relto toimi moniammatillisen yhteistyön linkkinä eri tahoille.

Tyytyväisyys relto-mallin olemassaoloon on havaittavissa selkeästi. Malli tuli ensin vuorohoitoon, koska kiertävällä erityisopettajalla ei ollut mahdollisuutta vastata erityisen tuen asioiden tarpeeseen riittävästi. Vuorohoidossa pulmia esiintyi enemmän ja siksi tarvittiin selkeästi erityispedagogista osaamista vuorohoidon arkeen. Toiminnassa ollut malli on saanut kiitosta ja sitä kehitetään edelleen. Tähän olemassa olleeseen malliin perustuen koko kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien malli muutettiin reltomallin mukaiseksi. Konsultoivalla erityisopettajalla on paremmat mahdollisuudet olla käytettävissä ja saatavilla erityisen tuen asioissa. Tämä perustuu varhaiskasvatuspäällikön haastatteluun, jossa hän kertoi tästä mallista ja sen toiminnasta. Syksyn aikana oli jo tullut positiivista palautetta toiminnan sujuvuudesta.

Myös varhaiskasvatusyksikön johtaja kiitti tätä relto-mallia ja sen äärimmäisen sujuvaa toimintaa. Tuki kohdentuu paremmin ja sitä pystytään arvioimaan ilman konsultaatiopyyntöjä kiertävältä erityisopettajalta. Arki sujuu, koska keskustelua käydään asioiden sujumisesta, uusien toimintamallien käyttöönotosta ja olemassa olevien kuntoutusmenetelmien toteuttamisesta myös aivan tavallisen työpäivän aikana. Relto on saatavilla, käytettävissä ja valmiina tarvittaessa vastaamaan henkilökunnan kysymyksiin. Lisäresurssi tavallisessa päiväkodin toiminnassa on osoittanut tärkeytensä, toimivuutensa ja tarpeellisuutensa.

Tutkimus on toteutettavissa uudelleen ja tätä tutkimusta reltomallista tarvitaan edelleen. Perustan väitteeni lähtökohtaan ja näkemykseeni tästä nyt olemassa olevasta tiedosta, jota tässä tutkimuksessa olen esitellyt. Pro graduja ja väitöskirjoja varhaiserityisopetuksesta on tehty, mutta hyvin vähän kirjallista materiaalia löytyy juuri vuorohoidosta. Vuorohoido on kuitenkin lakisääteinen palvelu, jota kuntien pitää tarjota ja sitä tarvitsevilla perheillä on oikeus erityisen tuen järjestämiseen tavallisessa vuoropäiväkodissa. Lisäksi tutkimustulosten kautta saadaan eksaktia tietoa jo olemassa olevasta toiminnasta ja menettelytavoista. Tätä näkökulmaa vasten uskallan esittää toivomuksen siitä, että vuorohoidon varhaiserityisopetusta tutkittaisiin lisää tulevana

