

**”Ja aina on ollut tukea tarvitsevia, enemmän tai vähemmän” Päiväkodinjohtajien puhetavat lasten tuen tarpeesta – diskurssianalyttinen tutkimus**

Nina Sillanpää ja Sari Välilä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nina Sillanpää ja Sari Vävilä. 2017. "Ja aina on ollut tukea tarvitsevia, enemmän tai vähemmän." Päiväkodin johtajien puhettavat lasten tuen tarpeesta - diskurssianalyyttinen tutkimus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 77 sivua, 1 liite**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin päiväkodinjohtajien tuottamaa puhetta erityisestä tuesta ja siihen liittyvistä moninaisista ulottuvuuksista. Koko tarkastelun läpi kulkee ajatus lapsen tuen tarpeesta ja siitä, miten se näyttäytyy päiväkodinjohtajien puheessa ja erilaisissa tilannekohtaisissa subjektipositioissa.

Tutkimuksen viitekehyksenä oli sosiaalinen konstruktionismi ja lähestymistapana oli diskurssianalyysi. Tutkimuksen kiinnostus kohdistui päiväkodinjohtajien puhetapoihin lapsen tarvitsemasta tuesta sekä puhetavoista välittyviin johtajien erilaisiin positioihin eli roolien luomaan kuvaan päiväkodinjohtajien toimintamahdollisuuksista ja velvollisuuksista erityisen tuen järjestelyissä.

Tutkimukseen osallistui kuusi päiväkodinjohtajaa kahdesta eri kaupungista. Päiväkodinjohtajista osa oli hallinnollisia johtajia ja osa lapsiryhmätyöhön osallistuvia johtajia. Aineisto oli kerätty aiemmin teemahaastattelulla. Analyysissä tarkasteltiin puhujien rakentamaa puhetta lapsen tuen tarpeesta sekä puhujien subjektipositioita erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa.

Päiväkodinjohtajien puheesta hahmottui viisi erilaista puhetapaa eli tulkintarepertuaaria, jotka ovat yhteistyö-, ammatillisuus-, ratkaisukeskeisyys-, johtajuus- ja yhteiskunnallisuusrepertuaari. Yhteistyörepertuaarissa lapsen tuen tarvetta lähestyttiin erilaisen yhteistyö käytäntöihin liittyvän puheen kautta. Päiväkodinjohtajat toivat puheessaan esille erityislastentarhanopettajan roolin varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö rakentui puheessa ideaalina kasvatuskumppanuus puheena, mutta toisaalta se jäi johtajan kannalta irralliseksi puheeksi. Ammatillisuus-, ratkaisukeskeisyys- ja johtajuusrepertuaarissa lapsen tukea rakennettiin pedagogisen johtajuuden kautta, jolloin puheessa korostui henkilöstön valmiuksien sekä ammattitaidon huomioiminen tuen toteuttamisessa. Yhteiskunnallisuusrepertuaarissa ilmeni jännitteistä ja ristiriitaista puhetta resursseista liittyen erityiseen tukeen. Keskeisimmiksi päiväkodinjohtajien positioiksi muodostuivat asiantuntijan/ammattikasvattajan, pedagogisen johtajan, esimiehen ja kriittisen asiantuntijan positio.

Päiväkodinjohtajien merkitys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä on suuri ja tämä tuli esille päiväkodinjohtajien puheessa. Päiväkodinjohtajien puheessa korostui inklusiivinen ajattelu ja osallisuus, eri toimijoiden välisen yhteistyön merkitys ja yhteiskunnalliset reunaehdot, jotka määrittelevät käytettävissä olevia resursseja.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, päiväkodin johtajuus, erityinen tuki, diskurssianalyysi, tulkintarepertuaari, subjektipositio

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN KESKEISIÄ OSA-ALUEITA ERITYISEN TUEN NÄKÖKULMASTA</b> .....	<b>8</b>
2.1	Varhaiskasvatusta ohjaavissa säädöksissä ja asiakirjoissa määritelty tuki .....	9
2.1.1	Lainsäädännössä ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty erityinen tuki.....	9
2.1.2	Kolmiportainen tuki.....	12
2.2	Inklusiivinen toimintamalli varhaiskasvatuksessa.....	13
2.3	Päiväkodin johtajuus .....	16
2.4	Pedagoginen johtajuus .....	18
2.5	Monialainen yhteistyö.....	20
2.5.1	Henkilöstö .....	20
2.5.2	Vanhemmat .....	21
2.5.3	Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityistyöntekijöiden kanssa ...	22
2.5.4	Muiden asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö.....	23
<b>3</b>	<b>SOSIAALISESTI JA KULTTUURISESTI RAKENTUVA MAAILMA ....</b>	<b>25</b>
3.1	Sosiaalinen todellisuus ja kielellisten merkitysten rakentuminen.....	25
3.2	Diskursiivinen psykologia.....	27
3.2.1	Tulkintarepertuaari tai diskurssi .....	28
3.2.2	Konteksti.....	29
3.2.3	Identiteetti ja subjektipositio.....	30
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>

<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>31</b>
5.1	Metodologinen lähestymistapa.....	31
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	32
5.2.1	Haastattelut .....	33
5.2.2	Haastattelujen toteutus.....	33
5.2.3	Aineiston analyysi.....	34
<b>6</b>	<b>PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN PUHE ERITYISESTÄ TUESTA .....</b>	<b>37</b>
6.1	Tulkintarepertuaarit ja niiden keskinäiset suhteet .....	39
6.1.1	Yhteistyörepertuaari .....	39
6.1.2	Ammatillisuusrepertuaari.....	43
6.1.3	Ratkaisukeskeisyysrepertuaari.....	46
6.1.4	Johtajuusrepertuaari .....	49
6.1.5	Yhteiskunnallisuusrepertuaari.....	52
6.2	Tulkintarepertuaarien keskinäistä vertailua.....	54
6.3	Päiväkodinjohtajille rakentuvat positiot eri repertuaareissa.....	57
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>61</b>
7.1	Inklusiivinen ajattelu ja osallisuus puheessa .....	61
7.2	Yhteistyön merkitsevyys.....	63
7.3	Yhteiskunnallisuus ja kriittisyys puheessa .....	65
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	67
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>71</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksemme päiväkodinjohtajien puhetavoista erityisen tuen järjestämisessä ja siihen liittyvistä ulottuvuuksista osuu aikaan, jolloin varhaiskasvatuksessa oli tekeillä ja tulossa lakimuutoksia, jälleen kerran. Yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua ja kädenvääntöä päivähoitolaista on käyty vuosikymmeniä. Vuoden 1973 Päivähoitolakia on pystytty muuttamaan vain palasina. Yksikään päivähoitolain alkuperäinen pykälä ei ole enää vuoden 2015 puolella ollut voimassa. Miltei jokaista päivähoitolain säännöstä on uusittu viimeksi kuluneiden kahdenkymmenen vuoden aikana. (ks. Mahkonen 2016, 19.)

Mielenkiintoisen yhteiskunnallisen kontekstin tutkimuksellemme luo se, että päiväkodinjohtajien haastattelujen tekemisen aikaan keväällä 2015 Suomessa oli vielä voimassa vanha päivähoitolaki ja asetus (1973). Varhaiskasvatuslain uudistuksen ensimmäinen vaihe, joka tuli voimaan 1.8.2015, oli työn alla ja sen vaikutus näkyi jo päiväkodin johtajien puheessa. Varhaiskasvatuslain ensimmäisessä vaiheessa ei vielä tarkennettu sitä, mitä erityinen tuki varhaiskasvatuksessa tarkoittaa.

Tässä tutkimuksessa varhaiserityiskasvatus ymmärretään osana tavallista varhaiskasvatusta. Se käsitetään osana päivähoitohenkilöstön työtä, ja siihen sisällytetään erityisvarhaiskasvatuksen elementit. (Korkalainen 2009, 12.) Kun varhaiserityiskasvatuksen lisäksi otetaan mukaan monialaiset yhteistyötahot, kuten neuvolapalvelut, eri tahojen kuntoutustyöryhmät sekä sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat, voidaan puhua varhaisvuosien erityiskasvatuksesta. Varhaisvuosien erityiskasvatus kuvaa hyvin kuntien palvelujärjestelmien kokonaisuutta, joka sisältää toimintojen suunnittelun ja palveluiden kokonaisuuden lapselle ja hänen perheelleen. Lainsäädäntöön liittyvän keskustelun ohella ilmiönä nousi haastattelujen aikaan esille ympäröivän maailman muuttuminen koko ajan monikulttuurisemmaksi ja globaalimmaksi.

Varhaiskasvatuksen keskeisiä toimijoita ovat päiväkodinjohtajat. He vastaavat varhaiskasvatuksen päivittäisjohtamisesta sekä pedagogisesta johtami-

sesta ja siten heidän tulee tuntea myös varhaiserityiskasvatusta. Päiväkodinjohdajan työtä hyvin kuvaava sana on monimuotoisuus, sillä johtajan tulee olla luomassa päiväkodin toimintaa lapsilähtöisesti ja samalla huomioida vanhempien osallisuus ja moniammatillinen yhteistyö. Hän vastaa siitä, miten kaikkien lasten toimintaympäristö, erityisen tuen toimintamallit sekä yhteistyö eri toimijoiden kanssa toteutuu päiväkodin arjessa. Lastentarhanopettajaliiton (2007) ja Opettajien ammattijärjestön (OAJ 2014) tekemässä tutkimuksessa päiväkodinjohtajan työtä kuvattiin vaativaksi ammattitehtäväksi. Kun haastattelimme kandidaatin työtämme varten kuutta päiväkodinjohtajaa, kiinnitimme jo silloin huomiota siihen, miten päiväkodinjohtajat tuovat esille erityisen tuen tarpeessa olevien lapsiin liittyvää puhetta, ja miten he rakentavat merkityksiä ja käyttävät sanoja. Halusimme jatkaa tutkimustamme siitä, miten päiväkodin johtajien puheessa rakentuu tuen tarpeessa olevien lasten asioiden käsittely, sekä mitä muuta ja millaista erityiseen tukeen liittyvää puhetta aineistossa esiintyy. Meitä tutkijoina kiinnostaa se, mitkä merkitykset ja repertuaarit ovat esillä päiväkodinjohtajien puheessa, tai mitä kenties puuttuu ja miksi.

Kirjallisuudessa laadullista tutkimusta kuvataan usein prosessiksi, jossa tutkimustehtävää tai aineiston keruuta koskevat ratkaisut muokkautuvat tutkimuksen edetessä, samalla kun tietoisuus aineistoon liittyvistä näkökulmista kehittyy (Kiviniemi 2010, 70). Tutkimuksemme on diskurssintutkimus, joka on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuksen kohteena on ihmisten merkity maailma, niiden tulkintojen ja merkitysten hahmottaminen, joita ihmiset rakentavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139.) Tutkimuksen alkuvaiheessa meillä oli esiyymmärrys aineistosta ja sieltä esiin nousevista keskeisistä ilmiöistä sekä alustava tietoisuus siihen liittyvästä teoreettisesta taustasta. Halusimme tutkia tarkemmin haastateltavien puhetta, sen rakentumista ja merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita kielestä kommunikaation välineenä. Tarkastelun kohteena ei ole vain kielen sisältö vaan prosessi. Hakala (2010, 15) sanoo, että tutkimuksen tavoite eli tutkimustehtävä on kaikkein kes-

keisin eli mitä tutkimuksella toivotaan saatavan selville. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lasten tuen tarve esiintyi päiväkodinjohtajien puheessa ja miten tuen tarvetta rakennettiin puheen kautta. Olimme kiinnostuneet siitä, millaisia tulkintarepertuaareja puheesta löytyi. Aikaisempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta löytyi muun muassa Hjeltin (2013) Pro gradu- tutkielmasta koskien lastentarhanopettajien puhetta työstään. Syrjämäki (2015) käsitteli tutkimuksessaan osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. Päiväkodin johtajuutta ovat tutkineet muun muassa Hujala (2004), Heikka (2014) ja Fonsén (2014).

Tutkimuksemme ajankohtaisuutta ja tärkeyttä voidaan perustella sillä, että päiväkodinjohtajalla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi päiväkodin kasvatus-, oppimis- ja hoitokulttuuri sekä päiväkodin toimintaympäristö ja yhteistyö muotoutuvat. Nämä ovat niitä asioita, jotka nousevat varhaiskasvatustilanteissa uudistuksessa ja varhaiskasvatuksen perusteissa keskeisinä esille. Tutkimuksessamme löydetyissä repertuaareissa oli näitä elementtejä. Ne heijastuivat päiväkodinjohtajien kulloiseenkin position ja käsittelivät heidän oikeuksiaan, velvollisuuksiaan ja ominaisuuksiaan, joita he liittivät itselleen toimijoina. Saman ihmisen identiteetti voi rakentua eri tilanteissa erilaiseksi eli puheen rakentumiseen ja tulkintaan vaikuttivat vahvasti se, millaisessa kontekstissa puhetta esiintyi. Tästä esimerkkinä voidaan nostaa esille lapsiryhmässä toimivan päiväkodinjohtajan kaksoisrooli esimiehenä ja lastentarhanopettajana. Kontekstista eli asiayhteydestä ja tilanteesta riippuen henkilöt valitsivat position, jossa puhuivat ja toimivat.

Tarkastelemme tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä varhaiskasvatukseen ja tutkimukseemme liittyviä keskeisiä käsitteitä. Seuraavaksi avaamme diskursiivisen psykologian näkökulmaa, ja diskurssianalyysin teoreettisia lähtökohtia, jotka ohjaavat tutkimuksemme toteutusta ja analyysiä. Metodiosuudessa esittelemme tarkemmin tutkimuskysymykset sekä diskurssianalyysin välineineen tutkimuksemme metodisena lähestymistapana. Tulosluvussa esittelemme löytämämme tulkintarepertuaarit aineistolainauksen avulla. Lopuksi vastaamme tutkimuskysymyksiin ja esittelemme keskeiset johtopäätökset.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN KESKEISIÄ OSA- ALUEITA ERITYISEN TUEN NÄKÖKULMASTA

Suomalaisessa yhteiskunnassa alle kouluikäisten lasten kasvatusta, opetusta ja hoitoa on järjestetty ja organisoitu kunnan lakisääteisenä tehtävänä ja se on osa varhaiskasvatusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja toimintaympäristöön vaikuttavat yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset ilmiöt ja niiden muutokset heijastuvat myös pienten lasten julkisen hoidon järjestämiseen. Lapsuudessa on yhä vahvemmin mukana kodin ulkopuolella annettava varhaiskasvatus ja enää sen tarvetta ja tavoitteita ei määrittele pelkästään hoito. Päiväkodit ovat osa varhaiskasvatusta ja useat lapset viettävät niissä suuren osan arkipäivistään. Niitä tarkastellaan usein varhaiskasvatuksen instituutiona, joihin liittyy vahvasti yhteiskunnallinen ja taloudellinen näkökulma. (Kyrönlampi–Kylmänen 2010, 197.) Alanen (2001, 161–162) toteaa sosiologisen lapsuudentutkimuksen näkevän lapsen tasavertaisena yhteiskunnallisena toimijana. Päivähoito ja siellä vietetty aika muodostavat lapsille tärkeän osan yhteiskunnallista elämää (Karila 2009, 258; Moss, Clark & Kjørholt 2008, 1).

Lapsuuteen investoinnin tärkeys on tullut esille niin taloudelliselta kuin sosiaaliselta kannalta katsottuna monissa eri yhteyksissä sekä tutkimuksissa. Se näkyy myös sosiopoliittisessa kontekstissa. Varhaiskasvatuksen näkeminen investoinnin kohteena vaikuttaa myös siellä toimivien ammattilaisten ammatillisiin identiteetteihin ja ammatillisuuden näkemyksiin. (Woodrow 2011, 30, 43.) Päivähoidon toiminta ja pedagogiset käytännöt ovat perinteisesti olleet varsin aikuislähtöisiä. Nykyään lasta ja lapsuutta tarkastellaan uudelta näkökulmasta. Lasten osallisuus on nostettu tärkeäksi tavoitteeksi varhaiskasvatuksessa ja sen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme asioita varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta. Varhaiserityiskasvatukselle ei ole määritelty omia yhtenäisiä järjestämisentapoja ja rakenteita, vaan jokainen kunta organisoii ja järjestää sen omalla tavallaan. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme



varhaiskasvatusta ja avaamme niitä osa-alueita, joiden merkitys erityisen tuen kannalta on keskeinen.

## **2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavissa säädöksissä ja asiakirjoissa määritelty tuki**

Lapsi ja lapsuus on tuotu vahvasti esille erilaisissa kansainvälisissä organisaatioissa ja päättävissä instituutioissa kuten esimerkiksi YK:ssa, UNICEFissä ja Euroopan komissiossa. Näissä kaikissa korostetaan lapsuuden merkitystä niin hoidon, kasvatuksen kuin oppimisen kannalta. Nämä organisaatiot ovat korostaneet päätöksenteossaan lapsen oikeuksien merkitystä ja antaneet ohjaavia asiakirjoja eri maiden päätöksenteon tueksi, koskien varhaiskasvatusta ja opetuksen laadukasta ja tasa-arvoista toteutumista. Lapsen oikeuksien sopimuksessa (Artikla 23) todetaan, että turvallinen lapsuus kuuluu jokaiselle lapselle ja että onnellinen ja tasapainoinen lapsuus on jokaisen lapsen oikeus. Tähän perustuen jokaisen lapsen tulee saada sopivaa kasvatusta, opetusta, kuntoutusta tai apuvälineet kehityksensä tueksi. (YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus 1991, Artikla 23)

Suomessa varhaiskasvatus on tärkeä osa lasten ja perheiden elämää, sillä kunnat ovat velvollisia järjestämään päivähoitoa ja varhaiskasvatusta sitä tarvitseville perheille (Päivähoitolaki 1973, Varhaiskasvatustalaki 2015/580).

### **2.1.1 Lainsäädännössä ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty erityinen tuki**

Lainsäädäntö (36/1973; 304/1983; 1119/1985; 580/2015) määrittää varhaiskasvatuksen tehtäväksi lapsen fyysisen, sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen sekä älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvun tukemisen. Kunnat ovat velvollisia järjestämään varhaiskasvatusta siten, että se edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä hänen ikänsä ja yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Kuntien tulee järjestää palvelut tarpeita vastaavasti eli niin, että jokaisen lapsen oikeus varhaiskasvatuspaikkaan taataan ja hoidossa otetaan huomioon lapsen

yksilölliset tarpeet. Suomen lainsäädännössä ei kuitenkaan ole kokonaisuutta, joka kattaisi lait ja säädökset siitä, miten lasten kehityksen tukeminen järjestetään. (Kovanen 2004, 18; Päivähoitolaki 1973; Pihlaja 2003, 38–41; Luukkainen 2003; Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Uusi varhaiskasvatuslaki (2015/580) tuli voimaan 1.8.2015, mutta siinä ei vielä määritelty mitä erityisvarhaiskasvatuksen toteuttaminen ja lasten saama tuki käytännössä tarkoittaa. Siltä osin vanhan päivähoitolain (1973) säädökset ovat voimassa.

Haastattelujen aikaan voimassa olleissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan, että lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana on vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen yhteinen tarkastelu tai lapsen aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Käytännössä se tarkoittaa, että lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla ja lapsi voi tarvita tukea eripituisia aikoja. Lisäksi lapsi voi tarvita tukea myös sellaisessa tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.) Sen sijaan uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), jonka pohjalta laaditaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, tuo mahdollisuuden erityisvarhaiskasvatuksen tavoitteelliseen kehittämiseen ja toteuttamiseen kunnissa. Paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjataan varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeiset tavoitteet ja sisällöt. Suunnitelmaan kirjataan varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lasten huoltajien välinen yhteistyö sekä monialainen yhteistyö tavoitteineen. Myös lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä tehdään linjaukset. Tuen antamisen lähtökohtana on lapsen vahvuudet ja sen pohjalle rakennetaan tarvittava tuki, joka kirjataan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lisäksi kirjataan lapsen oppimisen ja kasvun tuen käytännöt. Tämä asiakirja tulee vaikuttamaan varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisesti lasten oikeuteen osallisuudesta ja yksilöllisestä tuesta myös inkluusion näkökulmasta, sillä varhaiskasvatussuunnitelmat ja niihin tehdyt kirjaukset ovat velvoittavia varhaiskasvatuksen järjestäjille.

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tarjota lapselle laadukasta kasvatusta, opetusta ja hoitoa, mutta sen tehtävä on myös antaa varhaista tai erityistä tukea. Suomessa lähes kaikki lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen ennen kouluikää jollakin tavalla ja julkinen päivähoito on useimmiten sen toteuttamisympäristö. Päivähoidolla on yhteiskunnallisesti katsottuna monenlaisia tehtäviä. Sen tehtävä on tukea pienten lasten kasvua ja kehitystä edistävien hoito- ja kasvatustalvelujen tuottamista, vanhempien työelämään osallistumista ja työvoiman saatavuutta helpottavien palvelujen tarjoamista. (Dahlberg, Moss ja Pence 2007, 62–73.)

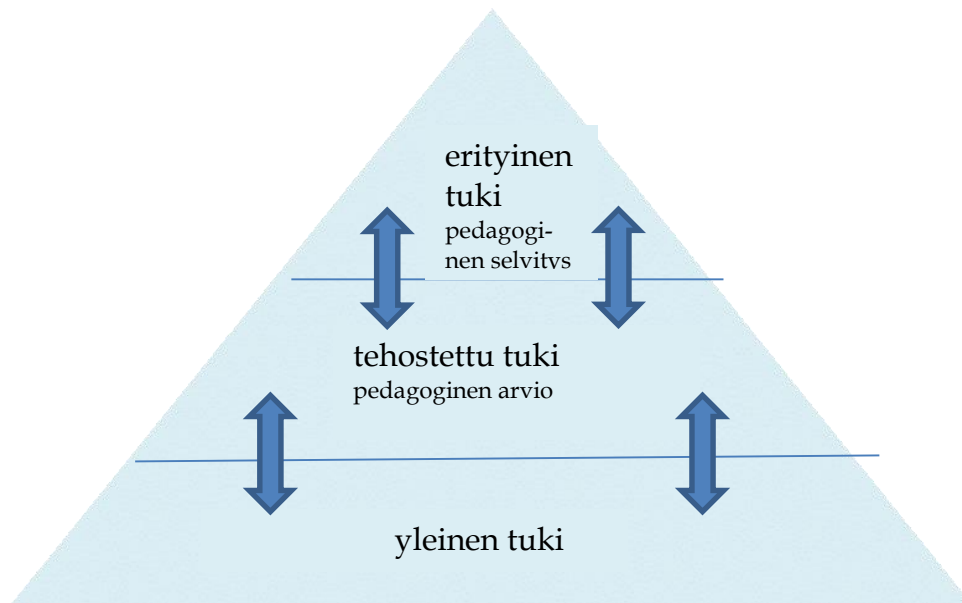
Kunnissa on erilaisia käytäntöjä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ryhmäsijoituksissa. Tukea tarvitseva lapsi voidaan sijoittaa joko tavalliseen lapsiryhmään tai integroituun pienryhmään, jossa on sekä tukilapsia että tukea tarvitsevia lapsia tai erityisryhmään, jossa kaikki lapset tarvitsevat erityistä tukea. Integroituun pienryhmään kuuluu yleisimmin viisi tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän vertaistukilasta. Tällaisessa pienryhmässä jokaisella ryhmän lapsella on mahdollista saada tarvitsemaansa tukea kasvuunsa. Jos tukea tarvitseva lapsi on peruslapsiryhmässä, niin silloin hänen ja ryhmän henkilöstön tukena on yleensä konsultoiva erityislastentarhanopettaja tai resurssierityislastentarhanopettaja, jossain kunnissa ryhmäavustaja.

Jos tarkastellaan kuntien tarjoamia resursseja erityisen tuen palveluista, lapset ovat edelleen eriarvoisessa asemassa. Vaikka pyrkimys on tarjota tasavertaiset, yhteiset palvelut kaikille lapsille, niiden jakautuminen ja toteutuminen on kuitenkin kunnasta tai lapsiryhmästä riippuen epätasaista. Kaikissa kunnissa ei ole tarjolla lainkaan erityislastentarhanopettajan palveluita (Määttä & Rantala 2010, 97). Lisäksi usein erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohdalla puhutaan siitä, toteutuuko kasvatustalvelu ja hoito yhdessä vai erikseen. Tällä hetkellä puhutaan enemmän osallisuudesta kuin integraatiosta. Toisaalta keskustelussa on esillä lapsuus ja lapsen oikeudet, sillä osallistumisoikeus on keskeinen asia lapsen oikeuksien sopimuksessa. (Pihlaja 2006, 9–11.) Pihlajan tutkimuksessa vuodelta 2009 selvisi, että päivähoitopaikka oli tutkimuksen aikaan itsestäänselvyys ja kai-

kille lapsille oli taattava päivähoitopaikka. Kuitenkin erityisen tuen tarpeessa olleiden lasten kohdalla heidän päiväkotipaikkojensa määrässä oli vaihtelua kuntien välillä. Tämä ero muodostui sen perusteella, kenen katsottiin tarvitsevan erityistä tukea ja kuka määritteli erityisen tuen tarpeen. (Pihlaja 2009, 146–149.)

### **2.1.2 Kolmiportainen tuki**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005), joka oli vielä voimassa haastattelujen tekemisen aikaan edellytetään, että lapsen tarvitsema tuki järjestetään mahdollisuuksien mukaan yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi on ryhmän jäsenenä ja toimii muiden lasten kanssa, jolloin samalla tuetaan hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Tätä tuen toteutumista varmistamaan on suunniteltu kolmiportaisen tuen malli, joka on käytössä esiopetuksessa ja jota myös osa Suomen kunnista on toteuttanut soveltaen alle esikouluikäisille, vaikka sitä ei ole säädetty laissa toteuttavaksi. Kolmiportainen tuki muodostuu tässä mallissa yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleinen tuki koskee kaikkia lapsia ryhmässä ja kuuluu osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Jos päiväkodissa tavoitellaan laadukasta pedagogista toimintaympäristöä, niin silloin tulee paneutua myös kaikille lapsiryhmille yleisiin elementteihin (Lahti, Mäki & Pihlaja, 2006, 32). Näitä elementtejä suunnitellaan, rakennetaan ja toteutetaan yleisessä tuessa. Jos lapsi tarvitsee yksilöllisempää, säännöllisempää ja suunnitelmallisempaa tukea, silloin toteutetaan tehostettua tukea. Jos tehostetun tuen käytännöt eivät riitä lapsen tukemiseen, silloin tarvitaan erityistä tukea. Tämä toteutuu esimerkiksi pienryhmässä, jossa erityispedagogisesta osaamisesta vastaa erityislastentarhanopettaja.



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukailten)

Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on, että kolmiportainen tuki pyritään antamaan lapsen lähipäiväkodissa tai -koulussa. Kun lapsen tuen tarve havaitaan, on tärkeää, että tukitoimet aloitetaan heti ja tarvittavat tukitoimet viedään lapsen toimintaympäristöön. Annettava tuki perustuu suunnitelmallisuuteen, tavoitteellisuuteen, säännölliseen seurantaan ja vaikutusten arviointiin sekä yhteistyöhön lapsen perheen kanssa. Tuen antamisen lähtökohtana on lapsen vahvuudet sekä kehitys- ja oppimistarpeet. On tärkeää dokumentoida kaikki suunniteltu ja annettu tuki. (EOPS 2010, 20–24; EOPS 2016, 36–38.) Päiväkodinjohtajan vastuulla on varmistaa niin yleisen tuen kuin erityisen tuen toteutuminen omassa yksikössään.

## 2.2 Inklusiivinen toimintamalli varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on yksi kasvatuksen instituutio, jonka kaikissa toimijaryhmissä ja -asemissa luodaan suhdetta lapsuuteen. (Alasuutari 2009, 54–57.) Varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä on kasvanut ja siten päivähoito on yksi lapsuuden muotoutumisen paikka.

Perinteisesti Suomalainen varhaiskasvatus on pohjautunut vahvasti kehityspsykologiseen kasvatuskäsitykseen (Rutanen 2011, 526), jossa korostuu yksilopsykologiset ja lapsen kehitysvaiheisiin perustuneet teoriat. Ympäröivä maailma on muuttunut ja tuonut mukanaan paljon uutta tutkimustietoa lapsen kehityksestä, kasvatuksesta sekä oppimisesta. Tämä vaikuttaa varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta. Nykyään korostetaan sitä, että on tärkeää huomioida lapsen toimijuus, yksilöllisyys ja konteksti missä lapsi elää ja kasvaa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 13.)

Sosiaalisilla suhteilla ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys lapsen elämässä myös varhaiskasvatuksessa. Lapsi on toimija, joka syntyy, kasvaa, oppii ja muuttuu siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa elää ja on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Niinpä lapsuutta voidaan kuvata myös sosiaalisiksi instituutioksi, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa. (Karlsson 2010, 122; Prout & James 1997, 7–8.) Päiväkodissa lapsi on osa ryhmää, jossa harjoitellaan erilaisia taitoja, niin toisten lasten kuin aikuisten kanssa yhteistyössä. Pihlajan (2006, 13) mukaan on selvää, että jokaisen lapsen kasvua, oppimista ja kehittymistä tarvitsee tukea ja heidän kaikkien kohdalla on kysymyksessä varhainen opetus, kehityksen tukeminen ja ohjaaminen. Samalla lapsi huomioidaan kuitenkin yksilönä sekä itsenäisenä ja omaehtoisena toimijana muiden joukossa ja silloin korostuu lapsen subjektiivisuus ja erityislaatuisuus niin perheessä kuin yhteisössäkään. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 15–16.)

Integraatio ja inkluusio kuuluvat vahvasti tämän hetken varhaiskasvatuksen keskusteluissa. Erityisesti korostuu inklusiivinen toimintamalli, jolla pyritään siihen, että kaikki lasten kasvatusta ja opetusta toteutuvat yhteisessä päivähoitossa ja tätä ajatusta tukee useissa kunnissa jo käytössä oleva kolmiportaisen tuen malli sekä lähipäiväkoti-periaate. Tällöin tuki järjestetään yhdessä saman alueen ikätovereiden kanssa, eikä lapsen tarvitse olla kaukana kodistaan tai ystävistään (Määttä & Rantala 2010, 99–100).

Inklusion toteutumiseen kuntien tarjoamissa varhaiskasvatustaluuksissa vaikuttaa monet erilaiset tekijät. Bricker (2000, 14–15) määrittelee onnistuneen

inklusion muodostuvan kolmesta asiasta: asenteista, resursseista ja opetus-suunnitelmasta. Tärkeää olisi hänen mukaansa varmistaa, että inklusio hyödyttää kaikkia lapsia ja pyrkiä lisäämään ymmärrystä siitä, mitkä strategiat ja toimintatavat toimivat, mitkä eivät. Myös Pihlaja (2009, 146) tuo esille osa-alueet, joista inklusio muodostuu ja ne ovat kaikille yhteiset palvelut, osallisuus, emotionaaliset asenteet ja suvaitsevaisuus. Lapsen omaksumien arvojen perustan muodostaa se, millaisessa kulttuurissa ja ympäristössä lapsi on kasvanut.

Inklusio toteutumiseen vaikuttavat myös ammatilliset taidot ja tiedot, kaikille yhteinen opetussuunnitelma ja resurssit. Päiväkodin johtajalla on keskeinen rooli oman päiväkotinsa toimintaympäristön tarkastelussa ja henkilöstön tukemisessa, jotta ne saadaan vahvistamaan ja tukemaan annettavaa kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Erityislastentarhanopettaja voi olla hyvänä suunnittelun apuna toiminnan ja tilojen järjestelyssä, joita täytyy tehdä, jotta erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta tuetaan inklusion näkökulmasta. (Roffey & Parry 2014, 37.)

Pelkkä lapsen fyysinen sijoittaminen ryhmään ei tee toiminnasta inklusiivista. Inklusion toteutumiseen tarvitaan tukitoimia, jatkuvaa seurantaakin sekä koko organisaation valmiutta ottaa vastaan kaikenlaisia lapsia. (Takala 2006, 38.) Pihlaja (2009, 152–153) toteaa, että suomalaisen varhaiskasvatuksen systeemin rakenne on inklusiivinen, mutta jos resursseja ja erityispedagogista osaamista ei ole tarjolla lapsen tuen tarpeiden mukaan, niin silloin inklusio ei toteudu. Vaikka pyritään tarjoamaan yhteiset palvelut kaikille, niiden toteutuminen on epätasaista. Puheet lapsen ryhmäsijoituksesta ovat usein aivan eri asia kuin se todellisuus, jonka vanhemmat kohtaavat silloin, kun he joutuvat tekemään päätöksen siitä, mihin heidän lapsensa sijoitetaan (Bricker 200, 14–19).

Inklusion periaatteisiin kuuluu myös ajatus lapsilähtöisyydestä, se on mainittu kaiken päivähoidon perustana jo päivähoitolaissa (Päivähoitolaki 1973; Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Nykyään varhaiskasvatuksessa puhutaan lapsen osallisuudesta lapsilähtöisyyden sijaan ja lasten osallisuus korostuu uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Tuen tarpeessa olevien lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa henkilöstön asennoitumisella on

suuri merkitys. Pihlajan (2009) tutkimuksessa todettiin, että lastentarhanopettajien mielestä integraatio on toimivaa ja erityistä tukea tarvitseva lapsi saa vertais-tukea ja mallintamista toisilta lapsilta ryhmässä ja se taas vaikuttaa myönteisesti lapsen itsetuntoon. Lastentarhanopettajat kuitenkin kokivat, että ajan puute aiheutti sen, ettei yksittäisen lapsen ohjaamiseen ryhmässä jäänyt riittävästi aikaa. (Pihlaja, 2009, 150.) Viitala (2000, 125) toteaa, että suomalaisessa päivähoitossa henkilöstö suhtautuu pääsääntöisesti myönteisellä tavalla lapsiryhmissä oleviin erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin.

### 2.3 Päiväkodin johtajuus

Päiväkodin johtaminen vaatii laajaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan osaamista (OAJ 2014), johon sisältyy myös erityisvarhaiskasvatuksen osa-alue. Päiväkodin johtajat kohtaavat työssään erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja heidän perheitään. Varhaiskasvatuksessa johtajuuden haasteet ovat suuria, koska samanaikaisesti pitäisi pystyä toimimaan lainsäädännön puitteissa sekä vastata perheiden ja lasten tarpeisiin ja huomioida myös taloudelliset resurssit. Varhaiskasvatuksen johdotehtäviin tarvitaankin luotettavia, kykeneviä ja luovia johtajia kautta linjan (Murray 2014, 10). Päiväkodinjohtajan työhön sisältyy hallinnollista ja pedagogista johtamista sekä henkilöstön johtamista. Päiväkodinjohtajan työssä on vahvasti esillä kaksi näkökulmaa; johtaminen ja johtajuus. Johtamiseen kuuluu päätöksentekoa, työnroolien selkiinnyttämistä ja yleisesti vastuun näkökulma. Johtajuudessa taas korostuu se, että johtajalla on tärkeä rooli suunnannäyttäjänä ja kehityksen ohjaajana (Whalley 2011, 14; Viitala 2009, 68–69). Esimiehen tulisi myös hallita varhaiserityiskasvatuksen osalta erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheitänsä koskevaa lainsäädäntöä (Korkalainen 2009, 77–78). Viime aikoina onkin käyty keskustelua siitä, minkälaista koulutusta pitäisi päiväkodin johtajilla olla, jotta he pystyisivät vastaamaan tehtävän tuomiin haasteisiin.

Päiväkodin johtajuuden vaativuus tuli esille sekä Lastentarhanopettajaliiton (2007) että OAJ:n (2014) teettämässä kyselyssä päiväkodinjohtajille. Kyselyn



tuloksissa selvisi, että johtajuus on vaativa ammattitehtävä ja sen laadukas toteutuminen edellyttää asiantuntemusta, riittävää koulutusta ja aikaa (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5; OAJ 2014, 22). Akselin (2013, 20) toteaa, että päiväkodinjohtajan välitön ja tärkein toimintaympäristö on työyksikkö, jota hän johtaa. Välittömään toimintaympäristöön kuuluvat vanhemmat ja lapset, työyhteisö ja johtaja. Päiväkodin johtajuus on mikrotason johtajuutta, jossa johtajan keskeinen rooli ja vastuu on kehittää ja valvoa hoitoa päivähoidon tavoitteiden mukaan sekä tukea ja motivoida henkilöstöä ja lapsia. Päiväkodinjohtaja on vastuussa yksiköstään ja siellä tapahtuvasta päätöksenteosta. Hänen tehtävänä on lisäksi päivähoidon perustehtävän selkiinnyttäminen. (Hujala 2004, 61; Roffey & Parry 2014, 103–104.) Päiväkodin johtamiseen vaikuttaa myös esimerkiksi päivähoidon hallinto ja erilaiset tukipalvelut, joissa päiväkodinjohtaja ei ole päätösvaltainen, mutta joiden toiminta ja päätökset vaikuttavat päiväkodin arkeen. (Hujala & Purroila 1998, 162.) Lisäksi varhaiskasvatuksen kentällä lasten palvelujen toteutumiseen vaikuttavat erilaiset arvonäkökulmat, intressiryhmät ja valtasuhteet (Murray 2014, 14).

Vaikka varhaiskasvatuksessa on suuntauksena se, että päiväkodinjohtajat toimivat hallinnollisina päiväkodinjohtajina, ilman, että heillä on käytännön pedagogista vastuuta lapsiryhmän toiminnasta, niin on edelleenkin paljon päiväkoteja, joissa johtaja työskentelee osan ajasta ryhmässä. Tutkimuksen mukaan henkilöstö kokee tällöin johtajuuden epäselväksi. Ryhmässä toimivalla päiväkodin johtajalla on kaksoisrooli, sillä hän on samanaikaisesti sekä esimies että kollega siinä ryhmässä, jossa työskentelee. (Hujala 2004, 67–68.) Lisäksi tutkimusten mukaan päiväkodinjohtajan työskenteleminen lapsiryhmässä aiheuttaa henkilöstö resurssivajetta, ja tämä johtuu johtajan työtehtävien jakaantumisesta lastentarhanopettajan ja esimiehen tehtäviin (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 294).

Kuten jo edellä todettiin, varhaiskasvatuksessa johtajien työnkuva on muuttumassa tai jo muuttunut moninaisemmaksi. Päiväkodinjohtajien työnkuva on laajentunut ja samalla se on muuttanut työn painopistettä, jolloin hallinnolliset työt korostuvat ja pedagogiikan johtamiseen jää liian vähän aikaa. (Fonsén ja

Parrila 2016, 17.) Kuitenkin johtajuuden katsotaan olevan avainroolissa yhteisöllisen tehokkuuden parantamisessa työyhteisöissä (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012, 40). Tällä hetkellä puhutaan paljon jaetun johtajuuden mallista, jossa vahvan tiimijohtamisrakenteen kautta osallistetaan tiimin jäsenet kehittämään ja jakamaan vastuuta toiminnasta sekä sen laadusta. Tämä malli perustuu toimivaan johtamiseen ja pedagogiikan johtamiseen. (Fonsén & Parrila 2016, 17–18.)

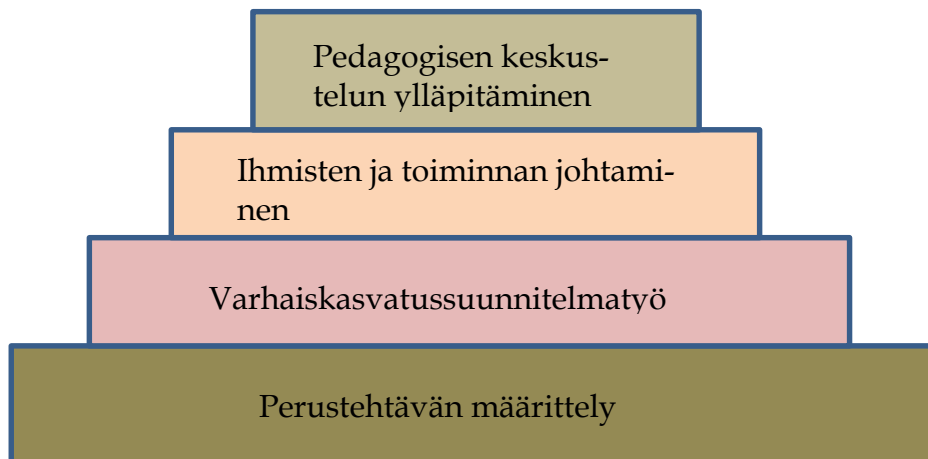
## 2.4 Pedagoginen johtajuus

Päiväkodinjohtajan täytyy johtamistyössään tuntea oma johdettava työyksikkönsä ja vastata siitä, että hän tietää henkilöstönsä valmiudet ja ammattitaidon. Pedagogisessa johtamisessa on kysymys sekä kasvatustyön että työyhteisön johtamisesta (Hujala & Heikka 2008, 32–35). Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen pedagoginen johtajuus tuo uutta näkökulmaa ja ajattelua, sillä siinä joudutaan uudelleen arvioimaan se, miten roolit, vastuut ja työtehtävät jakaantuvat (Heikka 2014, 56).

Pedagoginen johtajuus vaatii varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämiseksi laajempaa perspektiiviä ja toimintaa hyvän lapsuuden puolestapuhujana talouden arkisista haasteista huolimatta (Fonsén 2014, 27). Tämä tarkoittaa johtajuuden kannalta sitä, että päiväkodinjohtajan täytyy olla tässä prosessissa mukana tukemassa ja vahvistamassa työyhteisön osaamista. Pedagogisessa johtajuudessa korostuu henkilöstön luottamus, työyhteisön avoimuus sekä työhyvinvointi. Päiväkodinjohtajan tulee antaa aikaa, luoda tilaa ja tukea niin itselleen kuin henkilöstölle tutkia ja pohtia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä arvoja, perusperiaatteita ja uskomuksia. Tämä taas vuorostaan mahdollistaa laajemman yhteisymmärryksen toiminnan perusperiaatteista ja sitä kautta mahdollisuuden kehittää sitoutumista yhteiseen päämäärään kasvatustyössä. (Murray 2014, 20.)

Pedagoginen johtajuus on organisaatiossa vuorovaikutuksellinen ilmiö, jossa kasvatetaan yhteisön kasvupotentiaalia ja osaamista. Pedagoginen johtami-

nen sisältää sekä pedagogiikan johtamista, että johtajan toimintaan liittyviä toimia. (Fonsén 2014, 35.) Fonsénin (2014, 53) kehittämä ”palikkatorni“- metafora kuvaa hyvin pedagogisen johtajuuden rakentumista.



Kuvio 2. Palikkatorni-metaphora Fonsén 2014, 53

Pedagoginen johtajuus lähtee siitä, että perustehtävä on selkeä, sillä sen varaan rakentuu päiväkodin toiminnan sisältö ja suunta. On tärkeää, että päiväkodissa keskustellaan toiminnan arvopohjasta. Organisaatiokulttuurin taustalla vaikuttavat aina arvot ja arvojohtaminen, siten kasvatustoiminnan pedagoginen arvopohja ohjaa myös johtajuutta. Jos johtajalla on vahva substanssin hallinta, tulee esille myös tietoisuus pedagogisista arvoista, jotka sitten ammatillisuudella toteutetaan kasvatustyössä. Johtajan ammatinhallinta, henkilöstöjohtaminen ja pedagogisen johtamisen taidot ovat ammatillisuutta. (Fonsén 2014, 36.) Pedagogiseen johtamiseen liittyy Parrilan (ks. 2011) mukaan toiminnallisia rooleja neljän eri ulottuvuuden kautta ja niihin kaikkiin liittyy hyvät vuorovaikutustaidot. Pedagoginen johtaja on suunnannäyttävä, valmentaja, tukija ja arvioija. Suunnannäyttäjänä pedagoginen johtaja ylläpitää pedagogista keskustelua ja varmistaa, että henkilöstö ymmärtää varhaiskasvatustyön ydintarkoituksen. Valmentajana hän ylläpitää jatkuvan oppimisen ja yhteisen työn kehittämisen tahtotilaa. Tukijana hän huomioi henkilöstön myös ristiriitatilanteissa ja kykenee antamaan emotionaalista tukea, silloin korostuvat vuorovaikutustaidot. Arvioijana hän

huolehtii ja arvioi, että henkilöstö huomioi ja arvioi toiminnassaan sen, että toiminta on sellaista kuin eri asiakirjoissa on luvattu. (Fonsén & Parrila 2016, 34-38.) Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden päätavoitteena ovat lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi, jota saadaan aikaiseksi laadukkaalla pedagogiikalla. Tähän tarvitaan pedagogiikan johtamista, johtamisosaamista ja kaiken taustalla arvokeskustelua. Lisäksi tarvitaan toiminnan kriittistä arviointia, kehittämistä ja tavoitteiden asettamista laadukkaalle varhaiskasvatukselle. (Fonsén & Parrila 2016, 24–25.)

## **2.5 Monialainen yhteistyö**

### **2.5.1 Henkilöstö**

Varhaiskasvatuksessa erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohdalla korostuu yhteistyö erilaisten tahojen välillä. Näistä tärkeimmäksi nousee henkilöstön ja vanhempien välinen yhteistyö sekä henkilöstön keskinäinen yhteistyö ja toiminta lapsiryhmässä. Henkilöstön asenteet ja ammatillisuus suhteessa erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin sekä heidän tarvitsemaansa tukeen ovat olennaisia. Päiväkodin johtajan on tärkeää tuntea oma henkilöstönsä sekä varmistaa ja valvoa erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen tuen toteutuminen ryhmässä.

Henkilöstöltä vaaditaan laajaa ammatillista osaamista, jotta lasten tarvitsemaan tukeen voidaan vastata ryhmän toimintaympäristössä. Muun muassa Korhonen (2009, 11–15) toteaa varhaiskasvatuksen työtehtävistä, että ne ovat laajentuneet ja tulleet pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti vaativammiksi. Henkilöstön vahva perusosaaminen luo pohjan varhaisen tuen osaamiselle ja sen katsotaan myös sisältävän ennaltaehkäisevän näkökulman.