vuosina. Siinä olisi aihetta myös väitöskirjaksi. Uraauurtava tutkimus 1990-luvulta Helsingistä kaipaa jatkoa ja nyt hankkeena oleva vuorohoidon tutkimus Jyväskylässä tuottaa uutta tietoa vuorohoidon sisällöstä ja rakenteista. Varhaiserityisopetuksen merkitys vuorohoidon kontekstissa on erittäin tärkeä, koska vuorohoidossa on tutkimuskunnassani jo pitkää ollut inklusiivinen ajattelu olemassa. Lapselle räätälöidään oma suunnitelma ryhmässä, ei istuteta valmiiseen malliin. Henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan on hyvin tärkeä, koska ryhmän kuntouttavaa vaikutusta voidaan käyttää oppimisen mahdollistajana ja sen perusteet löytyvät käyttämästäni taustateorioista. Niitä käyttämällä olisi varmasti myös käyttöä jatkotutkimuksille myös muussa varhaiskasvatuksessa kuin vuorohoidossa. Lisäksi rellotutkimusten yhteenkokoaminen toisi uutta sisältöä keskusteluun tämän toimenkuvan kehityksestä. Jokainen luo omaa kokonaisuuttaan ja inklusion toteutuessa on tarpeen pohtia, miten varhaiserityisopetusta toteutetaan. Vanha integraatiomalli on väistynyt monessa kunnassa ja varhaiserityiskasvatus on murroksessa. Näiden tutkimusten kautta on luotettavampaa rakentaa uusia toimintamalleja, koska ne perustuvat jo olemassa olevaan kokeilumalliin, mutta ovat silti erittäin kehityskelpoisia osa-alueita varhaiskasvatuksessa. Vuorohoito on alue, jossa integraatiomalli ei ole ollut mahdollista toteuttaa, mutta inklusiivinen malli on ollut arkea vuorohoidon varhaiserityiskasvatuksessa. Kokonaiskuvan luominen ja oikean työnkuvan muotoutuminen ovat tärkeitä elementtejä tiimityön ja ammatillisen osaamisen kulmakivinä. Tutkimus auttaa kehittämään uutta toimenkuvaa, tuo tietoa, soveltaa vanhaa ja kehittää uutta. Oikeiden taustateorioiden kautta voidaan kehittää uutta, toimivampaa mallia ja kehittää vanhaa. Aivan kuten oppija muodosta uutta tietoa kasvuympäristössään, sama pätee tähän tutkimusmalliin. Tämän tutkimuksen teoriatausta tuo jo perusteita uudelle tutkimukselle tästä tutkimastani aiheesta. Inklusion toteutuminen on tulevaisuuden haaste.



## LÄHTEET:

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*. 4 (3), 211-230.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin. H. (toim.). Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Bal, M. 2009. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University Toronto Press.
- Beard, M. 1971. *Piagetin kehityspsykologia*. Helsinki: Tammi.
- Bernheimer, L., P., Gallimore, R. & Weisner, T., S. 1990. Ecocultural Theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention* 14(3), 219-233.
- Bernheimer, L., P. & Weisner, T., S. 2007. "Let Me Just Tell You What I Do All Day..." The family story at the center of the intervention research and practice. *Infants & Young Children* 20(3) s. 192-201.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge.
- Brotherus, A., Halme, K., Järnefelt, K., Liimola, A., Ojala, M., & Parikka-Nihti, M. 2012. *Esiopetus*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto
- Campbell, J. 1968. *A hero with thousand faces*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cole, M., John-Steiner, V., Schibner, S. & Souberman E. (edit.)1979. L.S. Vygotsky. Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes . Harvard University press. Cambridge Massachusetts and London England.
- David, H., Jahn, M. &Marie- Laure, R. (edit.) 2005 Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. Routledge. London and New York: Taylor and Francis Group.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus.
- Erkkilä, R. 2006 Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu aika, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1997. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin- narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Helsinki: Atena.
- Eriksson, E. & Arnkill, T. 2009. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. STAKES Oppaita 60. Helsinki: STAKES.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2008. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Färkkilä, N, Kahiluoto, T & Kivistä, M. 2005. Lasten päivähoidon tilannekatsaus 2005 . Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Gallimore, R., Goldenberger, C., N. & Weisner, T. 1993. The Social Construction and Subjective Reality of Activity Settings: Implications for Community

Psychology. American Journal of Community Psychology. Vol 21 (4). 537-559.

Gallimore, R., Weisner, T.,S., Kaufman, S.& Bernheimer, L.,P. 1989. The Social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. American Journal of Mental Retardation 94(3), 216-230.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth Generation Evaluation. California : Sage

Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? Kasvatus 3(10). s.240- 251.

Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura

Hautamäki, J., Lahtinen, S., Moberg, S. & Tuunainen K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H., L., T. 1999. Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen opetus- ja ohjaustyössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito -lapsen mahdollisuus. Stakes, oppaita 58.