Varhaiskasvatuksessa on nähtävissä ainakin rakenteellinen suuntaus inklusion toteuttamiseen erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla. Inklusion syvempi toteuttaminen vaatii henkilöstöltä omien asenteiden ja toimintatapojen uudelleen tarkastelua. Bricker (2000) tuo esille sen tosiasian, että positiivisimmatkaan asenteet inklusiota kohtaan eivät takaa sen toteutumista, jos henkilöstöltä puuttuu käytännön taidot selvitä käytökseltään ja oppimiseltaan

erilaisten lasten kanssa. Hän korostaa myös riittävien tukitoimien merkitystä ja sitä, että henkilöstön on saatava tarvittava koulutus. Tärkeänä hän näkee sen, että esimiehellä ja hallinnolla on oltava näkemys inklusion lisäarvosta, jotta siihen ollaan valmiita sijoittamaan. (Bricker 2000, 14–19.)

## 2.5.2 Vanhemmat

Päivähoidon tehtävä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään ja siksi on tärkeää huomioida myös perheiden voimavarat. On tosiasia, että lasten lähtökohdat päivähoitoon tullessa ovat hyvin erilaisia. Ahonen (2017, 244) toteaa, että erityisen tärkeää toimiva kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa on silloin, kun lapsi tarvitsee enemmän tukea kehitykselleen. Vanhempien osuus oman lapsensa tarvitseman tuen toteutumisessa on edelleen merkityksellinen. Vanhempien osallisuus on päätöksenteossa ja tuen toteutuksessa tärkeää. Tutkimusten mukaan tässä on vielä kehitettävää. Kovanen (2004, 45) on tutkimuksessaan selvittänyt, että vaikka vanhemmat tunnustetaan täysivaltaisiksi kumppaneiksi yhteistyössä, niin tarvitaan erityisesti päätöksenteon tueksi selkeää kuvausta tarjolla olevista tukimahdollisuuksista, niiden perusajatuksista ja toteuttamisvaihtoehtoista. Hyvä pohja yhteistyölle luodaan sillä, että vanhemmille osoitetaan selkeästi heidän näkemystensä ja mielipiteidensä olevan tärkeitä. (Ahonen 2017, 245.) Vanhemmilla on lapsestaan sellaista tietoa, jota on mahdotonta saada muualta ja vastaavasti ilman selkeää tietoa tukipalveluista vanhempien on vaikea tehdä omaa lastaan koskevia päätöksiä. Siksi esimerkiksi tiedon ja vastuun jakamisessa, yleensäkin vanhempien kuulemisessa ja osallisuuden lisäämisessä on päivähoitolla vielä kehitettävää. (Pihlaja 2009, 149; Kovanen 2004, 45.)

Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ohjaa niin päivähoitolaki (1973/36; 2015/580) kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005; 2016). Niissä säädetään kasvatuksen tukemisesta ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, josta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 puhuttiin kasvatuskumppanuutena. Kekkonen (2012, 22) toteaa kasvatuskumppanuuden tarkoittavan vanhempien ja perheiden sitoutumista toimimaan lapsen kasvun, ke-

hityksen ja oppimisen prosessien tukemiseen yhdessä. Ahosen (2017, 245) mukaan toimivan yhteistyön edellytys on tuomitsematon suhtautuminen tukea tarvitsevan lapsen vanhempiin. Nykyään perheet ovat monimuotoisia, eikä perinteinen perhe ole enää ainoa perhemuoto. Tämä täytyy huomioida varhaiskasvatuksessa tehtävässä yhteistyössä, sillä se edellyttää luottamuksellisuutta ja avoimuutta vanhempien ja henkilöstön välillä. On tärkeää kunnioittaa perheiden kulttuurisia eroavaisuuksia, erilaisia arvoja, uskomuksia ja selviytymiskeinoja. Lisäksi on huomioitava se, että perheille on annettava mahdollisuus valita, minkä verran he haluavat osallistua. (Rantala 2002, 35.)

### **2.5.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityistyöntekijöiden kanssa**

Tärkeän osan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa muodostavat varhaiskasvatuksen erityistyöntekijät. He toimivat läheisessä yhteistyössä päiväkodin johtajien, henkilöstön, vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa, jotta lapsi saa parhaan mahdollisen tuen kehitykselleen ja kasvulleen. Ahonen (2017, 254) on todennut, että konsultaation avulla tuki saadaan juuri sinne missä sitä tarvitaan, niin tukea tarvitsevalle lapselle kuin lapsen kanssa työskentelevälle henkilöstölle.

Päiväkotien henkilöstön tärkeinä yhteistyökumppaneina ovat erityislastentarhanopettajat, joiden työnkuva vaihtelee riippuen kunnasta. Lapsiryhmässä toimiva erityislastentarhanopettaja eli elto, toimii yleisimmin erityisryhmissä tai integroidussa erityisryhmässä. Hän toimii työtiiminsä vetäjänä ja vastaa ryhmänsä lasten erityispedagogisesta arvioinnista sekä toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja toteutuksesta niin yksilön, pienryhmän kuin koko ryhmän tasolla. Päiväkodin tai päiväkotien yhteinen erityislastentarhanopettaja toimii laaja-alaisena erityisopettajana ilman omaa lapsiryhmää. Heistä käytetään nimitystä resurssierityislastentarhanopettaja eli relto. Heidän vastuullaan on arvioida ja suunnitella erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjausta yhdessä ryhmien henkilöstön ja yhteistyössä perheiden kanssa. Heidän vastuullaan on myös se, että yhteistyö eri asiantuntijatahojen kanssa toteutuu. (Lastentarhanopettajaliitto 2007.)

Konsultoiva tai kiertävä erityislastentarhanopettaja eli kelto toimii yleisimmin kunnassa varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana. Hän työskentelee erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalveluiden valmistelu-, suunnittelu- ja konsultointitehtävissä useasta päivähoiton toimintayksiköstä koostuvalla alueella. Päiväkodin arjessa vastuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvun ja oppimisen tuesta ja ohjauksesta on aina lapsiryhmän henkilökunnalla, jota erityislastentarhanopettaja konsultoi ja opastaa. Konsultoivan erityislastentarhanopettajan vastuulla on selvittää ja organisoida tukitoimia alueen tai kunnan tasolla: Hän järjestää yksittäisen lapsen, lapsiryhmän tai päiväkodin lasten tarvitsemat tukitoimet yhteistyössä perheiden, henkilöstön sekä eri asiantuntijatahojen kanssa. (Lastentarhanopettajaliitto 2007.)

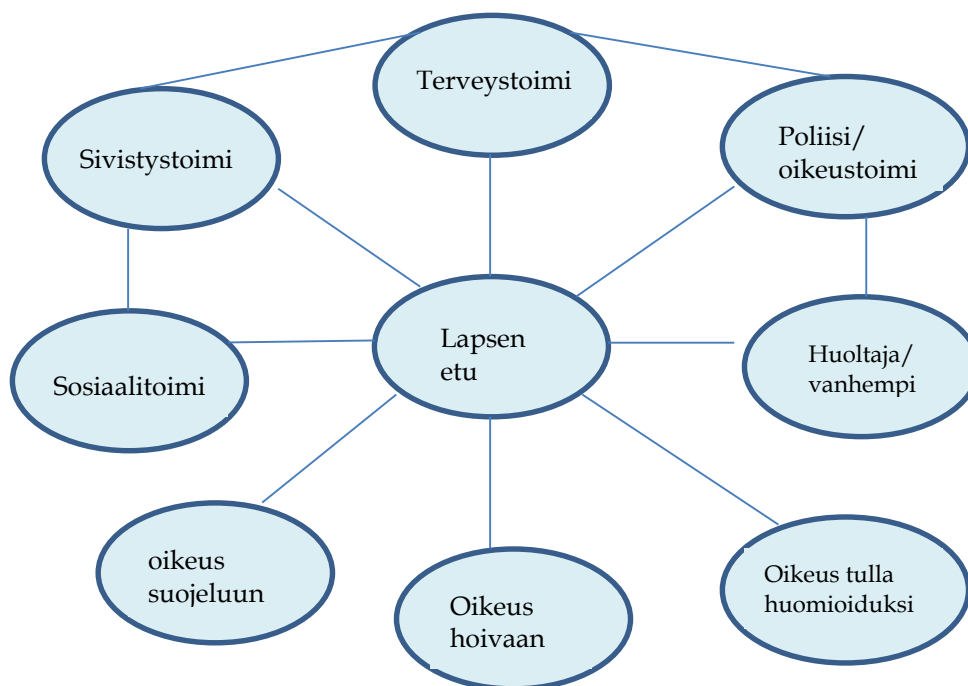
Erityislastentarhanopettaja toimii varhaiskasvatuksessa asiantuntijatehtävissä. Heidän määränsä ja tehtäväkokonaisuudet vaihtelevat kuntien käytäntöjen mukaan. Yleisesti voidaan todeta, että tarpeet ja odotukset heidän työlleen ovat suuria. Heidän työhönsä kuuluu sekä yksittäisen lapsen oppimisen ja kasvun ohjaaminen, että perheiden tukeminen lapsen kasvatustehtävässä. Heidän tehtävänsä on auttaa vanhempia löytämään tukiverkostoja perheen ulkopuolelta esimerkiksi ohjaamalla lapsi ja perhe puheterapeutille, toimintaterapeutille tai perheneuvolan palvelujen piiriin. (Suhonen & Kontu 2006, 29–30.) Erityislastentarhanopettajat toimivat työnkuvansa mukaisesti lisäksi moniammatillisissa tiimeissä ja silloin tavoitteena on koko perheen tukeminen yhteistyössä.

#### **2.5.4 Muiden asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö**

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvun, oppimisen ja hoidon suunnitteluun liittyy usein myös monia päivähoiton ulkopuolisia asiantuntijoita kuten lääkäreitä, puheterapeutteja tai lastensuojelun työntekijöitä. He tekevät yhteistyötä päivähoiton henkilöstön kanssa, mutta erityisen tiiviisti vanhempien kanssa. Pihlaja (2009, 147) toteaa artikkelissaan, että vanhempien ja päivähoiton ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyö on tärkeää, sillä siihen liittyy yhteiset päätökset ja asioiden suunnittelu. Kaikilla pitäisi olla tasapuolinen pääsy yhteisiin

palveluihin kunnassa. Hyvän yhteistyön piirre on eri toimijoiden roolien selkiinnyttäminen, jolloin kaikki tietävät mitä eri ammattilaiset tekevät, miten ja kenen kanssa. Näin vältetään päällekkäisyyksiä ja samalla varmistetaan, että tarvittavat toimenpiteet on tehty lapsen edun mukaisesti. (Roffey & Parry 2014, 21.)

Lapsen edun vaaliminen on yhteistyön perusteena, kun puhutaan yhteistyöstä päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyen. Varhaiskasvatuslaissa ei säädetä verkostotyöstä tai moniammatillisesta yhteistyöstä, mutta siinä viitataan monialaiseen yhteistyöhön. Käsitteellä halutaan todennäköisesti laajentaa toiminta eri sektoreiden ja toimialojen yhteistyöksi, eikä rajata sitä saman sektorin ammattiryhmien väliseksi yhteistyöksi. Varhaiskasvatuslaissa sanotaan, että kunnan on varhaiskasvatusta järjestäessään toimittava yhteistyössä opetuksesta, liikunnasta ja kulttuurista, lastensuojelusta ja muusta sosiaalihuollosta, neuvolatoiminnasta ja muusta terveydenhuollosta vastaavien tahojen kanssa. Kuviossa 3 on pelkistetty se, että monialaista yhteistyötä ei ole olemassa ilman, että lapsen etu on siinä keskiössä, ja että vanhemmat eivät jää taka-alalle. Toinen tarkoitus on tuoda esiin, että lapsella on oikeus tulla huomioiduksi ja osalliseksi. (Mahkonen 2010, 159–161.)



Kuvio 3. Monialainen ja rakenteellinen yhteistyö (Mahkonen 2010)



Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy olennaisesti kaksi käsitettä; lapsilähtöinen perhetyö ja perhelähtöisyys. Perhelähtöisyys käsittää päivähoidon näkökulmasta kasvatuskumppanuuden ajattelumallin, jolloin huomioidaan perheen jokapäiväiseen elämään vaikuttavat asiat, kun arvioidaan tarvittavaa tukea ja palveluja. Siinä oleellista on tavoite vahvistaa perheen kykyä muodostaa tukiverkostoja ympärilleen. Lapsilähtöisessä perhetyössä puolestaan arvioidaan yhdessä niitä tarpeita, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen. (Rantala 2002, 35.)

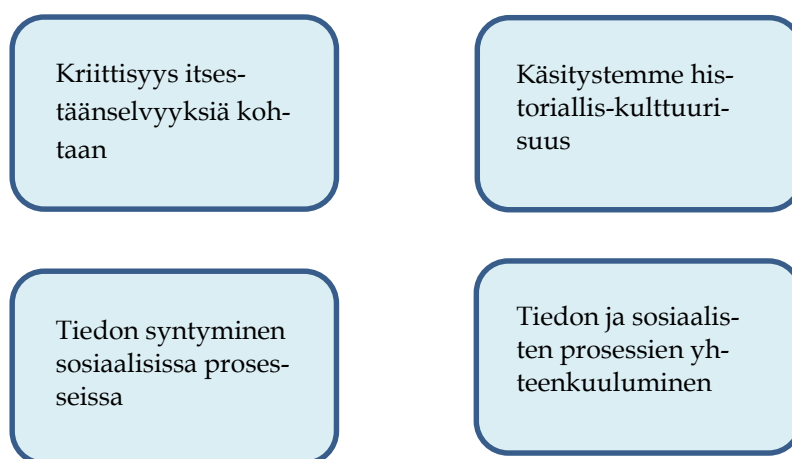
### **3 SOSIAALISESTI JA KULTTUURISESTI RAKENTUVA MAAILMA**

Tässä luvussa kuvaamme lyhyesti niitä tieteenfilosofisia ja teoreettisia lähtökoh-  
tia, joista käsin lähestymme varhaiserityiskasvatuksen todellisuutta. Tuomme  
esille diskursiivisen psykologian näkökulman ja avaamme tutkimuksellemme  
keskeisiä diskurssianalyysin käsitteitä.

#### **3.1 Sosiaalinen todellisuus ja kielellisten merkitysten rakentuminen**

Tutkimuksemme lähestymistapa perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa  
ympäröivä maailma ja toiminta siinä muodostavat sosiaalisen ja kulttuurisen ra-  
kennelman, jossa kielellä on keskeinen rooli. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 12)  
toteavat, että tällaisesta todellisuudesta voidaan rakentaa useita erilaisia versi-  
oita, sillä kielellä ei ole yhtä pysyvää merkitystä, vaan sen merkitykset muuttuvat  
ja ne luodaan aina uudelleen sosiaalisissa käyttötilanteissa. Burrin mukaan (2003,  
2010) sosiaalinen konstruktionismi haastaa tarkastelemaan kriittisesti itsestään  
selvänä ja objektiivisena pitämäämme ymmärrystä maailmasta. Lähestymistapa  
korostaa sitä, että tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa. Jokainen aikakausi ja

kulttuuri luovat omat kontekstinsa ja käsityksensä, joiden totuudellisuutta tai paremmuutta ei voida arvioida suhteessa muiden aikakausien tai kulttuurien käsityksiin. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan sisäiset tai ulkoiset syyt eivät määrää ihmistä, vaan ihminen rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielen prosessien kautta. Tieto ja sosiaalinen toiminta kuuluvat yhteen siten, että tieto ja todellisuus aiheuttavat seuraamuksia toiminnalle. (Burr 2003, 2–5; Burr 2010, 163; Gergen 1985.) Kuviossa neljä on kuvattuna edellä mainitut sosiaalisia konstruktionisteja yhdistävät neljä avainolettamusta.



Kuvio 4. Sosiaalisia konstruktionisteja yhdistävät tekijät

Tässä tutkimuksessa keskitymme tiedon syntymiseen sosiaalisessa prosessissa ja tiedon ja sosiaalisten prosessien yhteenkuuluvuuteen. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisessa tarkastelutavassa tutkimuksen kohteena on kieli, joka ymmärretään käyttäjästä riippuvaiseksi. Inhimilliseen toimintaan liittyy kielen käyttäminen ilmaisun ja siten maailman ymmärtämisen välineenä. Se on tilannesidonnaista ja tuottaa seurauksia toiminnalle. Kieli on joustava ja notkea resurssi, jota voidaan käyttää eri yhteyksissä ja konteksteissa toisistaan eroavassa merkityksessä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12–13.)

### 3.2 Diskursiivinen psykologia

Diskurssianalyysi on teoreettinen ja metodologinen viitekehys. Siinä on valittavana erilaisia tutkimusmetodeja ja - tekniikoita. Diskursiiviseksi psykologiaksi nimitetty suuntaus on sosiaalipsykologien, psykologien ja tieteen tutkijoiden keskuudessa syntynyt. Alun perin tieteellisiä puhetapoja ja sittemmin myös yhteiskunnan instituutioita ja valtarakenteita tarkastellut diskurssianalyysi on muuttunut enemmän keskusteluanalyysin suuntaan painottuneeksi analysointitavaksi. Tutkimusmetodin ja tekniikan valinta riippuu tutkimuksen tavoitteesta, tehtävästä ja ongelmasta. Diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita kirjoituista teksteistä tai puheesta. (Ilmonen 2010, 127; Vehkakoski 2006, 28.)

Diskursiivisen psykologian käsitteitä ovat selonteko, merkityssystemi, diskurssi, tulkintarepertuaari, identiteetti ja subjektipositio, funktio ja konteksti. (Jokinen & Juhila 1999, 66–68; Vehkakoski 2006, 28–30.) Diskurssianalyysissa kielenkäyttöä voidaan analysoida joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentajana (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa yksilöllinen merkityksenanto, jonka tutkittavat henkilöt erilaisille ilmiöille antavat. Diskurssintutkimus keskittyy siihen, miten merkityksiä rakennetaan arjessa sosiaalisesti ja kielellisesti toimimalla ja juuri sen vuoksi erilaiset laadulliset tutkimusmenetelmät soveltuvat sen työkaluiksi. Solmimalla yhteen analyysin eri vaiheissa tekemiään havaintoja, tutkija rakentaa kokonaiskuvaa aineistostaan. Tässä näkyy diskurssintutkimuksen hermeneuttinen ote eli aineiston analyysi johtaa tutkimusta eteenpäin ja täsmentää ja jopa luo uusia tutkimuskysymyksiä. Tällä diskurssintutkimuksen hermeneuttisella kehällä ei ole selvää alku- tai loppupistettä vaan tietoa lähemmäksi päästään prosessin eri vaiheiden kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144; Kiviniemi 2010, 76.)

Diskurssintutkimuksen tulokset ovat sekä tutkittavan ilmiön laadusta, että siihen liittyvien kontekstien ja merkitysten tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta.

Saatua kuvausta peilataan teoreettisiin käsitteisiin ja tutkimuskysymyksiin. Tutkimus keskittyy ihmisten kokemuksiin ja merkityksellistämisen tapoihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 140–141.)

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita päiväkodinjohtajien puheesta koskien lasten tarvitsemaa tukea. Ilmonen (2010, 128) toteaa, että tulkittaessa tekstejä on otettava huomioon puhujan yhteiskunnallinen asema ja sosiaalinen kenttä. Tutkimuksemme haastateltavat olivat päiväkodinjohtajia ja siten olemme lähtökohtaisesti, että puhujien asemalla voi olla merkitystä sille, millaisen painoarvon ja vaikuttavuuden kielelliset ilmaisut saavat.

### 3.2.1 Tulkintarepertuaari tai diskurssi

Sosiaalinen todellisuus hahmottuu kielessä moninaisena ja siitä rakennetut merkitykset voivat muodostaa keskenään kilpailevia ja rinnakkaisia merkityssystemejä. Merkityssystemejä on toisinaan nimitetty diskursseiksi ja toisinaan tulkintarepertuaareiksi. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 34–35) kirjoittavat, että ei ole olennaista kumpi käsite kulloinkin valitaan, vaan se, miten se kussakin tutkimuksessa määritellään. He määrittelevät molemmat käsitteet merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja luovat samalla sosiaalista todellisuutta. Diskurssin käsite sopii tutkimuksiin, joissa painopiste on historiallisuuden tarkastelussa, valtasuhteiden analyysissä tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. Repertuaarien käyttö puolestaan sopii tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksityiskohtaisesti arkista kielenkäyttöä ja sen vaihtelevuutta. Tässä tutkimuksessa käytämme tulkintarepertuaari käsitettä.

Kun tutkitaan ihmisen puhetta ja hänen asennettaan johonkin asiaa, oletetaan, että asenne on vakiintunut, vaikka erilaiset näkökulmat voivat siinä vaihdella. Yksilön sijaan kannattaa kiinnittää huomiota kielenkäytön säännönmukaisuuksiin ja etsiä merkityssystemejä eli repertuaareja. (Suoninen 2016, 108–109.) Diskurssit ja repertuaarit ovat tutkijan tulkintoja. Tekstit ja puhe voivat olla hyvin moniselitteisiä ja erilaisille tulkinnoille avoimia. Merkityssystemien analy-

sissä ei sen vuoksi olekaan kyse tekstin ominaisuuksien mekaanisesta kirjaamisesta, vaan perustellusta tulkinnasta, joka pohjautuu tutkijan ja aineiston vuoropuheluun. Kielellisissä käytännöissä merkitykset ja niiden tuottamisen tavat ovat toisiinsa kietoutuneet.

### 3.2.2 Konteksti

Diskurssintutkimuksessa korostuu kontekstin merkitys. Tutkimuksessa pyritään säilyttämään tutkimuksen merkitysympäristö, jossa aineisto on kerätty sekä tutkijan oma konteksti, jossa tulkinnat on tehty. Merkitys on ymmärrettävissä vain suhteessa kontekstiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 140–141.) Kontekstilla voidaan tarkoittaa asiayhteyttä, vuorovaikutustilannetta, toimintaympäristöä tai vaikka yhteiskunnallista tilaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29). Yleisesti kontekstin huomioimisella tarkoitetaan analyysissä sitä, että toimintaa tarkastellaan tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan. Tutkija joutuu tekemään omat rajauksensa tapauskohtaisesti oman aineistonsa erityispiirteitä kuunnellen. (Jokinen ym. 2016, 37.)

Pienin konteksti on sanojen yhteys lauseeseen tai yksittäisen teon yhteys toimintaepisodiin. Vuorovaikutuskontekstissa sen sijaan merkitysten muotoutumiselle on keskeistä vuorovaikutuksen kulku. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että puheenvuoroja analysoidaan suhteessa keskustelun kulkuun. Haastatteluaineiston käytössä on olennaista ottaa tarkasteluun myös haastattelijan esittämät kysymykset. Näissä edellä mainituissa konteksteissa ei pyritä todennettavissa olevan tilanteen ulkopuolelle, vaan lähtökohtana on tilanteen hienojakoinen jäsentely sellaisenaan. Kun kielenkäyttö suhteutuu konkreettisen keskustelutilanteen ulkopuolelle, puhutaan kulttuurisesta kontekstista. Silloin aineiston tulkinnassa pyritään tunnistamaan seikkoja, jotka edellyttävät tulkinnassa tutkijan omien kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiiirin tuntemuksen tietoista käyttöä. (Jokinen ym. 2016, 36–39.)

### 3.2.3 Identiteetti ja subjektipositio

Diskurssianalyysissä kuvataan erilaisia toimijaulottuvuuksia identiteetin ja subjektiposition käsitteillä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 45). Identiteetillä viitataan tilanteisesti määrittäviin, kasvokkain tai tekstuaalisiin kommunikaatio-suhteisiin (Törrönen 2000, 243). Identiteetin käsite on väljä yläkäsite ja se voi koskea sitä, millaisia oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia tai mahdollisuuksia kielenkäyttäjällä olettaa itselleen, liittyy toisille toimijoille tai muut toimijat oletavat hänelle (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 45; Vehkakoski 2006, 29). Koska identiteetti on toiminnallinen ja kielenkäyttöön sidottu, saman ihmisen identiteetti voi rakentua erilaiseksi eri tilanteissa (Jokinen & Juhila 1999, 75). Identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, niissä sosiaalisissa kehyksissä, jotka ympäröivät yksilöä. Merkityksellistä on se, mitä meistä kerrotaan ja mitä me itse kerromme itsestämme. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64).

Tilanteissa, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia tai kuvataan toimijan aseman vaihteluita samallakin toimijalla, käytetään käsitettä subjektipositio. Subjektipositio voidaan ymmärtää identiteetin kontekstikohtaiseksi vaihteluksi. Sama fyysinen toimija voi liikkua diskursiivisesta subjekti-asemasta toiseen ja tuottaa itsestään monta erilaista ja keskenään ristiriitaista minää. Subjektiposition käsitettä käytettäessä on syytä muistaa, etteivät positiot ole ennalta olemassa olevia paikkoja, vaan ne tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen & Juhila 1999, 68; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 45–46.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme päiväkodinjohtajien puhetapojen lisäksi niitä subjektipositiota, joissa johtajat ovat eri konteksteissa.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tehtävä on etsiä näkökulmia varhaiserityiskasvatuksen jäsenytymiseen ja erilaisten vastuiden ja oletusten hahmottamiseen analysoimalla päiväkodinjohtajien puhetapoja eli repertuaareja. Haluamme selvittää millaisten merkitysten ja puhetapojen kautta haastatellut päiväkodinjohtajat määrittelevät ja rakentavat erityistä tukea ja suhdettaan erityiseen tukeen toimijana ja vaikuttajana.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä ja tulkintoja päiväkodinjohtajien puheessa rakentuu lapsen tuen tarpeesta?
2. Miten päiväkodin johtajat selittävät omaa toimintaansa suhteessa erityisen tuen toteutumiseen eli minkälaisia positioita heille rakentuu?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksen toteuttamista kuvaavassa luvussa pohdimme tutkimuksemme metodista lähestymistapaa, aineiston hankintaa ja sen käsittelyä. Lopuksi kuvaamme aineiston analyysin eri vaiheita.

### 5.1 Metodologinen lähestymistapa

Tutkimuksemme metodologinen viitekehys on sosiaalinen konstruktionismi. (Katso luku 2.) Diskurssianalyysi on yksi sosiaalisen konstruktionismin metodinen lähestymistapa. Sosiaalisen konstruktionismin ajatukset näkyvät tutkimuskohteen valinnassa, tutkimuskysymyksissä, analyysin kehittelyssä sekä aineiston hankinnassa (Jokinen 1999, 40). Lähestymistavan valintaan on vaikuttanut se,

että tässä laadullisessa tutkimuksessa olemme kiinnostuneita kielen tyypillisistä piirteistä. Kieli on kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa kommunikaation välineenä. Tarkastelun kohteena ei ole kielen sisältö, vaan prosessi, jonka kautta sosiaalinen todellisuus rakentuu. (Tuominen & Sarajärvi 2009, 47.)

Diskurssianalyysissä keskeistä on kielen kontekstisidonnaisuus. Samat merkkijonot voivat kantaa erilaisia merkityspotentiaaleja erilaisissa keskustelutilanteissa. Keskustelijat tekevät arkisissa tilanteissa pelkistäviä tulkintoja, siitä mitä puheenvuoroissa ja teksteissä sanotaan. Kielenkäytön seurauksellisuutta pohdittaessa ei ole kysymys vain mikrotason yksityiskohdista, vaan myös makrotason yhteiskunnallisten instituutioiden läsnäolosta konkreettisessa vuorovaikutuksessa. (Suoninen 1999, 33.) Pietikäinen ja Mäntynen toteavat (2009, 28), että kielellä toimitaan eri yhteyksissä; sanat, tekstit, diskurssit eivät ole merkitykseltään pysyviä, vaan kontekstisidonnaisia ja dynaamisia.

Tutkijoina olemme kiinnostuneita, miten kieli todellisissa tilanteissa ja jopa yhteiskunnallisena ilmiönä rakentuu. Tutkimuksessamme näkyy myös kielen moniäänisyys. Moniäänisyys on aiempien kielenkäyttö tilanteiden, viittausten ja lainausten vaikutusta kieleen. Toisaalta aiemmat puheet, tekstit ja kuvat vaikuttavat kielenkäyttöön, mutta samalla itse vaikutetaan siihen, miten aiempia puheita, tekstejä ja kuvia tulkitaan. Kyse on dialogisuudesta ja moniäänisyys syntyykin siitä, että kielenkäytössä aktivoituu useita konteksteja. (Pietikäinen ja Mäntynen 1999, 123; Duszak 2009, 37–39.)

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksessamme aineisto on avainasemassa. Kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 157–158) toteavat, aineisto suuntaa koko tutkimusta, sen kysymyksiä, käsitteitä ja menetelmällisiä valintoja. Diskurssintutkimuksessa tutkimusaineisto on tarkoin harkittu ja rajattu. Aineiston valintaa ohjaa etsittävä tieto, se mihin halutaan vastauksia. Aineiston tulee olla rikasta ja tässä tutkimuksessa oli perusajatuksena aineiston analyysissä mieluummin paljon vähästä, kuin vähän paljosta. Hakalan (2010) mukaan täytyy osata löytää aineistossa oleva tieto käyttöön



ja se tapahtuu vain hankkimalla edustava aineisto ja sen käsittelemiseen sopiva tutkimusmenetelmä (Hakala 2010, 12.)

### **5.2.1 Haastattelut**

Aineistona käytimme kandidaatin työhömmä kerättyä kuuden päiväkodinjohtajan haastatteluaineistoa, jota tässä tutkimuksessa analysoitiin diskurssianalyysin avulla. Aineisto on kerätty kesällä 2015 ja haastattelut tehtiin teemahaastatteluina eli puolistrukturoituna haastatteluina kahdessa Etelä- Suomessa sijaitsevassa kaupungissa. Haastatteluissa käytetystä haastattelurungosta (liite 1) voidaan todeta, että koska se on tutkijan tuottama, niin siihen väistämättä vaikuttaa tutkijan oma kiinnostus tai oletus tutkittavasta aiheesta. (Nikander 2012, 399.) Vaikka haastatteluissa edettiin tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaisesti, jokainen haastattelutilanne oli ainutkertainen ja kysymysten käsittelyjärjestys saattoi vaihdella teemasta toiseen haastateltavan mukaan. Haastattelun etu on joustavuus ja se, että haastattelijä voi toistaa kysymyksen tarvittaessa, korjata väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Nikander 2012, 400). Haastattelu katsotaan myös taloudellisesti tehokkaaksi tavaksi koota tietoa, sillä siinä keskitytään tiettyyn aiheeseen, josta saadaan täsmällistä tietoa menneistä, nykyisistä ja tulevista näkökulmista katsoen (Nikander 2012, 400).

### **5.2.2 Haastattelujen toteutus**

Haastattelut toteutettiin päiväkodeissa. Lähetimme haastattelupyynnöt kirjallisena valituille päiväkodin johtajille (eliittiotanta, ks. Tuomi & Sarajärvi 2009), ja siinä selostimme alustavasti tutkimuksen tarkoitusta. Kerroimme tutkimukseen osallistujille aineiston olevan ainoastaan tutkijoiden käytössä. Samalla kerroimme heille, että henkilötietoja ja paikkakuntaa ei mainita tutkimuksessa. Varmistimme haastattelut vielä henkilökohtaisella yhteydenotolla. Tutkimukseen liittyvät asiat kertosimme haastattelun alussa. Potter ja Hepburn (2012, 557) toteavatkin, että on tärkeää raportoida, miten haastateltavat on valmisteltu tilan-

teeseen ja miten lupa-asiat on hoidettu. Kaikilta haastatteluun osallistuneilta päiväkodinjohtajilta olemme saaneet suostumuksen käyttää kerättyä haastatteluaineistoa myös tässä pro gradu tutkimuksessa.

Osa päiväkodin johtajista oli hallinnollisia johtajia ja osa ryhmässä työskenteleviä päiväkodin johtajia. Kaikilla haastatteluilla oli koulutustaustana lastentarhanopettajan tutkinto. Työkokemus päiväkodin johtajan työstä vaihteli viidestä vuodesta 25 vuoteen. He johtivat yksiköitä, joiden koko vaihteli kahden lapsiryhmän kokoisesta päiväkodista isoon, seitsemän lapsiryhmää käsittävään päiväkotiin. Lisäksi osalla päiväkodin johtajista oli johdettavinaan kouluilla toimivia esiopetusryhmiä.

Haastatteluajankohta sovittiin päiväkodin johtajien työn ehdoilla. Hallinnollisten päiväkodin johtajien haastattelut tehtiin aamupäivällä ja ryhmässä toimivien päiväkodin johtajien iltapäivällä. Haastattelut tehtiin kahden viikon aikana ja aikaa yhteen haastatteluun kului keskimäärin tunti. Haastattelut nauhoitettiin ja ne litteroitiin välittömästi. Potter & Hepburn (2012, 557–558) tuovat esille sen, että haastattelut pitäisi aina nauhoittaa alkukeskustelusta lähtien ja haastattelijan osuus tulee tuoda avoimesti esille, sillä haastattelu on aina vuorovaikutustilanne. Molemmat tutkijat haastattelivat kolmea päiväkodin johtajaa, jotka eivät olleet haastatteliijoille entuudestaan tuttuja. Haastattelutilanteet olivat luontevia ja luottamus haastateltavien kanssa syntyi nopeasti. Tämä näkyi siinä, että haastateltavat vastasivat kysymyksiin hyvin monisanaisesti ja laajasti pohkien lyhyiden vastausten sijaan.

### **5.2.3 Aineiston analyysi**

Diskurssianalyysin perustana ei ole vain yksi tieteenala. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 154–156) puhuvat analyysin monitasoisuudesta. Diskurssintutkimuksessa keskeistä on, miten hyvin tutkija määrittelee käyttämänsä käsitteet ja miten hän pystyy hyödyntämään kontekstin käsitettä ja onnistuu analyysissään osoittamaan kielen ja kontekstin yhteen kietoutuneen suhteen. Hyvän aineiston ja

analyysin lisäksi tarvitaan yli oman aineiston rajojen menevää käsitteistöä ja teoreettista tulkintaa. Diskurssintutkimuksessa kyse on aina mikro- ja makrotason päätelmistä ja niiden suhteesta. Näillä ajatuksilla lähdimme tekemään analyysiä.

Koska tutkimuksemme analyysimenetelmänä oli diskurssianalyysi, päätimme uudelleen litteroida jo kirjallisessa muodossa olevan haastatteluaineiston, jota olimme käyttäneet sisällönanalyysissä aiemmassa tutkimuksessamme. Kuuntelimme haastattelut uudelleen ja lisäsimme joitakin mielestämme olennaisia kirjauksia esimerkiksi äänenpainoista ja tauoista. Tämä vaihe oli tärkeä aineiston mieleen palauttamiseksi ja samalla huomasimme, että uudelleen litteroinnin aikana aineistoista nousi esille uusia puolia ja näkökulma aineistosta muuttui, kun käsittelyä ohjasi diskurssianalyysi. Aineiston purkaminen ei ole tutkimuksen analyysivaiheesta erilleen irrotettava mekaaninen työvaihe, vaan olennainen osa laadullista analyysiä. Tehdyillä ratkaisuilla on vaikutusta, sille minkälaisia analyyttisiä väittämiä on mahdollista esittää. Litterointia koskevat ratkaisut heijastavat myös tutkijan esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, millä tasolla ilmiötä on mielekästä lähestyä. (Nikander 2012, 432–433.)

Aineiston uudelleen litterointi tuotti 100 sivua tekstiä. Litteroinnissa käytimme rivien numerointia, jotta jatkokäsittelyssä tietyn kohdan löytäminen aineistosta olisi helpompaa. Olimme koodanneet eri johtajien haastattelut myös väreillä. Litteroinnissa huomioimme jonkin verran esimerkiksi äänenpainoja, nauhduksia ja puheen taukoja. Ajatuksena oli käyttää tulosten tulkintaluvussa aineistonäytteitä. Käytimme niissä [...] merkintää, osoittamaan, että lauseesta oli jätetty välistä pois osa eli kyseessä on pidemmästä puheenvuorosta poimittu katkelma.

Diskurssianalyysi voidaan nähdä kolmivaiheisesti etenevänä, syvenevänä prosessina, jossa on tekstuaalinen, tulkinnallinen ja kriittinen vaihe. Ensin lähestytään aineistoa tekstin tasolla (tekstuaalinen). Tällöin tutkija tekee havaintoja muun muassa tekstin sisällöstä, rakenteesta, järjestyksestä ja kielellisistä tekijöistä. Lopputuloksena tästä analyysistä on tekstin perusrakenteen, teemojen ja ominaisuuksien luokittelu. (Pynnönen 2013, 32.) Litteroinnin ja siihen liittyvien

rajausten jälkeen seuraava vaihe tässä tutkimuksessa oli sopia havainnointiyksiköistä. Valitsimme yksiköksi puhettavat sekä selonteot, joilla Vehkakosken (Vehkakoski, T. Diskurssianalyysi luento 12.4.2016) mukaan oma tai toisten toiminta tehdään kulttuurisesti järjestäytyneiksi. Subjektipositio eli puhujan rooli tai asema suhteessa toisiin ilmeni analyysissä olennaisena jo tässä vaiheessa.

Kun aineisto oli uudelleen litteroitu, luettu ja havainnointiyksiköistä sovittu, ryhdyimme etsimään puhetta yhdistäviä tulkintarepertuaareja. Ensimmäisellä analysointi kerralla löysimme erilaisia näkökulmia 24 kappaletta, joita aloimme jäsentää tarkemmin ja hahmottamaan tulkintarepertuaareiksi. Tämän jälkeen seurasi löydettyjen tulkintarepertuaarien tiivistäminen. Kävimme intensiivistä keskustelua repertuaareista ja niiden sisällöistä. Repertuaarien välinen rajaaminen ja niiden erojen häilyvyys osoittautuivat jonkinlaiseksi haasteeksi. Emme olleet vielä tyytyväisiä olemassa oleviin tulkintarepertuaareihin ja kävimme vielä kertaalleen keskustellen ja pohtien kaikki repertuaarit ja niihin liittyvät esimerkit huolellisesti läpi. Vertasimme tulkintarepertuaareja tutkimuskäytökseen ja pohdimme antavatko ne meille vastauksia. Lopulta olimme tilanteessa, jossa osa repertuaareista hylättiin, osalle muodostui uusi kokoava tulkintarepertuaari ja osa säilyi sellaisenaan. Jäljelle jäi viisi tulkintarepertuaaria, joiden sisälle kaikki 24 eri näkökulmaa tiivistyivät.

Analyysin toisella tasolla (tulkitseva) ryhdytään tulkitsemaan ja ymmärtämään repertuaareja tarkemmin, jolloin mukaan tulee myös konteksti. Tällöin päästään erilaisten representaatioiden äärelle ja saadaan tulkintaa siitä, millaiseksi jokin ilmiö tekstin ja diskurssin kautta muotoutuu. Tässä korostuu tutkijan oma positio, miten hän olemassa olevaa tutkimustulosta tulkitsee. (Pynnönen 2013, 33.) Olimme siis tuottaneet aineistosta viisi repertuaaria. Rakensimme repertuaareista ja ulottuvuuksista taulukon, jonka avulla saimme yhteen nivottua eri tasoja ja aloimme päästä sisälle aineiston tulkintaan. Ryhdyimme tulkitsemaan ja tarkastelemaan yhtä repertuaaria kerrallaan suhteessa ulottuvuuksiin. Hoikkala (1990), joka pohjaa kirjoittamansa tekstin Teun A. van Dijkin diskurssianalyysiin, tuo esille juuri sen, että diskurssianalyysissä työstetään repertuaaria eri tasoilla yhtä tasoa kerrallaan (Hoikkala 1990, 160).

Tutkimusintressin mukaan voidaan vielä edetä kriittisen analyysin vaiheeseen, jolloin yhteiskunnallinen, poliittinen tai historiallinen konteksti korostuu. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus tutkimuskysymysten ja -intressin edellyttäessä myös kyseenalaistaa esille tulleet representaatiot. (Pynnönen 2013, 33.) Me olemme omassa tutkimuksessamme keskittyneet haastattelussa tuotetun tekstin analyysiin ja tulkintaan.

Tässä vaiheessa huomasimme, että osa käsitteistä ja asioista, joita olimme ottaneet mukaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, olivat turhia tai täydennettäviä. Aineisto ohjasi tutkimusta osittain uuteen suuntaan. Tässä todentui laadullisen tutkimuksen tyypillinen piirre, jossa aineistoa lähestytään teorian, mutta myös aineiston itsensä ehdoilla. (Pietikäinen ja Mäntynen, 2009, 165.) Analyysivaiheen lopuksi tarkastelimme repertuaarien suhdetta valitsemiimme ulottuvuuksiin, jotta saimme aineistosta kokonaiskuvan. Analyysin tuloksena ei noussutkaan esiin erityisesti puhetta tukea tarvitsevasta lapsesta, vaan päiväkodin johtajan rooli tai asema toimijana tuen tarpeen käsittelyssä.

## 6 PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN PUHE ERITYISESTÄ TUESTA

Tässä tulosluvussa esittelemme ensin tutkimuksessamme löytyneet lasten tuen tarvetta luonnehtivat keskeiset repertuaarit yksitellen ja sitten vertaamme seuraavassa alaluvussa 6.2 niiden keskinäisiä suhteita. Lopuksi peilaamme luvussa 6.3 repertuaareissa rakentuvia päiväkodinjohtajien subjektipositioita ja niiden ilmenemistä erilaisissa konteksteissa. Päiväkodinjohtajien puheen ja roolien moni-ilmeisyyden hahmottamiseksi kokosimme taulukoksi esittelemämme analyysin kautta syntyneet tulkinnat (taulukko 1). Olemme lisäksi pohtineet taulukossa olevia yleisiä teemoja, jotka ilmenevät eri repertuaareissa. *Lapsen tuen tarvetta olemme avanneet repertuaarien läpi kulkevana ulottuvuutena.* Kontekstien monikeroksisuudella ja yhtäaikaisella läsnäololla on vaikutusta tehtyyn tulkintaan.

Taulukko 1. Lasten tuen tarvetta luonnehtivat repertuaarit ja ulottuvuudet

<b>Tulkintarepertuaarit</b>	<b>Yhteistyörepertuaari</b>	<b>Ammatillisuusrepertuaari</b>	<b>Ratkaisukeskeisyysrepertuaari</b>	<b>Johtajuusrepertuaari</b>	<b>Yhteiskunnallisuusrepertuaari</b>
<b>Teema</b>	-henkilöstö -vanhemmuus -monialainen/ moniammatillinen yhteistyö	-ammattitaito  -koulutus	-kehittäminen -positiivisuus -suvaitsevaisuus	-henkilöstöjohtaminen -pedagoginen johtajuus  -ajankäyttö	-yleinen puhe varhaiskasvatuksesta
<b>Lapsen tuen tarve</b>	-verkosto	-toiminta	-tuen kolmiportaisuus	-pedagogiikka	-resurssit -laki ja säädökset
<b>Subjektipositio</b> millaisiin positiioihin tulkintarepertuaari asettaa kielenkäyttäjän	-asiantuntija -työpari	-pedagoginen johtaja	-rakenteiden ylläpitäjä  -mahdollistaja, motivoija	-esimies, -viranhaltija, -hallinnollinen työntekijä, päättäjä	-kriittinen asiantuntija  -olosuhteiden uhri
<b>Puheen konteksti</b>	Huomasimme, että repertuaarikohtaista kontekstia ei ole mahdollista tai järkevää nimetä, se rajoittaa tai ohjaa väärin tulkintaa. Kuitenkin on olennaisen tärkeää tietää, missä kontekstissa puhuja on asiaa käsitellyt. Kontekstin monikerroksisuus ja yhtäaikainen läsnäolo.				

Seuraavissa alaluvuissa avaamme taulukosta yksityiskohtaisemmin tulkintarepertuaarit, joita ovat yhteistyö-, ammatillisuus-, ratkaisukeskeisyys-, johtajuus- ja yhteiskunnallisuusrepertuaari. Repertuaarien väliset rajat eivät ole selkeitä, vaan ne ovat sisäkkäisiä ja osittain limittäisiä ja siksi vertaamme alaluvussa 6.2 niiden keskinäisiä suhteita toisiinsa. Päiväkodinjohtajat rakentavat puhetta kyseisessä tilanteessa ja hyödyntävät ajoittain aiemmista konteksteista ja vuorovaiikutustilanteista rakentuneita repertuaareja konstruktivistisen ajattelun mukaisesti. Tarkastelemme analyysissämme tulkintarepertuaarin kannalta keskeisiä puhekonteksteja ja subjektipositioita, mutta ne eivät sulje pois muita näkökulmia.

## 6.1 Tulkintarepertuaarit ja niiden keskinäiset suhteet

Tulkintarepertuaarit muodostuvat siitä, miten päiväkodinjohtajat ovat rakentaneet puhetta lapsen tuesta. Ensin käsittelemme repertuaaria, jossa johtajat kertovat yhteistyön tekemisestä vanhempien, henkilöstön ja monialaisten asiantuntijoiden kanssa. Seuraavaksi esittelemme repertuaarit, joissa johtajat tuottavat puhetta ammatillisuudesta, ratkaisukeskeisyydestä ja johtajuudesta. Lopuksi tarkastelemme laajempaan kontekstiin rakentuvaa yhteiskunnallista puhetapaa, jossa rakentuu diskurssianalyysille tyypillinen jännitteisyys ja ristiriitaisetkin positiot.

### 6.1.1 Yhteistyörepertuaari

Tuen tarpeessa olevien lasten tuen määrittelyyn ja toiminnan suunnitteluun liittyy joukko erilaisia toimijoita, kuten henkilöstö, erityistyöntekijät, monialaiset yhteistyökumppanit ja lasten vanhemmat. Kaikkiin näihin toimijoihin ja heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön ja vuorovaikutustilanteisiin liittyvän puheen nimeämme *yhteistyörepertuaariksi*. Tässä repertuaarissa päiväkodinjohtajien kuvaama yhteistyö näyttäytyy osittain suorana tekemisenä ja osittain välillisenä osallistumisena, riippuen siitä roolista ja kontekstista, jossa johtaja kulloinkin puhetta rakentaa.