Heinämäki L. 2012 Kaikille yhteiset lapset lapsille yhteinen arki. Integraatiosta inklusioon. Luennot 6.10.2012.

Hess, S., A. & Schulz, J., M. 2008 Bronfenbrenners Ecological Model. Teoksessa Kraus, K., L.(toim.) Lenses: Applying Lifespan Development Theory in Counseling. Boston: Lashake Press.

- Hirsjärvi, S. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. 1997. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki JA kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. 1997 Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2003. Minustako elto? Erityislastentarhanopettajaksi opiskelevien kokemuksia opiskelusta, ammatillisesta kasvatuksesta ja tulevaisuudesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:18.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen. Kasvatus 27 (5), s. 487–496. Virkaanastujaisesitys 9.5.1996. Kajaani: Oulun yliopisto
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S. Hietala, R. & Korkeakoski, E..2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylä:Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61: Jyväskylän yliopisto.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Helsinki: Edufin.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004 (toim.). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006 (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hänninen, S. 2009. Voimaantumisen tarinat subjektiivisuuden vahvistajina. *Aikuiskasvatus* (1) 4-13.
- Hänninen, V. 2004. A Model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Häyrynen, Y-P. 2010. The knowledge empire: The overwhelming all versus expression, thinking and imagination as ineffaceable rights. Teoksessa Aunio, P., Jahnukainen, M., Kalland, M. & Silvonen, J. (toim) 2010 *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or?* Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Ikonen, O. 2009. Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009 *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalli, P. 2005. Ihminen tutkii itseään ja maailmaa. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. 2005. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 1997. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Helsinki: Atena.

- Kauppinen, M. 1991. Päivähoito. Teoksessa Kauppinen, M. & Sarjanoja, M. (toim.)  
Erilainen lapsi päivähoitossa. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä.  
Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koivunen, P-L, 2009. Hyvä Päivähoito. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Komiteamietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Helsinki:  
Valtion Painatuskeskus.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen.  
Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen  
toimintaympäristössä. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education,  
Psychology and Research.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S., P. & van Houten, E. 2009. Being a part of of the peer  
group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in  
education. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (2) s. 117–140.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen  
oppimisen ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten  
ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and  
Research.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku  
varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen.  
Helsinki: WSOY
- Laitinen, M. 2010. Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa Hurtig, J.,  
Laitinen, M. & Uljas-Raunio, K.(toim.) 2010. Ajattele itse. Jyväskylä: PS-  
Kustannus

- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H., L., T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Lastentarhanopettajaliitto 2010, Esiopetus. Helsinki
- Lastentarhanopettajaliitto, 2009. Varhaiserityisopettajan asiantuntijuus. Helsinki
- LeCompte, M.D., Preisle, J. & Tesch, R. 1993. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. California: Academic Press.
- Leskinen, M. 1994. (toim.) Family in Focus. New Perspectives on Early Childhood Special Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Liias, S. & Putkonen, K. 2007. Esikosta eteenpäin. Alle kouluikäisen kehityksen tukeminen yhteistyössä perheen, päivähoiton ja erilaisten tukiverkoston kanssa. Esikko-projekti 2005–2007. Helsinki: Gummerus.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Makkonen, S. 2012. Päivähoito ja laki. Helsinki: Edita.
- Miles, M. B. & Haberman A.M. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2007. Tarinat työn tukena, Helsinki: Tammi.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus

- Neuman, W.L. 1994. Social research methods. Qualitative and Quantitative approaches. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Odom, S, Schwartz, I. & ECRH Investigators. 2002. So What do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. Teoksessa. Odom, S. Widening the circle. Including children with disabilities in preschool programs. New York: Teachers College Press.
- Onnismaa, J. 2008 Johdanto teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Opetushallitus 2010. Esiopetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2010:27
- Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteet 2011. Helsinki: Opetushallitus
- Palovaara, M. 2002 Esiopetus kehityksellisenä interventiona. Uusia toimintamalleja ja välineitä tarvitaan. Verkkojulkaisu <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/MarkkuP.htm>
- Patton, M. Q. 1999. Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative analysis. Health Service Research 34(5) . s. 1189-1208.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys- Puhetta vai todellisuutta. Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.



- Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoidon yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliam R. A.. 2009. Providing early intervention within natural environments. A cross-cultural comparison. *Infants & Young Children* 22 (2), 119–131.
- Reschly, A., L., Coolong-Chaffin, M., Christenson, S., L. & Gutkin, T. Contextual Influences and Response to Intervention: Critical Issues and Strategies. JIMERSON, S.R., BURNS, M.K. & VanDerHAYDEN, A. (toim.) 2007. Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention. New York: Spinger.
- Rönkä, A. & Teppo, U. 2013. Vuorohoitoa tutkimassa ja kehittämässä. *Lastentarhalehti* 1, 32–33.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Siivonen, J. 2010. Vygotsky's prular discourse on the human mind. Teoksessa Aunio, P., Jahnukainen, M., Kalland, M. & Siivonen, J. (toim) 2010 Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Sosiaalihuollon erityispedagogian työryhmän muistio, 1978. Helsinki
- Spector-Mercel, G. 2010. Narrative research. Time for paradigm. *Narrative Inquiry* 20 (1). s. 204– 224.
- Suhonen, E. 2008. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Palmenia.

- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. . Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tulkitseminen ja tuottaminen. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä. K. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Takala, M. 2008. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa Kontu, E & Suhonen, E (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino
- Takala, M & Aunio, P. 2005. Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*. 9(1). pp.39-54.
- Takala, M & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopettajan painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa. *Kasvatus* 32(3) s. 261–272.
- Takala, M. & Keso, P. 1999. Relto-toiminta Helsingissä 1996–1999. Erityislastentarhanopettajan työ tavallisessa päiväkodissa. Loppuraportti. Nide 6; Nide 1999 . Helsinki: Sosiaaliviraston julkaisusarja
- Tuomi, J & Sarajarvi, A.2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: OKKA-säätiö.

- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena .Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä.P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa. Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus.2009.  
Lastentarhanopettajaliitto. [www.lastentarha.fi](http://www.lastentarha.fi)  
[http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/VARHAISERITYISKA SVATUS \\_ASiantuntijuus%202009. PDF](http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/VARHAISERITYISKA SVATUS _ASiantuntijuus%202009. PDF)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. VASU. 2005. Stakes, oppaita 56. Toinen tarkistettu painos.
- Weisner, T., S. & Gallimore R. 1994. Ecocultural Studies of Families Adapting to Childhood Developmental Delays : Unique Features, Defining, Differences, And Applied Implications. Teoksessa. Leskinen, M. (toim.) Family in Focus.New Perspectives on Early Childhood Special Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 72.

- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY:Helsinki
- Viittala, K. 2006 Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Tampereen Yliopistopaino: Tampere
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus- koulutuksellisen tasa-arvon sinetti. Acta Universitatis Tamperensis 624. Tampere.
- Vygotsky, L. 1978. Interaction between learning and development. Teoksessa. Gauvain, M. & Cole, M. 1997. (edit.) Readings on the development of Children. New York: W.H. Freeman and Company.
- Vygotsky, L. 1979. Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes . Harvard University press. Cambridge Massachusetts and London England.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational Teachers Pathways in the course of a curriculum reform. J. Curriculum Studies 43 (3). s. 291-312.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä. – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Winch, C. Accountability and Relevance in Educational Research. 35 (3) 2001. Journal of Philosophy of Education. s. 443-459.
- Wolraich, M.,L., Gurwitch, R., H., Bruder, M., B. & Knight, L., A. The Role of Comprehensive Interdisciplinary Assesments in the Early Intervention System.

Internetlähteet

<http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/paivahoito/hoitomuodot/iltajavuorohoito.html>

[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanitfi/johdon\\_tueksi/mika/lakisaateiset/esiope tuksen\\_opetussuunnitelma](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanitfi/johdon_tueksi/mika/lakisaateiset/esiope tuksen_opetussuunnitelma).