Päiväkodinjohtajat puhuvat runsaasti varhaiskasvatuksen henkilöstön ja omien erityistyöntekijöiden sekä päiväkodin johtajan vuorovaikutukseen liittyvistä ilmiöistä. Tässä repertuaarissa päiväkodinjohtajan yhteistyö tukea tarvitsevien lasten osalta rakentuu pitkälti kelton (=kiertävä tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja) kanssa tehtävän yhteistyön kautta kuten seuraavasta puheesta käy ilmi.

Kelton kanssa kyllä teen tosi paljon yhteistyötä, että hän käy tässä viikoittain. No jo siinä sitten kelton kanssa yhdessä mietitään myöskin mikä voisi olla se paras ryhmä sille lapselle, että kuuntelen hänen näkökantojaan. J1

Päiväkodinjohtajat käyttävät yhteistyöstään keltojen kanssa ilmaisia, jotka kuvastavat johtajan työn merkityksellistä tukemista ja asiantuntijuuden jakamista, kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi.

Heillä on hyvin tarkkaan tieto siitä minkälaisia meidän lapsemme ovat, kuinka haastavia he on. Ja he tietävät missä on tukiviittomia, missä on sitten koulutettu ihmisiä, missä ihmiset ovat itse kouluttautuneet näihin ja missä käytetään. J5

Kaikkien haastateltujen päiväkodinjohtajien kerronnasta rakentuu mielikuva, että paras tieto tuen tarpeessa olevien lasten asioista on konsultoivilla erityislastentarhanopettajilla ja päiväkodin johtajat saavat heiltä tarvitsemansa tiedon. Kelton roolista suhteessa johtajiin käytettiin ilmaisua työpari: *” Et se on se, et meillä on tiivis työparitoiminta oikeestaan meidän kelton kanssa.”* Toisaalta heitä kuvattiin henkilöiksi, joiden kanssa tehdään yhteistyötä ajoittain esimerkiksi lapsen sijoitusprosessissa.

Tässä repertuaarissa puheessa rakennetaan yhteistyöstä kuva toimivana osa-alueena, joka kuitenkin vaatii vielä kehittämistä. Seuraavassa katkelmassa rakennetaan hieman ristiriitainen kuva resurssierityislastentarhanopettajan ja konsultoivan erityislastentarhanopettajan roolista ja hyödyistä päiväkodinjohtajan näkökulmasta.

On siitä [relto]enemmän hyötyä kuin siitä keltosta. Kelto on niin vähän, kelto tulee, kelto havainnoi, kelto lähtee. Ja se ei oo sellasta mitä niin kun itte toivois siihen arkeen avuksi, että se oli hirveen hyvä kokemus se relto systeemi, että hän hoiti nää erityislasten asiat ja opetti meitä ja anto meille vinkkejä ja se oli sellasta tehokasta. J3

Joku johtajista käytti jopa termiä taistella, puolustaessaan omaa näkemystään asiasta. *”Kyllä. Se [relto] on semmonen, että jonka puolesta mä edelleen taistelen.”*

Tässä tulkintarepertuaarissa päiväkotien henkilöstön ja johtajan välinen yhteistyö tukea tarvitsevien lasten asioissa rakentuu puheissa perinteisen esimies ja alainen suhteen kautta, jossa esimiehen pitäisi olla se, joka ajattelee ja ratkaisee asiat. Toisaalta esimerkiksi värikkäällä ilmaisulla *”kaatuu kuin heinäkasa”* tuodaan esiin se heikkous, mikä syntyy, jos ratkaisut ovat yhden työntekijän, esimiehen varassa.

Mä oon aina sanonu, että näin isossa talossa, nin jos täällä yks pää joutuu vaan mieltämään, se on aika heikkoa ja sit se kaatuu kuin tommonen heinäkasa, kun se yks pää sieltä



häviää, saattaa hetken aikaa olla hukassa. Ihmiset ei oo oppinut että ne saa käyttää niin kun omaa ajattelua, nii ja yhteistyötä. J2

Päiväkodinjohtajien puheesta välittyä erilaisten toimintavaihtoehtojen ja suunnittelun kuvauksia, joilla henkilökuntaa haastetaan ja valtuutetaan yhteistyöhön seuraavan kaltaisissa puheenvuoroissa.

[...]näkemystä ja niinku selvittää ja sitten tavallaan sitä valmiutta, että minkälainen valmius heillä on niin ku siellä asenteitten tasolla ottaa sitten näitä lapsia ryhmään. J1

No nyt tota olen ottanut käyttöön, viime vuodesta se vähän ontu, mutta meidän tiiminvetäjät, kun nyt tehtiin sijoittelua, niin siinä oli myöskin kelto mukana, että hän osaa kertoa lapsista, joista on tietoa, niin käytiin yhdessä sitten, että kuinka paljon paikkoja eri ryhmässä on ja sovitaan yhdessä... että tää henkilökuntakin voi miettiä sitä, et yhdessä mietitään. Se oli aika, se oli tosi kiva ny, jolloinka se henkilökunta vielä enemmän sitoutuu siihen. J1

Päiväkodinjohtajien puhe monialaisesta yhteistyöstä lastensuojelun, puhe-terapeuttien, toimintaterapeuttien ja neuvolan kanssa, oli hyvin samansuuntaista tässä repertuaarissa. Näiden yhteistyötahojen rooli ei korostunut päiväkodinjohtajien puheessa, vaan näyttäytyi enemmänkin välillisenä. Monialaisesta yhteistyöstä huolehtii erityisen tuen osalta yleensä kelto tai relto kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi.

Joo, hän koordinoi kaikki. Se on hänen työnsä.

H: Se on ihan selkeesti jaettu?

Juu, hän kutsuu kaikki vanhemmat ja vastaanottavan, luovuttavan ja kaikki nää, mitä siihen lapseen sitten kuuluu puheterapeutit, toimintaterapeutit sunmuut. J3

Varhaiskasvatuksessa pääasialliseksi yhteistyökumppaniksi kuvataan yleensä lasten vanhemmat. Tätä yhteistyön ideaalia päiväkodinjohtajat rakentavat puhuessaan vanhempien kuulemisen ja osallisuuden tärkeydestä ja tässä ideaalissa puheessaan he korostavat myös vanhempien asiantuntijuutta omasta lapsestaan seuraavalla tavalla.

Että he saa niin kuin tuoda, kertoa siitä lapsesta, että minkälainen se on ja minkälaista tukea se heidän mielestään tarvitsee se lapsi ja tota, jos sitä luottamusta ei niin ku siinä rakenna heti alkuun, niin sitten voi olla niin ku aika vaikeetakin se yhteistyö sitten jatkossa että. J5

Mulla on semmonen tunne tai tieto, että siinä vanhemmilta kyllä kysytään ensin...että olis paikka tämmösessä ja tämmösessä päiväkodissa, että mitä te ajattelette tästä. Että kyllä vanhempia kuullaan siinä vaiheessa. J3

Ristiriitaisuutta ja jännitettä puheessa ilmeni silloin, kun puheenvuoroista välitettiin myös se, etteivät vanhemmat juurikaan pääse vaikuttamaan, tai heidän mielipidettään ei kysytä esimerkiksi ryhmäsijoitusvaiheessa.

[...]että se tietysti voi esittää niin kuin toiveensa, että mihin päiväkotiin he haluaa lapsensa, ja näin että, mutta kyllä se ryhmäsijoitteluvaihe sitten tota tapahtuu täällä päiväkodin sisällä, että siinä ei vanhempia sitten oo. J2

Tätä ristiriitaisuutta ideaaliin puheeseen vanhempien osallisuudesta päiväkodinjohtajat selittävät kaupungeissa ja päiväkodeissa olevilla käytänteillä, jotka osaltaan rajaavat tai ohjaavat vanhempien valitsemismahdollisuuksia. Jännitettä ja ristiriitaisuutta vanhempien vaikuttamismahdollisuuksista ja yhteistyöstä kuvattiin myös ilmaisulla *”että kun mulla on se valmis lista”*. Ilmaisulla halutaan tuoda esiin, että ohjeet ja lasten sijoittelu tehdään jossakin *”muuta kautta”*. Kaupungeissa oli integroituja pienryhmiä vain tietyissä päiväkodeissa, jolloin lähipalveluperiaate ei aina johtajien mukaan toteudu. Ihannetila ja arjen realismi eivät johtajien puheitten mukaan aina kohtaa.

Tässä tulkintarepertuaarissa päiväkodinjohtajien puhe vanhempien roolista ja suhteesta vanhempiin rakentui toisaalta hyvin ihanteellisena, ja toisaalta puheessa kuului ristiriitaisesti se, miten välilliseksi ja irralliseksi suhde vanhempiin muodostui, kuten seuraava aineistokatkkelma avaa.

Mä oon sillä lailla kyllä aika irrallinen niihin vanhempiin, loppujen lopuks. Mä oon hirveen tietoinen niistä lapsista ja mä tiedän ne ja mä tiedän ne perheet ja tieto kulkee kyllä mulle päin, mutta ihan, et jos vanhemmilta kysys, ne varmaan ajattelis, että mitäs toi, ei toi tiedä mitään. J1

Tätä ristiriitaisuutta suhteessa vanhempiin selittää johtajan konteksti ja siinä kontekstissa rooli nimenomaan esimiehenä. Päiväkodinjohtajat eivät ole varsinaisesti yhteistyössä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa, sillä tämän yhteistyön hoitavat ryhmien henkilökunta sekä konsultoiva erityislastentarhanopettaja. Ryhmässä toimivat johtajat tekevät poikkeuksen, koska ovat myös lastentarhanopettajan roolissa. Hallinnollisten johtajien rooli käy ilmi seuraavista aineistokatkkelmista.

Mä melkeen sanosin, että se on se ryhmän henkilöstö, joka rupee ikään kuin sitä kasvatuskumppanuutta tekemään, et kyl mun roolini on kyl aika vähänen. Että tota toki mä

esittäydyn ja ne tietää kuka mä oon ja mä muutamalla sanalla viestitän, että oon tietonen ja näin mutta, mutta on mun rooli aika pieni.J1

Et en sillä tavalla en oo vanhempain yhteydessä niin kun. Mä kierrän sitten niin kun ryhmissä, kierrän vanhempainilloissa tän tyyppisissä ja sitten mut, että mä en oo niin suoraan niihin vanhempain yhteydessä. J2

Ilmaisulla, *”et just näitä siirtopalavereja sitten järjestetään”*, päiväkodinjohtajat kyllä kertoivat, että ovat tarvittaessa mukana tuen tarpeessa olevien lasten asioita koskevilla palavereilla. Mielenkiintoinen yhteistyötilanne kuvattiin tässä repertuaarissa pienryhmään sijoitettavien vertaislasten kohdalla käsitteellä ennakoiminen tai yllätyksien välttäminen seuraavan laisesti.

Jotka siirtyy pienryhmään vertaislapsiksi, niin niiden keskustelut niitä ketä me on sinne suunniteltu, ne mä hoidan itse. Se on luonteva asia, tavallinen ryhmä ikäänkuin lapsen silmissä, mut et vanhemmat tietää, ettei tuu yllätyksiä. Sen mä ennakoisin kyllä jo. J1

Aineistokatkelmasta käy ilmi, että johtajan kokee velvollisuudekseen selittää vertaislasten vanhemmille lapsen pienryhmään sijoittamista. Tukea tarvitsevien lasten perheiden kanssa vastaavaa tarvetta ei ilmeisesti koeta. Sijoittuminen pienryhmään voi olla näille perheille itsestään selvää ja koetaan oikeutena tuen saamiseen.

### 6.1.2 Ammatillisuusrepertuaari

Lapsen tuen tarpeen ja siihen liittyvän pedagogiikan toteuttamiseen liittyvää puhetta voidaan luonnehtia sensitiivisyydeksi eri tilanteissa ja toisaalta se on erilaisten toimintavaihtoehtojen hallintaa. Kutsumme *ammattillisuusrepertuaariksi* puhetta, jossa päiväkodinjohtajat tarkastelevat puheessaan asennoitumista työhön tukea tarvitsevien lasten kanssa sekä siinä tarvittavaa ammattitaitoa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiselta, niin henkilöstöltä kuin päiväkodinjohtajalta vaaditaan kykyä arvioida lapsen tuen tarpeeseen liittyviä tilanteita ja muuttaa toimintaa tarvittaessa. Tällainen ideaali ajattelu lähtee jo päiväkodin johtajien kerronnasta, miten he huomioivat lapsiryhmien koon ja rakenteen silloin, kun tekevät tuen tarpeessa olevien lasten asioita koskevia ratkaisuja. Tällöin johtajat puhuvat *”kokonaisuudesta”*, joka täytyy ottaa huomioon tai *”rakenteesta”*, millaisia

muita lapsia siellä on. He liittävät nämä käsitteet ajatukseen ”*sen tiimin osaaminen ja asennoituminen*”. Päiväkodinjohtajat rakentavat lapsiryhmiä ammatillisesti mahdollisimman kestäväälle ja toimivalle pohjalle. Ammatillisuus rakentui puheessa siitä, miten kuvattiin tuen antamiseen vaikuttaviksi tekijöiksi erilaisia sovituttuja käytäntöjä, millaisia tuen tarpeita lapsilla on, sekä henkilöstön valmiudet antaa tukea, kuten seuraavat aineistokatkelmat kertovat.

Että se on se ensimmäinen prosessi että, että pystyy siis vaikuttamaan, mutta on nää tiettyt asiat, mitä me on sovittu ja sit niillä pelataan. Nää lapset on otettava ja sitten me katoetaan, et ketä sinne on minkä tyyppisiä, minkä ikäisiä, tyttöjä, poikia. J1

Vähän riippuu siitä minkälaista tukea se lapsi tarvii tai mikä se on se lapsen pulma. Ja sitä joudutaan miettimään ja pohtimaan, että miten me selvittää tästä ja, ja kuka tekee mitään ja. J1

Ammatillisuutta arvioitaessa henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut nousivat päiväkodin johtajien puheessa tärkeiksi ja ammatillista toimintaa erityisen tuen suhteen kuvattiin seuraavassa aineistokatkelmassa *valmius* ja *asenne* ilmaisuilla.

No keskustelut on varmaan se tärkein, että siinä sitä heidän näkemystä ja niin ku selvittää ja sitten tavallaan sitä valmiutta, että minkälainen valmius heillä on niin ku siellä asenteitten tasolla ottaa sitten näitä lapsia ryhmään. J2

Päiväkodinjohtajien puheesta nousi esille oman henkilökuntansa ammatillisten taitojen tuntemus. Kaikissa ryhmissä ei ole samanlaisia valmiuksia vastaanottaa tukea tarvitsevia lapsia ja sitä luonnehdittiin toimintatapojen kehittyneisyyteen viittavilla ilmaisuilla seuraavissa katkelmissa:

Kun nää kaikki ei kuitenkaan ole, ei voi puhua saman tasoisuudesta, mutta toimintatavat ei kaikissa oo ihan niin kun vielä niin kehittyneet, että vois kaikkia lapsia laittaa. Me käydään keskustelua paljon siitä, että minkälaiset toimintatavat meidän ryhmissä on. J2

Sitten on ehkä voi olla semmosia vanhoja toimintatapoja, että erityislapsi laitetaan aina olemaan avustajan kanssa esimerkiksi. J2

Kun päiväkodinjohtajat puhuivat henkilöstön ammatillisen toiminnan ja osaamisen merkityksestä lasten erityisen tuen kannalta, he ilmaisivat puheessaan huolensa siitä, että aikuiset voivat jopa lisätä lasten haasteita omalla epäammattillisella toiminnallaan kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi.

Siitä ollaan keskusteltu justin, että tota kuinka paljon meidän henkilökunnan toiminta, jokaisen toiminta vaikuttaa siihen, et voi olla, että jossain ryhmässä lapsesta ei koskaan tule erityistä, kun sit jossain toisess saattaa nopeemmin tulla, kun se henkilökunnan toiminta niin kun lisää sitä lapsen haastetta. J2

Konsultoivan erityislastentarhanopettajan tai resurssierityislastentarhanopettajan koulutuksellinen ja pedagoginen tuki tulee esille päiväkodin johtajan puheessa tärkeänä elementtinä henkilöstön ammatillisuuden tukemisessa. Kun haluttiin lisätä omien näkemysten uskottavuutta ammatillista tukea ja näkemystä kuvaavassa puheessa, tukeuduttiin erityiskasvatuksen asiantuntijoihin ja vedottiin heidän saman suuntaisiin näkemyksiin ja kannanottoihin seuraavan katkelman tapaan.

Mut sit mä saan apua meiän keltolta, jonka kans yhdessä ja pyrin myös katsomaan tai katsotaan sitä niin mulla kuin meiän keltollakin onneks on näkemystä siitä. J3

Ammatillisuutta avataan tukitoimista ja menetelmistä kertovilla *”sellaista osaamista”*- ilmaisuilla esimerkiksi tukiviittomista ja kuvien käyttämisestä puheen tukena. Tukitoimien hallintaan liittyvä puhe oli yhteydessä selkeästi myös päiväkodin johtajan tekemiin tukea tarvitsevien lasten ryhmäsijoituksiin.

Ketkä henkilöt siellä on, niin sitten sitä tiimiä mä en nyt lähtenyt niin ku muuttamaan sen takia just, että kun siellä on sitten erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ja on vielä tulossa yksi lisääkin ja siellä on sellaista osaamista. J2

Jännitteisyyttä ammatillisuutta kuvaavassa kerronnassa näyttäytyy, kun osa päiväkodin johtajista toi puheessa esille sen, että he olettavat henkilökunnalla olevan sellaista ammattitaitoa, että kaikkiin ryhmiin voidaan sijoittaa tuen tarpeessa olevia lapsia. He ilmaisevat asiaa erityisosaamisen tasaisuudella seuraavasti:

[...] että meillä on aika hyvä henkilökunta, (naurahdus), et, ei voi niin kuin aatella et tota, ei oo kellään mitään niin kuin sellaista erityisosaamista, et, et aika tasaisesti jakautuu just nää tämmöset taidot, mitä sit ehkä tarvitaan. J6

Puheessa tuli myös esille, että ammatillisuuteen ei kuulu lasten ”paremmuusjärjestykseen” laittaminen, eli työntekijä ei voi valita, ketä lasta hoitaa ja ketä ei.

Sillai jotenkin niin kuin sitä ammatillisuutta ja semmosta et, et tota, jos, jos ei jaksu sit tätä työtä tehdä niin sitten, sit täytyy miettiä jotain muuta työtä, koska se on joka ryhmässä ihan sama, et ei voi niin kuin, ei voi niin kuin ruveta valikoimaan lapsia. J6

Tässä repertuaarissa päiväkodinjohtajien kerronnassa merkittävänä esiin nousi myös se, että ammatillisuuden vahvistamiseen ja henkilökunnan jaksamiseen kuuluu henkilökunnan työn tulosten ääneen sanomisen tärkeys. Esimerkiksi ilmaisulla, ”*meillä on ollu niin paljon erilaisia lapsia, että me ei harjoitella enää mitään*”, rakennettiin kuvaa vahvasta ammatillisesta itsetunnosta ja kokemuksesta. Joissakin puheenvuoroissa osaaminen ja kokemus näyttäytyivät vielä heiveröisenä ja siitä huolimatta tilanne ilmaistiin positiivisesti kertomalla ”*kuinka hienosti se porukka otti kädet tärستن lapsen vastaan ja sitten opetteli.*” Puheessa rakentui myös ristiriitainen viesti siitä, miten sairaudet koetaan suorastaan järkyttävänä ja pelottavina, kuten seuraavasta käy ilmi.

Ett’ joku kielellinen niin se ei oo niin pelottava, mutta jos on vaikka joku, nytkin meillä on tällasia lapsia joilla on joku oikeen sairaus, mikä vaatii sellasta erityistä hoitoa, niin tämmöset järkyttää enemmän. J3

### 6.1.3 Ratkaisukeskeisyysrepertuaari

Kun puhetta lapsen erityisestä tuesta rakennettiin kehittämisen, positiivisuuden ja suvaitsevaisuuden käsitteillä, nimesimme puhettavan *ratkaisukeskeisyysrepertuaariksi*. Päiväkodinjohtajat tuottivat puhetta siitä, kuinka paljon he käyttävät aikaa erilaisten ratkaisujen ja keinojen etsintään sekä tuen tarpeessa olevien lasten ryhmäsijoitteluun liittyvään pohdintaan. Puhetta leimaa toisaalta suunnitelmallisuus ja tietoinen toimiminen ja toisaalta jonkinasteinen ideaalisuus ja toiveikkuus. Varsinkin kaksoisroolissa ryhmässä toimivat päiväkodinjohtajat rakenta-

vat hyvin käytännönläheistä ratkaisu- ja tukipuhetta ja asettuvat silloin lähemmäksi lastentarhanopettajan roolia. Tällaista puhetta ilmentää seuraava katkelma.

[..]tukiviittomien käyttö olis varmasti semmoinen mitä voisi niin kuin lisätä joka ryhmässä, sitten tää kuvallinen kommunikaatio, sillä pystytään tukemaan tosi paljon ja tota se struktuuri mikä siinä ryhmässä ja pienryhmätoiminnalla niin pystytään jo paljon tukemaan siinä ihan niinku joka päivä arjessa. J5

Kolmiportainen tuki oli soveltaen käytössä molempien kaupunkien varhaiskasvatuksessa. Päiväkodinjohtajien puheessa ideaalina eli toiveena korostui päiväkodin toimintakulttuuriin kuuluva hyvä ja toimiva yleinen tuki ja sitä ilmaistiin sanomalla, että *“meidän yleinen tuki pitää olla tosi vahva ja sitä pitää vahvistaa”*. Toisaalta tässä repertuaarissa päiväkodinjohtajien puhessa oli tulkittavissa ristiriitaista puhetta ilmaisussa *“joutumisesta tehostettuun”*. Tällä ilmaisulla puhuja voi joko korostaa yleiseen tukeen keskittymistä ja siinä onnistumista, tai sitten sillä voidaan ilmaista pelkoa leimautumisesta tai oman työn epäonnistumisesta yleisen tuen tasolla. Päiväkodinjohtaja voi ajatella lapsen joutumista vaativamman tuen piiriin myös taloudellisena resurssi kysymyksenä.

Ratkaisukeskeisyyttä ja realismia oli kuultavissa ajankäytön ja tuen oikean kohdentamisen puheessa. Käsitteellä *normilapset* rakennettiin kuvaa siitä lapsi joukosta, jolla kotona on kaikki hyvin ja kehitys etenee normaalisti. He eivät tarvitse henkilökuntaa *“äidin/isän korvikkeeksi”* kuten joku haastateltavista asiaa ilmaisi. Kerronnan voi tulkita siten, että osalle lapsista riittää arjen kohtaamiset, he ovat ryhmään kiinnittyneitä, ja silloin aikaa ja tukea voidaan ratkaisukeskeisesti kohdistaa sitä enemmän tarvitseville lapsille. Tätä ajattelua kuvaa seuraavat katkelmat.

Että kaikki lapset ei tarvitse meitä niin kun samalla lailla, että et jos siellä on, tai kun on tukea tarvitsevia lapsia, he vievät tosiaan aikaa meiltä enemmän. J2

[..]muu aika sitten voidaan antaa sille tukea tarvitsevalle, se ei ole pois noilta toisilta, koska me ollaan järjestetty tää homma niin, että he sitoutuu, mutta se ei tarkoita sitä, että heitä ei huomata. J2

Ratkaisukeskeistä ajattelua tässä repertuaarissa ilmentää päiväkodinjohtajien kerronta siitä, miten he ehdottavat *“pedagogisesti perustellen”* tuen tarpeessa olevia lapsia ryhmiin. Ratkaisukeskeinen puhe rakentuu henkilökunnalla jo olevien valmiuksien tiedostamisesta ja yhteisten ratkaisu- ja toimintaehdotusten pohdinnasta. Näkemystä ja apua tuen tarpeeseen haetaan ryhmän ulkopuolelta, kuten seuraavasta katkelmasta ilmenee:

He saa sit sitä mutustella ja sit he tuntee sen pysyvän lapsiporukan tai jäävän porukan, niin he osaa kans antaa siihen kysymyksiä taikka suoria kommentteja ja sit me tehdään sitä ihan loppuviimeks yhdessä. J1

[...] että on myöskin muita kuin siinä ryhmässä toimivia, jotka näkevät sitten, että mitä, heittävät kysymyksiä, että voiko näin tai mitä koette, koette voisko sitä auttaa näin ja taikka haetaan sitä tukea joihinkin asioihin, sitten toisistakin ryhmistä, jos joku ryhmä väsy ...et tota kun on tiettyjä hommia mitkä voi jakaa ryhmästä sitten ulkopuolellekin. J6

Ratkaisukeskeisessä repertuaarissa tuen tarpeessa olevalle lapselle annetaan ihannoiva merkitys suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden kasvattajana ryhmässä. Asia ilmaistaan suorastaan jonkin menettämisenä: *“meidän...(huokaus)...muut lapset menettäisivät ihan hirveesti, ellei siinä ryhmässä olisi erityistä tukea taroitsevia lapsia.”* Vaikka toisaalta haastateltavat kertoivat tukea tarvitsevien lasten vievän enemmän kasvattajien aikaa, niin toisaalta *“heidän kauttaan he (muut lapset) oppivat ihan hirveesti tästä maailmasta ja tota toisista ihmisistä ja erilaisuudesta ja oppivat ottamaan huomioon erilaiset ihmiset..”* Tähän ajatteluun voidaan liittää inklusiivinen ajattelu ja toimintatapa. Inklusiivista ajattelua puheissa kuvaavat käsitteet *osallistua omista lähtökohdistaan lähtien ryhmään* ja toisaalta se, että *lasta ei eristetä mihinkään esimerkiksi avustajan kanssa.*

Positiivisuutta ja uskoa kehittymiseen kuvataan käsitteellä *pienet askeleet*. Päiväkodinjohtajat kuvaavat puheessaan, kuinka tärkeää on arvostaa niitä pieniäkin edistysaskeleita, joita tuen tarpeessa olevien lasten kanssa saavutetaan.

Valitettavasti erityislapsilla mennään kolme askelta eteenpäin ja neljä taaksepäin välillä ja taas sitten niitä pieniä askeleita J5

Ei sellaista lasta ole joka ei toisi jotakin positiivista siihen ryhmään tullessaan ja se on usein se, se meidän henki ja sitten se oppimisen riemu on moninkertainen, kun siinä on kaksikymmentä muuta, jotka hurraa siitä, kun osaat ottaa ensimmäisen askeleen. J2



### 6.1.4 Johtajuusrepertuaari

Kun päiväkodinjohtajat puhuvat johtajuudesta suhteessa erityiseen tukeen, niin puheessa nousee esille pedagoginen johtajuus, henkilöstön ohjaaminen, tukeminen ja kannustaminen sekä johtajan ajankäyttö. Nimeämme tämän puheen *johtajuusrepertuaariksi*. Eroavaisuuksia siihen, miten sanoitetaan tai määritellään omaa johtajuutta tuo kunkin päiväkodinjohtajan asema organisaatiossa; onko johtaja hallinnollinen vai toimiiko hän lapsiryhmässä. Lapsiryhmässä toimivan johtajan ja hallinnollisen johtajan työnkuvan erilaisuuteen viitataan puheissa ja siirtymistä roolista toiseen ilmaistaan kehittymisen ja oppimisen käsitteillä. Työn muuttuminen kuvataan vastuunkantamisen ja ajankäytön välisellä tasapainolla, joka tuo helpotusta johtajan työhön.

Seuraavassa katkelmassa jännitteisyyttä tai ristiriitaisuutta johtajan työnkuvasta tai sen muuttumisesta hallinnolliseksi luonnehditaan ilmaisulla *pelkkä johtaminen*, joka kuvaa ilmeisesti irrallisuutta lapsiryhmästä ja henkilöstöstä, jotka taas koetaan tärkeinä lastentarhanopettajan perustyössä. Päiväkodinjohtajan työn haasteellisuutta ilmentää pohdinta esimiestyön onnistumisesta.

..nyt kun mulla on niin tuoreessa muistissa toi lapsiryhmätyöskentely ja mä siitä kovasti pidän edelleenkin, että se on mulle hirveen tärkeä juttu ja kovasti pohdinkin, et mitenkään tää onnistuu multa tää pelkkä johtaminen. J1

Ajankäyttöä työn eri osa-alueilla oikeassa suhteessa johtajat luonnehtivat keskeisenä työnsä mielekkyyden kannalta. Myös se, miten johtajat käyttivät aikaansa tuen tarpeessa olevien lasten asioiden käsittelyyn, nousi puheissa esiin. Lasten sijoitteluvaihe sujuu paremmin, kun johtaja voi keskittyä asioihin, kuten seuraava aineistokatkelma kertoo.

Eli, eli ei pääse niit lipsahduksia sattuun munkaan puolelta niin, koska mä pystyn keskittyn nyt tohon työhön [ryhmäsijoittelu] ihan tosissaan ja mä pystyn ottaan huomioon ja varmistaan ja tarkistaan ja ennakoimaan. J1

Johtajuus repertuaarissa päiväkodinjohtajat rakentavat selkeän kuvan siitä, miten he tekevät alustavat suunnitelmat päiväkodin lapsiryhmistä. Sijoittamisprosessi rakentuu erilaisten yhteistyökuvioiden ja keskustelujen kautta. Päiväkodin-

johtajat kertovat kuuntelevansa konsultoivan erityislastentarhanopettajan näemyksiä tukea tarvitsevista lapsista ja sen jälkeen he keskustelevat henkilökunnan kanssa suunnitelmista. Johtajat ottavat huomioon heidän mielipiteensä, mutta puheessa rakentuu kuva siitä, että he tekevät lopullisen päätöksen asioista, kuten seuraava esimerkki avaa.

[...]mietitään yhdessä että mikä ryhmä se voisi olla, että sitten myös käyn sitten niinku tiimien kanssa sitä keskustelua, että vielä erikseen, niin ku että mikä ryhmä se voisi olla ja sitten siinä tuon niitä omia kantojani ja perusteluitani, mikä mun mielestä olisi se hyvä ryhmä ja tota näin.J6

Toisaalta johtajuuteen liittyvänä realiteettina kuvataan tilanteita, joissa ilmaistetaan se, että kaikki lapset tulee sijoittaa jonnekin. Päiväkodinjohtajat kertovat, että syntyy paradoksaalisia tilanteita: Henkilökunnan siirtäminen ryhmästä toiseen on joskus eri syistä hankalaa, vaikka se lasten tarpeista katsoen olisi hyvä.

Johtajuus diskurssissa päiväkodinjohtajat rakentavat kaksijakoisen kuvan hallinnollisesta johtamisesta ja pedagogisesta johtamisesta. Kumpaankin liittyy johtajien puheissa henkilöstön johtamista, mutta eri näkökulmista. Toisaalta henkilöstöjohtamisen osalta puheessa korostuu se, kuinka paljon aikaa osa johtajista käyttää oman henkilöstönsä valmiuksien, asenteiden ja toimintatapojen selvittämiseen. Toisaalta henkilöstöjohtaminen jää hallinnoimiseksi, jota kuvataan puheella palaveri rakenteista, kuten seuraavat aineistokatkelmat kertovat.

Kuinka sitä, se henkilökunta niin kuin saataisiin osallisiksi ja osallistumaan tähän meidän yhteisen päiväkodin rakentamiseen, työyhteisön ja pedagogiikan, että tota tulis niin kuin kaikkien ääni kuuluviin

Mä siis jotenkin, kun meillä tää, kun ollaan hallinnollisia johtajia tää pedagoginen johtaminen niin jää vähän vähemmälle, vaikka sitä kuinka pyrkii ja pyrkii palaveri rakenteiden kautta, mutta se on mulle hirveen tärkeä.J2

Tässä repertuaarissa henkilöstön ohjaamista, tukemista ja kannustamista osa johtajista luonnehti haastavaksi ja he toivat sen esille käsitteellä *voimavara*, silloin kun tuen tarpeessa olevan lapsen haasteet tuovat ryhmän toiminnalle isoja vaatimuksia. Johtajat kertovat henkilöstön luovutus mielialasta ja asenteesta käyttämällä ilmaisuja *kaikki on kokeiltu* tai *mikään ei auta*. Tässä johtajuus repertuaari lähestyy ratkaisukeskeisyyden repertuaaria, kun johtajat rakentavat näkemystään

siitä, että kaikki lapset eivät tarvitse kaikkea yhtä aikaa ja yhtä paljon. Toisaalta johtajat puhuvat henkilöstön havainnointitaitojen lisääntymisestä, jolloin asiat nähtäisiin uudella tavalla, kuten seuraavassa kerrotaan.

[...]että me pystyttäs muokkaamaan meidän ympäristöä niin, että lapset kiinnittyy sinne toimintoihin, et ne toiminnot on niin kun sellaisia, et ne vahvistaa, ettei se oo vaan niin, että me voidaan touhuta mitä vaan. J2

[..]meidän lapsemme eivät ole, vaikka olisi samanlaiset diagnoosit, niin ne ei ole mikään massa, vaan joka ikisellä pitää kuitenkin olla tämä hänen ihan oma, oma juttunsa..J5

Päiväkodinjohtajat luonnehtivat pedagogista johtamista erittäin tärkeänä osana työtään ja se kuului myös johtajuuspuheessa. He käyttivät pedagogisesta johtajuudesta muun muassa ilmaisua, että päiväkodin johtaja *auttaa henkilöstöä kehittymään työssään*. Tämä vaatii päiväkodin johtajilta ajan tasalla olemista oman henkilökunnan ammattitaidosta ja ryhmien toiminnasta. Pedagogista ja kunnianhimoista asennetta kuvaa ilmaisu, että johtajan täytyy olla ikään kuin *astetta edellä* henkilöstöä. Erityisopettajien osalta johtajat ilmaisevat taitojensa vajavaisuutta seuraavalla tavalla.

Mut elton suhteen mulla on eri tilanne, kun mulla ei ole sitä erityisosaamista ja mä koen et mulla pitäis olla, koska mä olen hänen esimiehensä. J1)

Kriittistä puhetta johtajuuteen liittyen rakennetaan käsitteellä *muut työt*, joiden johtajat kertovat lisääntyneen ja vievän aikaa johtajan varsinaiselta esimiestyöltä. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset työryhmät sekä runsaat paperityöt, jotka kuvattiin epäolennaisina perustyön osina. Ne aiheuttivat osalle haastatelluista johtajista turhautuneisuutta ja ahdistusta, vaikka niistä puhuttiin huumorin sävyttämänä ja jopa nauraen seuraavalla tavalla.

Nyt must tuntuu, että nää hallinnolliset nää paperit niin ku ahdistaa mua niin paljon, ne vie mun (nauraa). Kun mä en haluu sanoo, et mä tarviin koulutusta siihen, että mä pystyn hallitsemaan näitä papereita, kun mun mielestä se ei oo mun päätehtävä. J2

[...] ja sihteerin hommat ne sit jotenkin hoituu tai ne on pikku juttu. Että mä en halua mikään sihteerin olla, vaikka niitä on pakko tehdäkin. J1

Päiväkodinjohtajien puheessa kuuluu myös olosuhteiden uhriksi heittäytyminen ja toisaalta kriittinen kyseenalaistaja. Seuraavassa aineistokatkelmassa tiivistyvät nämä molemmat positiot.

Mutta sitten, kun mä nään tuolla ton johtajamisen nää[huoneentaulu] niin ehkä toi kannattais lukee tai sitten niin kun joku johtajista sano, että mitä ihmettä meidän pitää miettiä kaikkia vasuja ja tai pedagogista johtamista, jos me ei kerran saada sitä tehdä. Se on vaan se, joka ahdistaa meitä enemmän. J2

### 6.1.5 Yhteiskunnallisuusrepertuaari

Päiväkodinjohtajat antavat työlleen merkityksen yhteiskunnallisten velvoitteiden ja vaikuttamisen kautta ja pohtivat työnsä reunaehtoja myös erityisen tuen näkökulmasta. Nimeämme *yhteiskunnallisuusrepertuaariksi* tämän puhettavan, jossa lapsen ja perheiden tuen tarpeista puhuttiin varhaiskasvatusta laajemmassa ja monitasoisemmassa viitekehyksessä. Tässä repertuaarissa päiväkodinjohtajien puhe varhaiskasvatuksesta ja varhaiserityiskasvatuksesta muotoutuu osaksi kasvatustyön julkista tavoitepuhetta. Päiväkodinjohtajat puhuvat konkreettisista palvelujärjestelmiin liittyvistä asioista kuten hoitopaikkaresursseista erilaisille lapsille ja rakentavat samalla laajempaa näkemystä turvallisesta kasvun ja opinpolusta, joka esitetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016. Päiväkodinjohtajien puheesta ilmeni, että kaupungeissa on tiettyjä sovittuja asioita, jotka joko helpottavat tai tuovat haasteita lasten päivähoitoon sijoitteluprosessiin. Sovittuja asioita ilmaistiin *systemi* käsitteellä, joka on ilmeisen pysyvä ja järjestelmällinen toimintatapa.

Et siellä on erityistä tukea tarvitsevat, että he on ensin ja sitten tulee nää siirrot ja sisarukset, et se pitää pitää mielessä. J3

Muita sovittuja asioita tai velvoitteita kuvaavat käsitteet lähipäiväkoti ja koulupolku. Lähipäiväkoti käsitteen taustalla on inklusiivinen varhaiskasvatus ajattelu, jossa kaikki lapset pyritään sijoittamaan kodin lähelle tavallisiin päiväkoteihin. Samaa inklusio ajattelua on turvallisen ja yhtenäisen koulupolku käsitteen sisällä: *”että se ois se koulupolkuajattelu, että jos asut tässä lähellä niin sitten tähän ja jos asut toisella alueella niin sinne lähipäiväkotiin.”*

Varhaiskasvatuksen perustehtävä tuotetaan päiväkodinjohtajien puheessa lapsen kohdistuvana hoito-, kasvatusta- ja opetustyönä, vaikka päiväkodinjohtajat toimivat usein vain välillisesti lasten kanssa. Ryhmässä työskentelevät johtajat

ovat kuitenkin konkreettisesti päivittäin lapsityössä mukana. Päiväkodinjohtajan työkenttään kuuluu olennaisesti varhaiskasvatuksen organisointi ja lasten päivähoitopaikkojen järjestäminen, jolloin työnkohde ja puhe laajenevat koskemaan perheitä ja huoltajia. Vanhemmat hakevat lapsilleen päivähoitopaikkaa. Päiväkoteja ja hoitopaikkoja on kaupungeissa tietty määrä ja niihin paikkoihin kaikki lapset on sijoitettava varhaiskasvatuslain määräysten mukaisesti. Aina sijoittelua ei pysty tekemään perheen ja lapsen kannalta parhaalla tavalla, varsinkin, jos on jotain erityistarvetta, vaan tehdään kompromisseja, kuten seuraavassa katkelmassa kerrotaan:

Mut on myöskin sit semmosia, että on ehkä jouduttu toiselta alueelta toiselle, sen takia, että ei oo ollu siinä omalla alueella semmosta sopivaa paikkaa. J3

Käsitteellä *irtopaikka* johtajat kuvaavat tilannetta, joka syntyy keskellä toimintakautta hakevien lasten sijoittelussa. Vaihtoehtoja on vähän tai ei ollenkaan ja paikan saa sieltä, missä se sattuu olemaan vapaana. Lähipäiväkoti ja koulupolku ajattelu eivät näissä tilanteissa toteudu. Päivähoidon arkea ohjaavat kuntien taloudelliset ja valtakunnallisesti lainsäädännön antamat resurssit, joihin päiväkodinjohtajat eivät kertomansa mukaan juurikaan pysty vaikuttamaan kuten seuraava katkelma kertoo:

Niin se on musta niin kun uskomatonta, et niin ku tuntuu, että tällä ei oo mitään merkitystä eli niin kun 90 luvun lamasta ei opittu mitään, vieläkin maksetaan niitä, mitä tehtiin kans lapsiperheille ja muuta systeemeille. Mutta tän kans me eletään ja yritetään tehdä parhaamme. J2

Henkilöstöresursseista päiväkodinjohtajat puhuivat hyvin samansuuntaisesti. Puhujat käyttivät käsitteitä *ihanne* ja *unelma*, kun kertoivat sopivan henkilöstön määrän olevan neljä ja vastaavasti kolmen työntekijän ryhmästä käytettiin termiä *haasteellinen*.

”Kyllä se nykypäivänä niin kolmen kasvattajan ryhmä on tosi haasteellinen, että jos sais valita, niin kyllä niitä avustajia sais olla tietenkin.”

”Niin semmonen rakenne olis hyvä, mutta nyt kuulostaa siltä, että se ei oo täs kohtaa mahdollista (nauraa) näitten hallituslinjausten..että varhaiskasvatuslain voi noin yks kaks muuttaa vaan!”J2

Jännitteisyyttä puheeseen toi se, että toisaalta kaivattiin lisää henkilöstöresurssia ja toisaalta todettiin, että määrällä ei ole aina merkitystä, vaan sillä miten toiminta järjestetään. Yhteistyön ja toimintatapojen pitää erityisesti olla yhteneviä ryhmässä, jossa on tukea tarvitsevia lapsia.

Et vaikka siellä olis kymmenen ihmistä, mutta jos he ei osaa tehdä yhdessä työtä ja johdonmukaisesti ja, ja samalla niin kuin ja saman periaatteen, niin eihän siitä mitään tuu. J6

[..]se motivointi sen työn jaksamiseen niin se on... tosi, tosi iso asia, mutta se, että useinkaan ei käsiparien lisääminen, tuo parempaa tulosta. J5

Taloudelliset ja yhteiskunnalliset resurssit vaikuttavat päiväkodin johtajien mukaan myös henkilöstön koulutukseen sekä tarvittavaan täydennyskoulutukseen. Resurssit heijastuvat päiväkodin johtajien mukaan henkilöstön jaksamiseen erityisesti tuen tarpeessa olevien lasten kanssa.

Kun lapset on tarpeeksi haastavia, niin osa henkilökunnasta ei oikeestaan niin kuin pysty tai jaksa kovin pitkään heidän kanssaan ja että sitten, sitten niin kuin tulee näitä, näitä tämmösiä isompia osuuksia sitten toisille, joka väsyttää sitten taas niin kuin heitä. Että se, että ihmiset pysyvät samana olis lapsen kannalta tosi ihana asia, mutta henkilöstö taas ei tahdo sitten jaksaa. J3

Päiväkodinjohtajien puheessa kuului myös toiveikkuus. Käsitteeseen saatiin ajallista perspektiiviä vertaamalla tätä aikaa *takavuosiin*. Heidän mielestään kehitystä asioissa on tapahtunut, mutta kaikki ei voi muuttua yhdellä kertaa.

Avustaja resurssia kaupungissa on, se on kasvanut ja lisääntynyt niin kuin eltojen määräänkin on lisääntynyt takavuosiin verrattuna. Kehitys on ollu ihan hieno, mutta ainahan sitä lisää toivois. Ei se ihan riittävä oo. J1

## 6.2 Tulkintarepertuaarien keskinäistä vertailua

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme vielä tulkintarepertuaareja ja päiväkodinjohtajille rakentuvia subjektipositioita ja vastaamme asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme on selvittää millaisia merkityksiä ja tulkintoja rakentuu päiväkodinjohtajien puhuessa lapsen tuen tarpeesta heidän oman työnsä kontekstissa. Tarkastelemme tässä luvussa 6.2 reper-

tuaarien keskinäisiä suhteita, jotta saisimme esille limittäiset ja sisäkkäiset tulkin-  
nat päiväkodinjohtajien näkökulmista. Lopuksi tarkastelemme luvussa 6.3 toisen  
tutkimuskysymyksemme mukaisesti, minkälaisia erilaisia subjektipositiioita päi-  
väkodinjohtajille rakentuu, miten he selittävät puhuessaan omaa toimintaansa  
tuen toteuttamisessa.

Tässä tutkimuksessa löytämässämme tulkintarepertuaareissa päiväkodin-  
johtajien puhetta tuen tarpeesta esiintyi paljon *ammattillisuus-, ratkaisukeskeisyys-  
ja johtajuusrepertuaareissa*. Päiväkodinjohtajat määrittivät ja rakensivat tuen  
tarve käsitettä *ammattillisuusrepertuaarissa* pitkälti henkilöstönsä valmiuksien ja  
ammattitaidon kautta eli miten pedagogiikkaa sanoitetaan ja toteutetaan henki-  
löstöön päin. Päiväkodinjohtajien puheissa ammatillisuusrepertuaareissa näkyi  
vahvasti luottamus henkilöstön ammattitaitoon ja vastuun tarkoituksenmukai-  
seen jakamiseen. Edellä mainittujen ilmiöiden kautta johtajat rakensivat näke-  
mystä henkilöstön vahvasta sitoutumisesta, johon toimiva pedagoginen johta-  
juus rakentuu. (Kts. Fonsén ja Parrila 2016, 20) *Johtajuusrepertuaari* tulee ajoittain  
hyvin lähelle *ammattillisuusrepertuaaria*, sillä pedagogisen johtajuuden kautta ra-  
kentui kuva johtajien asennoitumisesta lasten tuen tarpeeseen. Lapsiryhmiä ra-  
kennetaan ammatillisesti kestäväälle ja toimivalle pohjalle.

*Yhteistyö- ja ammatillisuusrepertuaareissa* päiväkodinjohtajien puheissa ha-  
vaittiin erityisesti kontekstin merkitys esimerkiksi monialaisessa yhteistyössä,  
vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä tai henkilöstön ammattitaidon tuke-  
misessa. Kontekstin huomioimisella tarkoitetaan sitä, että toimintaa tarkastellaan  
ja tulkintaa suhteutetaan sen asiayhteyteen, vuorovaikutustilanteeseen, toimin-  
taympäristöön tai yhteiskunnalliseen tilaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29;  
Jokinen ym. 2016, 37.) Muun muassa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kon-  
teksti oli sellainen, jossa johtajan rooli vanhempiin nähden rakentui hyvin välil-  
liseksi ja se näkyi myös erityisen tuen puheessa. Vlasov ja Hujala (2016, 319) ovat  
todenneet, että koska päiväkodinjohtajat näkyvät päiväkodin arjessa vähemmän  
se vaikuttaa ja on muuttanut vanhempien odotuksia johtajien roolista. Vanhem-  
pien kanssa päivittäistä yhteistyötä teki muu henkilöstö ja johtaja tuli kuvaan  
mukaan silloin, kun tarvittiin esimiestä tai päättäjää. Päiväkodinjohtajien

puhe rakentui toisaalta ideaalina puheena vanhempien asiantuntijuudesta omasta lapsestaan ja hänen tuen tarpeistaan. Toisaalta puheeseen syntyi ristiriitaista viestiä tilanteissa, joissa johtajat kuvasivat vanhempien osallisuutta erityisen tuen lasten sijoitteluprosessissa, jossa asiantuntijuuden toteutumiseksi ei ollutkaan mahdollisuutta. Kun puhuja oli selkeästi esimiehen ja päättäjän asemassa, puhe rakentui vanhempiin ja erityiseen tukeen nähden irralliseksi viranhaltijan ja päättäjän puheeksi. Näissä puhetavoissa johtajat menivät ikään kuin organisaation ja jonkin ylemmän tahon taakse.