<http://punakyna.net/document/10257/varhaiskasvatuksen-tuen-jrjestmisen-periaatteet>

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

xx esiopetussuunnitelma.

[http://www.jamk.fi/download/36907\\_Perheet\\_247\\_tiivistelma\\_logolla\\_2012.pdf](http://www.jamk.fi/download/36907_Perheet_247_tiivistelma_logolla_2012.pdf)

## LIITE 1. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Koulutoimenjohtaja

Tutkimuslupahakemus

1.6.2012

Xxxxxxx

Terhi Koivisto-Remu

Kuokkijantie 9

33340 Tampere

[terhi.e.koivisto-remu@student.jyu.fi](mailto:terhi.e.koivisto-remu@student.jyu.fi)

Haen tutkimuslupaa Jyväskylän yliopistossa suoritettaviin opintoihini. Opiskelen varhaiserityisopettajaksi ja teen pro gradu tutkielmaani resurssierityislastentarhanopettajan roolista vuorohoidon esiopetuksessa. Tutkimustani ohjaa Markku Leskinen Erityispedagogiikan laitokselta Jyväskylän yliopistosta.

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus on selvittää resurssierityislastentarhanopettajan roolia vuorohoidon esiopetuksessa sekä Xyz että Xyw vuoropäiväkodeissa. Haastattelen tutkimusaineistoani varten erityislastentarhanopettaja Julianna Jumppasta, lastentarhanopettaja Piritta Piiparista sekä molempien varhaiskasvatusyksiköiden esimiestä Maura Korosta ja mahdollisesti myös varhaiskasvatuspäällikköä Rauni Rummukaista. Haastattelut kerätään vain tutkimuskäyttöön ja niitä analysoidaan sekä narratiivisesti että sisällön analyysin kautta. Aineisto käsitellään nimettömänä eikä paikkakuntaa julkaista. Tutkittavien henkilöllisyys tullaan suojaamaan eikä aineisto tule ulkopuolisten nähtäväksi nimillä varustettuna. Tutkimuksen tarkoitus on valmistua keväeseen 2013 mennessä.

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja tutkimushenkilön/asiakkaan tai hänen läheistensä

vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain määrittelemänäni aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot tutkimukseni valmistuttua.

---

Terhi Koivisto-Remsu

Haastateltavien nimet muutettu

## **LIITE 2 HAASTATTELUKYSYMYKSET**

Resurssierityislastentarhanopettajan työ.

Kerro kuluneesta vuodestasi omin sanoin.

Haasteita, kehitettävää.

Onnistumisia, miksi työsi on tarpeellista vuoropäiväkodin arjessa?

Miten olet orientoitunut työhösi?

Miten reiton työ ja toimenkuva sijoittuu paikkakunnan organisaatiossa? Kenen alainen olet ja voitko tehdä päätöksesi itsenäisesti.

Yhteistyö konsultoivan erityisopettajan kanssa.

Kerro erityistä tukea tarvitsevista lapsista, joiden asioiden parissa työskentelet.

Minkälaisia arviointimenetelmiä käytät työssäsi?

Tarkenna tuen muotoja omassa työssäsi.

Miten inklusio toteutuu omassa työssäsi ja varhaiskasvatuksessa yleensä?

Kerro omia kokemuksiasi yhteistyöstä vanhempien kanssa sekä moniammatillisista palavereista.

Oletko kokenut jotain mitä voisi olla toisin ja mitä kehitettävää työnkuvassasi olisi?

Jos haluat lisätä ja kertoa vielä jotain, sana on vapaa.