Moniammatillisessa yhteistyö kontekstissa päiväkodinjohtajat rakensivat puhetta omasta asemastaan asiantuntijana tai taustavaikuttajana. Moniammatillisessa yhteistyössä johtaja oli kuitenkin lähinnä esimiesroolissa ja toimi taustalla verkoston puitteissa. Eroavaisuutena hallinnollisten johtajien puheisiin, lapsiryhmässä toimivien päiväkodinjohtajien puheessa nousi esille heidän kaksoisroolinsa, joka muodosti vahvan käytännön asiantuntijan ja lastentarhanopettajan position. Jos tarkastellaan päiväkodinjohtajan puhetta ja asemaa asiantuntijuuden kautta, voidaan todeta johtajuuteen liittyvän suurien vastuun, mutta siitä huolimatta hänen oma päätösvaltansa asioissa voi olla vähäistä. (Viitala 2009, 217–218.)

*Johtajuusrepertuaarissa ja yhteiskunnallisuusrepertuaarissa* ilmeni pieninä viivakteina tai kommentteina jännitteistä ja ristiriitaista puhetta erilaisista resursseista liittyen erityiseen tukeen. Johtajat puhuvat resursseista, joita tuen järjestämiseen tarvittaisiin, mutta kertovat toisaalta vaikuttamismahdollisuuksiensa rajoista. Puheissa rakentuva ideaali pedagoginen ajattelu ei aina toteudu arjen käytänteissä. Puheessa esille tulleet jännitteet ja ristiriitainen puhe kuuluvat osana diskurssianalyysin luonteeseen. Tulkintarepertuaarien keskinäinen ristiriitaisuus on Suonisen (1999, 142) mukaan tärkeä osa keskustelua. Tulkintarepertuaarien keskinäisen ristiriitaisuuden hallinta osoittaa, että puhuja hallitsee myös mahdollisuuden erilaisten näkökulmien olemassaoloon.

*Yhteiskunnallisuusrepertuaari* tuo lapsen tuen tarve puheeseen sitä määrittelevien säädösten kaiun ja yhtymäkohta *ratkaisukeskeisyysrepertuaariin* löytyy kol-



miportaisen tuen ajattelusta. Tuen tarvetta käsitellään ratkaisukeskeisessä repertuaarissa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisen kautta ja samoja ajatuksia tuesta ja sen toteuttamisesta odotetaan tällöin myös henkilökunnalta. *Yhteiskunnallisuusrepertuaarin* välittämä puhe varhaiskasvatuksen organisoinnista ja päivähoitopaikkojen järjestämisestä laajentaa johtajien työn ja sitä kautta position koskemaan perheitä. Kaikille on järjestettävä päivähoitopaikka. Tässä sijoitteluprosessissa päiväkodinjohtaja asettuu viranhaltijan ja päättäjän rooliin. Johtaja joutuu perustelevaan tekemiään ratkaisuja sijoittelusta pedagogisesti vanhemmille, henkilöstölle ja monialaisille yhteistyökumppaneille. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ohjataan yleensä päiväkotiin, sillä jo pelkkä päiväkotisijoitus katsotaan kuntoutukselliseksi toimeksi. Virkamies ja luottamusmiestasolla luotetaan päiväkotien kykyyn tarjota tukea tarvitsevan lapsen palveluja. (Heinämäki 2004, 144–161.)

Päiväkodinjohtajien rakentama puhe taloudellisista ja yhteiskunnallisista resursseista vaikuttaa henkilöstön jaksamiseen erityisesti, kun työskennellään tukea tarvitsevien lasten kanssa. Hyvinvoinnin puutteet voi tehdä näkyviksi muuttamalla ne euroiksi. Mutta on tärkeää nostaa esille myös osaamiseen ja toimintatapojen kehittämiseen käytetyt eurot: onko näillä investoinneilla saavutettu hyötyä ja pitäisikö niitä lisätä, jotta henkilöstö, ja sen myötä lapset, voisivat paremmin. (Manka 2013, 87.) Myös pedagogisen johtajan position kautta päiväkodinjohtaja pystyy auttamaan henkilöstöään jaksamaan työssä ja kehittämään toimintaansa.

### **6.3 Päiväkodinjohtajille rakentuvat positiot eri repertuaareissa**

Seuraavaksi tarkastelemme repertuaareista hahmottuvia päiväkodinjohtajien erilaisia positioita, jotka nousevat erityisen tuen puheesta. Positioiden kautta puhujat sijoittavat itsensä erilaisiin suhteisiin, jotka sisältävät arvokysymyksiä ja

valtasuhteita (Törrönen 2000, 248). Tässä tutkimuksessa keskeisimmiksi päiväkodinjohtajien positioiksi muodostuivat *asiantuntijan/ ammattikasvattajan positio, pedagogisen johtajan positio, esimies positio, ja kriittisen asiantuntijan positio*. Päiväkodinjohtajien asemaan ja rooliin vaikutti se, millaisessa asiayhteydessä he erityiseen tukeen liittyvistä asioista puhuivat.

*Johtajuus-, ammatillisuus- ja ratkaisukeskeisyysrepertuaareissa* ilmeni joko esimies positio tai toisaalta lapsiryhmässä toimivan päiväkodinjohtajan asiantuntijan rooli, jossa hänellä on myös lastentarhanopettajan näkökulma. Päiväkodinjohtaja on esimiehen tai hallinnollisen johtajan asemassa suhteessa henkilöstöön, mutta samanaikaisesti hän on viranhaltijan tai päättäjän asemassa suhteessa vanhempiin. Suhteessa henkilöstöön hänen rooliaan määrittää se, että päiväkodinjohtaja tekee päätöksiä esimerkiksi päiväkodin pedagogiikasta, henkilöstöhallinnosta ja taloudellisista resursseista. Samalla hän myös huomioi henkilöstön työskentelyn, tukee ja auttaa työn kehittämässä. Myös työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että kun mahdollistetaan työntekijöiden aktiivinen rooli ja vaikuttaminen, lisätään samalla yksilön halua käyttää omaa osaamistaan laajasti. Hyvinvoiva organisaatio toimii tavoitteellisesti, on rakenteeltaan joustava ja kehittää jatkuvasti itseään. Positiivinen vuorovaikutus aikaansaa sen, että työntekijät ylittävät tavanomaiset velvollisuutensa. (Manka 2013, 85-89, 98; Manka 2015, 108.) Tämä viesti oli luettavissa myös haastateltujen päiväkodinjohtajien puheista.

*Yhteistyörepertuaarissa* päiväkodinjohtajan rooli suhteessa vanhempiin näytetään siten, että hän huolehtii päiväkodin perustehtävän toteutumisesta, hoitaa virallisen päätöksenteon lapsen asioissa eli vastaa tukea tarvitsevan lapsen tuen toteutumisesta ja tekee päätökset lasten lapsiryhmiin sijoituksista. Johtajan rooli saattaa joissakin yhteistyökonteksteissa, esimerkiksi monialaisissa asiantuntija palaverissa, jäädä myös taustavaikuttajan rooliksi.

Tutkimuksessamme *ammattillisuus- ja johtajuusrepertuaareissa* korostui pedagogisen johtajan positio. Tällöin päiväkodinjohtajan toiminta ja puhe suuntautuvat henkilöstöön ja päiväkodin toimintakulttuuriin. Puheessa tämä rakentui si-

ten, että päiväkodinjohtajat kertoivat perustelevansa tekemiään ratkaisuja pedagogiikan kautta ja siten huomioivat samalla henkilöstön vahvuuksia ja kehityksen haasteita. Ahonenkin (2015, 188-189) totesi tutkimuksessaan pedagogisen toiminnan olevan merkityksellistä tukea tarvitseville lapsille ja erityisesti sellaisissa ryhmissä, joissa tukea tarvitsevia lapsia on paljon. Pedagogisen johtajan positiolla on merkitystä myös sille, miten tuen tarpeessa olevan lapsen tuki huomioidaan ryhmien rakenteessa. Tämä sama asia tuli esille päiväkodin johtajien puheessa *yhteistyö-, ammatillisuus- ja ratkaisukeskeisyysrepertuaareissa*. Kerronnan perusteella voidaan tulkita, että näissä johtajan positio kontekstista riippuen rakentuu joko suoraan vaikuttavan asiantuntijan rooliksi tai joskus se jää välilliseksi asiantuntijaksi ja enemmän asioiden mahdollistajaksi.

Päiväkodinjohtaja esiintyi puheessa varhaiskasvatuksen rakenteiden ylläpitäjänä, mahdollistajana ja motivoijana. Mahdollistajan roolissa päiväkodinjohtaja voi ottaa henkilöstön osalliseksi päätöksentekoon ryhmien muodostamisessa, jolloin henkilöstö kokee, että tuen antaminen on mahdollista. Päiväkodinjohtajan pedagogiseen johtamiseen liittyy myös motivoijan rooli, sillä yhtenä tärkeänä tehtävänä puheessa esiintyi henkilöstön tukeminen ja kannustaminen työssä. Toiveikkuuden ylläpitäjän roolissa on tärkeää sanoittaa ja tehdä näkyväksi pienetkin edistysaskeleet. Tässä tutkimuksessa esiintyneet johtajuuden erilaiset roolit ovat samansuuntaisia kuin Parrilan (kts. 2011, 22) omassa tutkimuksessaan avaamat pedagogisen johtajuuden osa-alueet ja niihin liittyvät erilaiset toiminnalliset roolit, joita ovat suunnannäyttävä, valmentaja, tukija ja arvioija. Näiden kaikkien osaamisen ja toiminallisuuden edellytyksenä ovat hyvät vuorovaikutustaidot.

Päiväkodinjohtajalla on myös ammattikasvattajan asema. Tämä näkyi erityisesti ryhmässä toimivien päiväkodinjohtajien puheessa, sillä heillä on kaksoisroolinsa vuoksi myös vahva käytännön asiantuntijan ja lastentarhanopettajan rooli. Puheessa päiväkodinjohtajat pohtivat paljon tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittumista päiväkotiin ja hänen mahdollisuuksiaan olla päiväkodissa. Tähän kontekstiin liittyi inklusion käsite. Asiantuntijuus korostui puheessa, kun päi-

väkodinjohtajat pohtivat ryhmädynamiikkaa ja fyysisten tilojen sopivuutta erityisen tuen näkökulmasta. Toisaalta he toivat vahvasti esille sen, miten lasten yksilöllisyys tulisi huomioida pedagogiikassa ja toiminnassa. Ahonen (2017, 252–253) on todennut tutkimuksissaan, että päiväkodin toiminnan kehittäminen edellyttää koko tiimin sitoutumista ja johdonmukaista työskentelyä tavoitteiden eteen. Näissä *yhteistyö- ja ammatillisuusrepertuaareissa* esiintyneissä puheenvuoroissa lapsiryhmässä toimivien johtajien lastentarhanopettajan rooli korostui ja ratkaisujen tekemiseen rakentui vahva ammatillinen näkemys pedagogisten perustelujen kautta.

*Yhteiskunnallisuusrepertuaarissa* kriittisen asiantuntijan positio sisältää yhteiskunnallisen vaikuttajan ja toisaalta olosuhteiden uhriksi heittäytyvän päiväkodinjohtajan roolin. Päiväkodinjohtajien puheessa tuotiin esille se, että he tiedostavat asiantuntijana, mihin pitäisi toiminnassa pyrkiä ja keskittyä, mutta olemassa olevat resurssit ja johtajien työtehtävät ohjaavat toimintaa toiseen suuntaan. Fonsén ja Parrila (2016, 138) toteavat useiden johtajien kertovan työtehtävien moninaisuuden ja pirstaleisuuden olevan erittäin kuormittavaa ja heikentävän työhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi *johtajuusrepertuaarissa* esimiehen positio näyttäytyy puheessa ”puun ja kuoren välissä” olemisena. Tästä oli päiväkodinjohtajien puheessa viittauksia yhteiskunnalliseen tilanteeseen niin kunnissa kuin yleisesti. *Yhteiskunnallisuusrepertuaarissa* esille tuotiin lait ja säädökset sekä taloudelliset resurssit. Johtajat rakensivat puhetta sihteerin töistä ja turhauttavista paperitöistä, jotka vievät aikaa toiminnan pedagogiselta kehittämiseltä ja suunnittelemiselta. Päiväkodinjohtajat kertoivat, että he eivät mahda mitään esimerkiksi sille, että päivähoitopaikkojen kysyntä ei kohtaa tarjontaa. Ideaali puheessa tahtotila toimia oli toisenlainen kuin todellisuus arjen käytännössä. Fonsén ja Parrila (2016, 129–130) tuovat esille itsensä johtamisen tärkeyden. Heidän mukaansa omien ajattelutapojen tarkastelulla saavutetaan selkeyttä ja vahvuutta johtajuuteen ja koko organisaation johtamiseen.

Nämä tutkimusaineistosta erottuvat päiväkodinjohtajien positiokuvaukset tarjoavat rinnakkaisia ja osin päällekkäisiäkin näkökulmia erityisen tuen tarkasteluun päiväkodinjohtajien toimijuuden ja asennoitumisen kannalta. Ahonen

(2017,10) on tutkimuksessaan todennut, että päiväkodin perinteinen toimintakulttuuri ei vielä mahdollista erilaisuuden aidosti sallivaa ja siten tasa-arvoista varhaiskasvatusta. Tähän toimintakulttuurin kehittämiseen ja muutokseen vaaditaan vahvaa johtajuutta. Varhaiskasvatuksen arjessa näiden päiväkodinjohtajien positioiden painottumisella eri asiayhteyksissä voi olla merkitystä varhais-erityiskasvatukselle ja koko pedagogisen toiminnan kokonaisuuden muodostumiselle.

## 7 POHDINTA

Päiväkodinjohtajat rakentavat puhetta erityiseen tukeen liittyvistä moninaisista ilmiöistä, joita kohtaavat työssään. Tutkimuksessa löysimme päiväkodinjohtajien erityiseen tukeen liittyvästä puheesta seuraavat tulkintarepertuaarit, joita olivat yhteistyö, ammatillisuus, ratkaisukeskeisyys, johtajuus ja yhteiskunnallinen repertuaari. Päiväkodinjohtajille rakentui näissä tulkintarepertuaareissa erilaisia tilannekohtaisia subjektipositiota eli asemia. (ks. luku 6.3) Päiväkodinjohtajat olivat repertuaareissa vaihdellen asiantuntijan, pedagogisen johtajan, esimiehen, rakenteiden ylläpitäjän ja kriittisen asiantuntijan tai jopa olosuhteiden uhrin asemassa. Tässä tutkimuksessa päiväkodinjohtajat toivat esille puheessaan sen, että asiantuntijuus, pedagoginen johtajuus, monialainen yhteistyö ja ratkaisukeskeisyys ovat ne työkalut, joilla päiväkodinjohtajat hallitsevat ja ratkaisevat erityisen tuen haasteita henkilöstönsä kanssa.

### 7.1 Inklusiivinen ajattelu ja osallisuus puheessa

Päiväkodinjohtajien puhe erityisestä tuesta osallisuudesta voidaan tässä tutkimuksessa nähdä tuovan esille keskustelua inklusiivisesta kasvatuksesta. Puhetta lapsen osallisuudesta näkyi eri repertuaareissa. Unescon (1994) määritelmän mu-

kaan inklusiivinen kasvatusta huomioi lasten erilaiset yksilölliset piirteet, kyvyt ja oppimiseen liittyvät tarpeet ja vastaa niihin lapsikeskeisen pedagogiikan keinoin. Turja (2011, 42–43) toteaa yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden ja sen millaisia käsityksiä yhteiskunnassa on lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksen luonteesta näkyvän päiväkotien toimintakulttuurissa ja sitä kautta kasvattajien tavassa määrittää aikuisten ja lapsen välistä valtasuhdetta.

Pihlaja (2009, 147) toteaa artikkelissaan, että Suomen päivähoitojärjestelmän perustana on ollut ajatus kaikille yhteisestä päivähoidosta. Subjekttiivinen päivähoito-oikeus merkitsee, että myös erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla on oikeus päivähoitoon. Päiväkodinjohtajuuden merkitys varhaiskasvatuksen toimintaympäristön eli päiväkodin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toimintakulttuurin luomisessa sekä ylläpitämisessä tuli esille päiväkodinjohtajien puheesta. Päiväkodinjohtajan tehtävä on päivähoidon perustehtävän selkiinnyttäminen (Kts. Hujala 2014, Hujala ja Heikka 2008; Heikka 2014). Fonsén ja Parrila (2016, 29) ovat todenneet, että jos johtajalla on selkeä kuva siitä, millaista on hyvä varhaiskasvatusta ja hyvät pedagogiset käytänteet, niin hänen on helpompaa johtaa päiväkodin pedagogiikkaa.

Päiväkodinjohtajat toivat esille puheessa henkilöstön valmiudet ottaa vastaan tuen tarpeessa olevia lapsia ja toisaalta sen kuinka tärkeää on, että jokainen lapsi kokee olevansa osallinen ja tärkeä omana itsenään. Lapsiryhmän koon kasvaessa myös päivittäisten vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa ja tällä on merkitystä sosiaaliselle kuormittavuudelle ja henkilöstön toiminnalle (Karila 2016, 27). Puheessa päiväkodinjohtajat toivat esille, kuinka tärkeää on ryhmässä toimiminen ja osallisuus, jolloin opitaan tuntemaan toisia, käsitellään erilaisia ajatuksia ja kokemuksia yhdessä. Kun aikuiset arvostavat lasten näkökulmia he luovat sellaisia pedagogisia arjen käytänteitä, joilla tuetaan lasten osallisuutta ja sitä kautta tuetaan lapsen mahdollisuuksia ilmaista omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten kanssa. (Turja 2007, 168.)

Varhaiskasvatusta henkilöstön koulutus ja osaaminen on todettu yhdeksi tärkeäksi varhaiskasvatusta laatutekijäksi. Henkilöstön työoloilla ja ammatillis-

suuden kehittymisellä on todettu olevan iso merkitys. (Karila 2016, 5.) Päiväkodinjohtajat toivat esille puheessa halunsa tuntea henkilöstönsä vahvuuksia ja toisaalta tukea heidän kehittymistään. Tämä mahdollistaa jokaisen lapsen, myös tukea tarvitsevien lasten, osallisuuden vahvistumisen. Kataja (2016, 72) on todennut, että osallisuuspedagogiikka vaatii varhaiskasvattajalta sensitiivisyyttä, läsnäoloa, tavoitteellisuutta ja havainnointia, jotta se on laadukasta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisuus ja asenteet ovat tärkeitä, sillä lapset viettävät yhä enemmän aikaa päiväkodissa.

Viitalan (2014, 25) tutkimuksessa puhutaan ns. *yes but*-asenteesta, jolla tarkoitetaan sitä, että inklusiiviseen kasvatukseen suhtaudutaan periaatteessa myönteisesti, mutta samalla kuitenkin asetetaan ehtoja sen toteutumislle esim. resurssien riittävyys. Tämä pohdinta tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Woodhead (2005, 90) on todennut, että tärkeimmän ympäristön lapselle muodostavat ihmiset, joiden kanssa lapsi luo läheisiä ihmissuhteita. Päiväkodeissa lasten ja aikuisten välille muodostuu myös läheisiä ihmissuhteita.

Päiväkodinjohtajat toivat puheessaan esille sen, että käyttävät paljon aikaa henkilöstön kanssa keskusteluihin ja osallistavat heitä moni tavoin mukaan tukea tarvitsevien lasten sijoitusprosesseissa ja päiväkodin toimintakulttuurin kehittämiseksi. Ahonen (2017, 63–65) on todennut, että panostaminen arvokeskusteluihin, vuorovaikutuksen laatuun ja lasten tarpeista lähtevän toiminnan suunnitteluun vahvistaa ja kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja varhaiskasvattajien toimintaa.

## 7.2 Yhteistyön merkitsevyys

Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajat kuvasivat konsultoivia erityislastentarhanopettajia puheessaan tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi ja heidän asiantuntijuuttaan arvostettiin lapsen tuen järjestämisessä. Konsultoitujen erityislastentarhanopettajien työnkuva vaihteli kunnittain, mutta kaikille yhteistä oli se, että he

toimivat kunnissaan erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijoina. Tässä tutkimuksessa mukana olleissa kaupungeissa toteutettiin sekä integraation että inklusion periaatteita erityisen tuen järjestämisessä. Ahonen (2017, 254) toteaa kirjassaan, että oikein kohdennettu ja tehokas konsultaatio lisää ryhmässä toimivien aikuisten pedagogisia taitoja nopeasti. Konsultoivat erityislastentarhanopettajat osallistuivat työnkuvansa mukaisesti yhdessä päiväkodinjohtajan kanssa työyhteisön osaamisen kehittämiseen ja toimintakulttuurin luomiseen (Kts. Ahonen 2017, 25).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nousi puheessa ideaalina ja se tuotiin esille keskeisenä asiana. Woodrow (2011, 104) on todennut, kuinka tärkeää on, että päiväkodinjohtaja huomioi myös perheen ja lapsen roolin, ja että päiväkodissa olisi sellainen toimintakulttuuri, jossa on tilaa toimiville yhteistyökäytännöille. Tällaiset käytännöt vahvistuvat, jos luottamussuhde vanhempiin on hyvä. Tässä tutkimuksessa tuli esille se, että päiväkodinjohtajan osalta yhteistyö vanhempien kanssa oli hyvin tilannekohtaista ja hallinnollisina päiväkodinjohtajilla jopa irrallista. Yhteistyötä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa tekee pääsääntöisesti muu henkilöstö. Vlasov ja Hujala (2016, 319) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille sen, että jaettu johtajuus on vahvistanut henkilöstön ammatillisuutta ja sitä kautta vähentänyt päiväkodinjohtajan tarvetta olla päivittäin yhteistyössä vanhempien kanssa. Mielenkiintoinen yksityiskohta inklusiivisessa ajattelussa liittyen erityiseen tukeen oli se, että integroidun pienryhmän vertaislasten vanhempien kanssa päiväkodin johtaja keskusteli ryhmäsijoituksesta, mutta tuen tarpeessa olevan lapsen vanhemman kanssa ei välttämättä, sillä sen keskustelun hoitaa konsultoiva erityislastentarhanopettaja.

Kiinnostavaa on jatkossa seurata miten uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) vastaa tähän yhteistyön ja osallisuuden lisäämiseen. Kuten tutkimuksissa (Pihlaja 2009, Kovanen 2004, Vlasov ja Hujala 2016) on todettu vanhempien kuulemisessa ja osallisuuden lisäämisessä sekä pedagogisesti asianmukaisessa ja ammatillisessa asiantuntijuudessa varhaiskasvatuksessa on vielä kehitettävää.