## LIITE 3 PÄIVÄHOITOA SÄÄTELEVIÄ LAKIPYKÄLIÄ

Päivähoitolain mukaan perheille on järjestettävä päivähoitoa heidän tarvitsemanaan aikana seuraavasti:

*2 § Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se tarjoaa lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivan hoitopaikan ja jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan. (25.3.1983/304)*

Erityislastentarhanopettajasta laissa määrätään seuraavaa: **4 a §** (22.12.2006/1255) *Kunnan käytettävissä tulee olla lasten päivähoidossa esiintyvää tarvetta vastaavasti sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun lain (272/2005) 9 §:n mukaisesti määräytyvän kelpoisuuden omaavan erityislastentarhanopettajan palveluja.*

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen saatavilla olevista palveluista laissa on kirjoitettu näin:

**7 a §** (31.12.1985/1119) *Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa.*

Esiopetuksen järjestämisestä laissa kirjoitetaan näin:

1 a § (23.12.1999/1290) *Kun perusopetuslain (628/1998) mukaista esiopetusta järjestetään tämän lain 1 §:n 2 tai 3 momentissa tarkoitetussa päivähoitopaikassa, sovelletaan esiopetukseen, mitä tässä laissa tai sen nojalla asetuksella säädetään, jollei perusopetuslaissa tai sen nojalla asetuksella toisin säädetä.*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään erityisen tuen tarjoaminen näin: *Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen. Suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatus sovitetaan yhteen ja mitä muutoksia kasvatuksellisessa toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä toteutetaan. (Stakes 2003, 34.)*

*Heinämäkeä (2004, 23) lainaten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 33–35) on lapsen tuen tarve määritelty näin:*

*”Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja.. Tuen tarve voi syntyä myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa olennaista on tunnistaa ja määritellä lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet eri ympäristöissä ja erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet.”*

Periaate lähipäiväkodista on kirjattu Sosiaalhallituksen erityispäivähoidon työryhmän muistioon vuonna 1978. (Lastentarhanopettajaliitto julkaisu, 5) Sen mukaan *”inklusiiossa pedagogisilla ratkaisuilla, toteutettavilla menetelmillä ja riittäväillä tukitoimilla taataan osallistuminen ja mahdollisuus oppimiseen lapsen yksilöllisellä tavalla.”*

Nämä säädökset ovat erityislasterhanopettajan työn perusteena ja lähtökohtana myös vuoropäiväkodissa. Lastensuojelulaki on yksi keskeisimmistä työtä ohjaavista säädöksistä. Tämä määrittelee lapsen edun ja henkilöstön velvollisuuden pitää huolta lapsen hyvinvoinnista.

## 1 §

*Lain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvu-ympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun.*

## 2 §

*Lapsen vanhemmilla ja muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista. Lapsen vanhemman ja muun huoltajan tulee turvata lapselle tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi siten kuin lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetussa laissa [\(361/1983\)](#) säädetään.*

*Lasten ja perheiden kanssa toimivien viranomaisten on tuettava vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään ja pyrittävä tarjoamaan perheelle tarpeellista apua riittävän varhain sekä ohjattava lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun piiriin.*

*Lastensuojelun on tuettava vanhempia, huoltajia ja muita lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä lapsen kasvatuksessa ja huolenpidossa järjestämällä tarvittavia palveluja ja tukitoimia. Jäljempänä tässä laissa säädetyin edellytyksin lapsi voidaan sijoittaa kodin ulkopuolelle tai ryhtyä muihin toimenpiteisiin lapsen hoidon ja huollon järjestämiseksi.*

## **3 a § [\(12.2.2010/88\)](#)**

*Lastensuojelun lisäksi kunta järjestää lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi 2 luvun mukaista ehkäisevää lastensuojelua silloin, kun lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana.*

*Ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta. Ehkäisevää lastensuojelua on tuki ja erityinen tuki, jota annetaan esimerkiksi opetuksessa, nuorisotyössä, päivähoidossa, äitiys- ja lastenneuvolassa sekä muussa sosiaali- ja terveydenhuollossa.*

*Lastensuojelulaki käsittelee myös erityisen tuen järjestämistä, koska se voi olla myös ehkäisevän lastensuojelun tukitoimi.*