Monialaisen yhteistyön kuvauksissa päiväkodinjohtajat toivat esille sen, etteivät he juurikaan tee tässä kontekstissa yhteistyötä tukea tarvitsevien lasten asioissa. Monialainen yhteistyö kuuluu oleellisesti konsultoivien erityislastentarhanopettajien tai kasvatusvastuussa olevan henkilöstön rooliin. Tässä tutkimuksessa totesimme, kuinka tärkeää on huomioida eri ammattilaisten roolit ja vastuut, jotka siten mahdollistavat toimivan yhteistyön. Roffey ja Parry (2014, 29) toteavat, että hyvän yhteistyön edellytys on eri ammattilaisten roolien selkeys, jolloin tiedetään mitä kukakin tekee ja kenen kanssa. Tässä tutkimuksessa monialaisessa yhteistyön kontekstissa päiväkodinjohtajat olivat esimiehen ja johtajan asemassa taustalla. Heidän roolinsa on olla tietoinen tukea tarvitsevan lapsen asioista, jotta he voivat mahdollistaa tuen antamisen omassa yksikössään. Tämä toteutuu tutkimuksemme perusteella konsultoivan erityisopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä.

### 7.3 Yhteiskunnallisuus ja kriittisyys puheessa

Tutkimuksessa nousi esille myös diskurssianalyysille tyypillistä kriittistä puhetta, joka toi tulosten tarkasteluun kriittistä otetta ja jännitteisyyttä. Erityisesti sitä tuli esille yhteiskunnallisessa repertuaarissa, jolloin nousi esille niin taloudelliset kuin henkilöstöresurssitkin. Svärd ja Pihlaja (2006, 37) ovat todenneet, että kunnilla on päivähoidon suunnittelussa ollut hyvin itsenäinen päätösvalta ja siihen vaikuttavat kunnan koko, sijainti, asukasrakenne ja kunnan oman kehittämisen painopistealueet. Pääsääntöisesti palveluiden ja henkilökunnan osaamisen lähtökohtana on riittävät, kaikille tarvitsijoille järjestetyt päivähoidon peruspalvelut. Tukea tarvitsevien lasten osalta erityisiä palveluja ei ole laissa määritelty tarkasti ja siksi niiden tarjoaminen kunnissa vaihtelee paljon. (Kovanen 2004, 18; Pihlaja 2009, 152–153; Päivähoitolaki 1973; Varhaiskasvatuslaki 2015/580) Tutkimuksessamme tämä näkyi muun muassa siten, että päiväkodin johtajat toivat esille sen, että esimerkiksi paineet kasvattaa lapsiryhmiä tuovat henkilöstölle haasteita. Puheessa kuvattiin miten kolmekaan kasvattajaa ryhmässä ei riitä, ja toisaalta tuotiin esille se, ettei käsiparien lisääminen auta, jos

toimintamalli ei ryhmässä ole kunnossa. Ahonen (2017, 186) on omassa tutkimuksessaan todennut, että haastavien kasvatustilanteiden esiintymisen osalta ei aikuisten määrällä ollut merkitystä, mutta sen sijaan lapsilukumäärällä oli vaikutus. Tältä osin päiväkodinjohtajien puheessa esille tulleella huolella lapsiryhmien kasvattamisesta voi olla iso merkitys päiväkodin toimintakulttuurille ja henkilöstön jaksamiselle, varsinkin erityisen tuen näkökulmasta.

Kuntien taloudellinen tilanne tuli esille päiväkodinjohtajien puheessa ja he toivat esille tutkimuksen aikana olleet haasteet sekä mahdolliset tulevaisuuden haasteet. Tällä hetkellä olemme tilanteessa, jossa hallituksen säästötoimet ovat kohdistuneet laajalti myös varhaiskasvatukseen ja sitä kautta myös erityistä tukea tarvitsevien lasten elämään. Fonsén ja Parrila (2016, 18) ovat todenneet, että varhaiskasvatuksen laatua ja johtajuutta voidaan tällä hetkellä vahvistaa vain panostamalla olemassa olevien organisaatioiden sisäiseen kehittämiseen. Varhaiskasvatuslaki (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ovat vahvasti ohjaavia ja velvoittavia asiakirjoja. Niissä molemmissa korostetaan johtajuuden ja pedagogiikan kehittämistä. Pedagoginen johtajuus on jaettava johtajuutta, jossa vastuu työ laadusta ja kehittämisestä kuuluu niin suorittavalle taholle, johtajille kuin poliittisille päätöksentekijöille. Tarvitaan siis tahtotila, jossa varhaiskasvatuksen laatuun panostetaan. Se vaatii resursseja, koulutettua henkilöstöä ja jatkuvaa lisäkoulutusta. (Fonsén & Parrila 2016, 29.) Samanlaista panostusta vaaditaan myös varhaiserityiskasvatuksen osalta. Lisäksi toimintaympäristön muutokset muokkaavat lasten ympäröivää maailmaa ja samalla vaikuttavat perheiden kasvatuskäytännöihin ja tuovat varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ja sen toteuttamiselle uusia haasteita ja kehitettävää.

Tämä tutkimus vahvisti osaltaan ajatteluumme inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja antoi tukea oman työn kehittämiseen niin käytännön työssä kuin hallinnollisesta perspektiivistä katsoen. Päiväkodinjohtajien puheessa ja heidän käyttämässään kielessä lapsen tuen tarpeesta oli inklusiivisen ajattelun näkökulmia. Ne rakentuivat käsitteistä ja ilmauksista, joita esiintyi päiväkodinjohtajien puheessa lapsen tuen tarpeesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja

varhaiskasvatuslain toteuttaminen arjessa vaatii laajaa yhteistyötä. Kaiken keskiössä on kuitenkin tämänkin tutkimuksen mukaan päiväkodin johtaminen ja päiväkodinjohtajan moninaiset positiot. Päiväkodin johtamiseen liittyy hallinnollisen johtamisen lisäksi tärkeänä pedagoginen johtaminen. Pedagogiseen johtamiseen halusivat kaikki saada lisää aikaa, sillä sitä kautta henkilöstön sitoutumiseen ja jaksamiseen saadaan vahvuutta. Päiväkodinjohtajat rakensivat puheessaan toivetta tunnistaa henkilöstön ammatilliset valmiudet sekä sen kehittämisen osaluheet. Toimintaympäristön luominen yhdessä henkilöstön kanssa on merkittävää. Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajan rooli varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana ja työparina rakentui päiväkodinjohtajien puheessa tärkeäksi tuen tarpeessa olevien lasten tuen toteutumisessa.

#### **7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse koko prosessin luotettavuudesta. Arviointi on tutkimusprosessin huolellista kuvaamista ja oman roolin refleктоimista. (Eskola & Suoranta 1998, 209–210.) Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä ja diskursiivisella tutkimusotteella pääsimme tutkimusprosessissamme niiden merkitysten ja positioiden pariin, joita päiväkodinjohtajat erityisestä tuesta oman työnsä kontekstissa tuottavat. Erityisen tuen rakentuminen puheessa ja kerronnan moniäänisyys sekä päiväkodinjohtajien asettuminen erilaisiin rooleihin ja positiioihin antoi mielenkiintoisen tarkastelukulman, jonka toivomme välittyvän lukijalle.

Tutkimuksen aiheen ajankohtaisuus ja oikea ajoitus ovat tärkeitä. Oman tutkimuksemme aihe oli ajankohtainen, sillä erityisen tuen järjestämistä inklusiivisen ajattelun ja toisaalta kuntien ja valtion resurssien näkökulmasta pohdittiin ja pohditaan edelleen. Poliittinen ilmapiiri ja erilaiset ristiriidat voivat vaikuttaa ja kannustaa tutkimusaiheen valintaan (Tracy 2010, 840–841). Päivähoitolain muuttuminen varhaiskasvatuslaiksi oli merkittävä muutos juuri haastattelujen aikaan. Ajattelimme, että päiväkodinjohtajien ajatuksilla ja asenteilla on merki-

tystä arjen ratkaisuisa. Meitä kiinnosti erityisesti päiväkodinjohtajien tapa tuottaa erityisen tuen puhetta ja pohtia omaa toimijuuttaan erilaisissa positioissa varhaiserityiskasvatuksen maailmassa.

Tutkimusaineistona käytimme aiemmin kandidaatin työhömmme haastatteluilta keräämäämme aineistoa. Haastattelutilanteet olivat positiivisia ja niissä oli helppo puhua asioista. Haastateltavat kuvailivat tilannetta sanomalla, että oli mukava keskustella ja kysymyksiin vastaaminen oli helppoa. Toisaalta, koska meillä tutkijoilla oli asiantuntemusta ja kokemusta aiheesta, niin meidän oli helppo tehdä jatkokysymyksiä tai palata uudestaan samaan aiheeseen, jos tuntui, ettei ensimmäisellä kerralla saanut selvää siitä, mitä haastateltava tarkoitti vastauksellaan. Haastattelijan on kuitenkin pitäydyttävä roolissaan ja varottava ohjailemasta haastateltavia liikaa.

Diskurssintutkimuksessa aineistolla on tärkeä rooli ja tutkija ei muodosta selkeitä ennako-oletuksia tutkimuskohteestaan. Aiemmillä kokemuksilla on kuitenkin vaikutusta tutkijan ajatteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Koska meillä tutkijoina oli työn kautta yhteys päivähoidon, täytyi meidän tiedostaa omat ennakkokäsitykset ja oletukset. Itsereflektointi ja läpinäkyvyys ovat ainoat keinot, joilla tutkija voi saavuttaa avoimuuden. (Tracy 2010, 841). Jonkinasteinen ennakkokäsitysten vaikutus on mahdollinen, vaikka tietoisesti pyrimme sitä välttämään ja kävimme kriittistä keskustelua koko tutkimusprosessin ajan. Vaikka tutkija tietoisesti tavoittelisi positiota, jossa käyttää mahdollisimman vähän esiyemmärrystään, kulttuurisena toimijana hän tietää kuitenkin aina jotakin (Juhila 2016, 424–425). Toinen meistä on lastentarhanopettaja, jolla on kokemusta myös resurssierityislastentarhanopettajana toimimisesta ja toinen toimii varhaiskasvatuksen esimiestehtävässä, jolloin molemmilla oli omista lähtökohdistaan laaja tietämys aihepiiristä. Potter ja Hepburn (2012, 565) toteavat, että osallisuus ja asiantuntijuus saattavat vaikuttaa haastateltaviin, haastattelijaan ja heidän väliseen vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa, koska haastattelu on tehty aiheesta, josta haastattelijalla on erityisen kiinnostunut.

Tässä tutkimuksessa halusimme nimenomaan selvittää päiväkodinjohtajien puhetta erityisestä tuesta, joten johtajuus oli keskeinen elementti valitsemamme haastateltavia. Koska haastateltavat olivat päiväkodinjohtajia, heillä oli jo etukäteen määritelty rooli ja asema. Toisaalta osalla haastateltavista oli myös lastentarhanopettajan rooli, sillä he olivat ryhmässä toimivia päiväkodin johtajia. Potter ja Hepburn (2012, 557) ovat pohtineet sitä, että ohjaako tutkimuksen aihe rooliajattelua, jos haastateltaville on jo valmiiksi annettu tai olemassa tietty rooli. Keskustelimme paljon eri tulkintarepertuaareissa ilmenevistä päiväkodinjohtajien rooleista ja tarkastelimme niitä ja niiden muutoksia eri konteksteissa. Pyrkimyksemme oli näin välttää juuttumista rooliajatteluun ja nähdä positioiden liittyminen monimuotoiseen kokonaisuuteen.

Olemme pyrkineet esittämään aineiston analyysin ja tulkinnan vaiheet selkeästi. Haastattelulainaukset on esitetty raportissa alkuperäisinä, ja niitä on käytetty runsaasti. Lukija voi siten arvioida analyysin luotettavuutta, ja verrata tutkijoiden tulkintoja omiin tulkintoihinsa. Diskurssianalyysi menetelmänä sopii tämän tyyppisen runsaan aineiston käsittelyyn ja tulkintaan. Koska aineisto oli aikanaan kerätty teemahaastatteluilla, oli ajatukset tarkkaan pidettävä erillään sisällönanalyysistä. Diskurssianalyysi oli menetelmänä haasteellinen ja mielenkiintoinen ja avasi jo kertaalleen sisällönanalyysillä analysoidusta aineistosta aivan uudenlaisia näkökulmia. Diskurssiivisen tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä mietittäessä täytyy muistaa, että toimijat orientoituvat toistensa puheisiin tässä- ja nyt ajattelulla. Tutkimuksen kohteena oleva kielellinen toiminta on ainutkertaista ja toimintaa ei voi ohjata ulkopuolisilla ohjeilla, suosituksilla tai käskyillä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 456.) Tutkimuksemme tulosten suhteuttamisella teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimuksiin, voimme ainakin jossain määrin uskoa, että löytämillämme näkökulmilla olisi siirrettävyyttä varhaiserityiskasvatuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy tutkittavien yksityisyyden suoja ja olemme huomioineet sen raportoinnissa siten, ettei vastaajien henkilöllisyys ole pääteltävissä. Vastaajien ikää, päivähoitoyksikön kokoa, tai muita tunnistetietoja emme ole tuoneet esille. Tutkittavien osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja

heille on tiedotettu etukäteen tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tutkimukseen osallistujat voivat tehdä lopullisen päätöksen osallistumisestaan vastaan, kun ovat saaneet riittävästi informaatiota tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut näkyvät koko tutkimuksen ajan alusta loppuun saakka. Olemme tutkimuksessamme pyrkineet toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja noudattamaan tiedeyhteisön toimintatapoja. Olemme pyrkineet huolellisuuteen ja tarkkuuteen tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä arvioinnissa. Tiedonhankinnassa olemme käyttäneet eettisesti kestäviä menetelmiä ja tulosten julkaisemisessa olemme pyrkineet avoimuuteen. On ollut tärkeää ottaa huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Olemme tutkimustamme varten etsineet, lukeneet ja käyttäneet teoreettiseen viitekehykseen tällaista aineistoa ja olemme tarkkaan erotelleet täsmällisillä lähdeviitteillä, mikä on keneltäkin tutkijalta löydetty ajatus ja kenen tutkimusta olemme käyttäneet.

Kuten jo pohdinnan alussa totesimme, asiantuntijuus, pedagoginen johtajuus, monialainen yhteistyö ja ratkaisukeskeisyys ovat ne työkalut, joilla päiväkodinjohtajat hallitsevat ja ratkaisevat erityisen tuen haasteita henkilöstönsä kanssa. Tässä tutkimuksessa nousi esille keskeisenä päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyö, joka puheissa rakentui pedagogiikkaa kirkastavana asiana. Tätä yhteistyötä eri kaupungeissa tai yhden kaupungin sisällä voisi tutkia lisää. Tähän asiaan liittyen olisi myös mielenkiintoista tutkia uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luvun viisi, lapsen kasvun ja oppimisen tuki, näkymistä arjessa. Erityisen kiinnostavaa on se, miten päiväkodinjohtajat vievät sen käytäntöön eli ”jalkauttavat” omiin yksiköihinsä, sillä varhaiserityiskasvatus kaipaa myös lainsäädännöllistä selkiennyttämistä. Tällaisen tutkimuksen kautta voisi päiväkodinjohtajien asema varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa ja erityisesti varhaiserityiskasvatuksen osalta selkiintyä.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ahonen, L. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2115, Tampere University Press, 2015
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Akselin, M.-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampere yliopistopaino.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvi-järjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: how the scene has changed. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 14–19.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. Second edition. New York: Routledge.
- Burr, V. 2010. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.
- Dahlberg, G & Moss, P & Pence, A. 2007. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation. London: Routledge.
- Duszak, A., 2009. Discourses of course? Teoksessa Discourse of Course. An overview of research in discourse studies. (toim.) Jan Renkema. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/ Philadelphia.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf) ISBN 978-952-13-4617-0 (pdf) (Luettu 5.3.2016)
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) ISBN 978-952-13-6229-3 (pdf) (luettu 5.3.2016)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere University press.
- Fonsén, E. ja Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa Parrila, S. ja Fonsén, E. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–22.
- Fonsén, E. ja Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S. ja Fonsén, E. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus. 23–41.
- Gergen, K.J., 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40, 266–275.
- Hakala, J.T. 2010. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: Bookwell oy. 14–26.
- Hjelt, H. 2013. Sovitellaan ja sopeudutaan. Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Kasvatustieteiden Pro Gradu tutkielma. Tampereen yliopisto
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityis päivähoitokäytännön funktiosta palvelujärjestelmässä. Akateeminen väitöskirja. Stakes. Tutkimuksia 136. Saarijärvi: Gummerus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, Tommi 1990. Teun A. van Dijkn diskurssianalyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Hujala, E. & Puroila, A–M. 1998 (toim.) Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context – Cross-cultural Perspectives. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 35. Oulu: University Press.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (1), 53–71.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 287–299.
- Hujala, E. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus. *Lastentarha* (1). 32–35.
- Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1392.
- Ilmonen, K. 2010. Muuan diskurssianalyysi. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 134–148.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino: Tampere.



- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino: Tampere.
- Jäppinen, A-K. & Maunonen-Eskelinen, I. 2012. Organisational transition challenges in the Finnish vocational education - perspective of distributed pedagogical leadership, *Educational Studies*, 38:1, 39-50.
- Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Karila, K. 2016. vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf) (Luettu 10.11.2016)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura*. Julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. ja Leinonen, J. (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere. Suomen varhaiskasvatus ry. 58-78.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Juva: Bookwell oy, 74-88.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. *Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Acta Universitatis Tamperensis 1700. Tampere Yliopistopaino.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 363.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa, Varhaisen oppimaan ohjauksen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 256.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. *Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Kyrönlampi- Kylmänen, T. 2010. Päiväkotijärjestelmä ja koti lapsen paikkana. Teoksessa Kallio, K.P. & Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) 2010. *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura*, Julkaisuja 105. Yliopistopaino, Helsinki.197-212.

- Lahti, S., Mäki, A. ja Pihlaja, P. 2006. Tilat ja niiden toimivuus. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/ 2006. Helsinki: Valopaino, 32–36.
- Laki lasten päivähoitosta 36/19.1.1973. (Luettu 23.4.2016)<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika=Laki%20asten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta%201973>.
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 304/1.4.1983 2§ ja 2a§. (Luettu 23.4.2016)<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=304%2F1983>
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1119/1.1.1986 7a§. (Luettu 23.4.2016)<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1985/19851119?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1119%2F1985>
- Lastentarhanopettajaliitto 2007. Päiväkodin johtajuus huojuu. (Luettu 10.2.2016)<http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Uutiset&contentID=1398855668110&keyword=p%26auml%3Biv%26auml%3Bkodinjohtajuus%20huojuu%202007>
- Lastentarhanopettajaliitto 2007. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Luettu 20.5.2016)<http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Erityisopetus&currentlocale=fi FI&side=null&keyword=erityisopettaja%202007>
- Luukkainen, O. 2003. Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.), Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 13–23.
- Mahkonen, S. 2010. Varhaiskasvatuslaki. Helsinki: Edita.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. 52–73.
- Moss, P., Clark, A. & Kjørholt. 2008. Introduction. Teoksessa Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press. 1–16.
- Murray, J. 2009/päivitetty online versio 2013. Value-Based Leadership and Management. Teoksessa Robins, A. & Callan, S. (Toim.). Managing Early Years settings: Supporting and leading Teams, 7–25. DOI:<http://dx.doi.org/10.4135/9781446279564>. (Tulostettu 25.5.2016.)
- Manka, M.-L., 2013. Työn ilo. Helsinki: Sanoma Pro OY.
- Manka, M.-L., 2015. Stressikirja. Mistä virtaa? Helsinki: Talentum Pro.
- Määttä, Paula & Rantala, Anja. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nikander, P. 2012. Interviews as discourse data. Teoksessa (toim.) Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marwasti, A.B. & McKinney, K.D. The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft. London: Sage, 397–413.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaali-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C, 208.
- Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Tavoitteet ja arvopohja. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/ 2006. Helsinki: Stakes. 9–11.
- Pihlaja, P. 2006. Puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Varhaiserityiskasvatuksen käsitteitä, käytäntöjä ja ohjeistusta. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/ 2006. Helsinki: Stakes 11–15.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa-näkökulmana inklusio. Kasvatus 40(2), 146–157.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Hepburn, A. 2012. Eight challenges for interview researchers. Teoksessa (toim.) Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marwasti, A.B. & McKinney, K.D. The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft. London: Sage, 555–570.
- Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (eds.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. 2. edition. London: Routledge, 7–33.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Working paper No 379/2013. Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Roffey, S. & Parry, J. 2014. Special needs in the early years. Supporting collaboration, communication and co-ordination. London: Routledge.
- Rutanen, N. 2011. Space for toddlers in the guidelines and curricula for early childhood education and care in Finland. *Childhood* 18(4), 526–539.
- Suhonen, E. ja Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/ 2006. Helsinki: Stakes, 29–32.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

- Suoninen, E. 2016. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. 107–143.
- Svärd, P-L. ja Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen kuntatason suunnitteluprosessi. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki: Stakes, 37–46.
- Syrjämäki, M. 2015. Osallisuus puhetta integroidussa erityisryhmässä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol.4, No. 1 2015, 22–41.
- Takala, M. 2006. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Helsinki: Yliopistopaino.
- Tracy, S.J. 2010, Qualitative Inquiry, 16(10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen, & P. Vartiainen (toim.), Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41-53.
- Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Sosiologia 3/2000, 243–255.
- Varhaiskasvatuslaki 580/1.8.2015. (Luettu 20.5.2016)<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=580%2F2015>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammattihmisten puheessa ja tekstissä. Jyväskylän yliopisto.
- Vesalainen, A., Cleve, K. & Ilves, V. 2014. Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton. OAJ:n julkaisusarja 2/2014.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto.
- Vlaslov, J. & Hujala, E. 2016. Cross-cultural interpretations of of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. International

Journal of Early Years Education vol.24, no. 3, 309–324.

<http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1189812> (Luettu 15.11.2016)

Whalley, M.E. 2011. Leading and managing in the early years. Teoksessa Miller, L. & Cable, C. (toim.) 2011. Professionalization, leadership and management in the early years. London: Sage, 13–28.

Woodhead, M. 2005. Early childhood development: a question of rights. International Journal of Early Childhood 37(2), 79–98.

Woodrow, C. 2011. Challenging identities. A case for leadership. Teoksessa Miller, L. & Cable, C. (toim.) 2011. Professionalization, leadership and management in the early years. London: Sage, 29–46.

Yk:n Lapsen oikeuksien yleissopimus 1991, artikla 23. (Luettu 10.6.2016)

[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

## LIITTEET

### Liite 1 HAASTATTELURUNKO

Teemat: Johtajuus (pedagoginen johtajuus), erityiskasvatus, osallisuus, moniammatillisuus, integraatio / inkluusio, kasvatuskumppanuus,

Haastattelukysymykset:

1. Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksesta?
2. Kauanko olet toiminut päiväkodin johtajana?
3. Millainen on työnkuvasi johtajana? Onko työsi pelkästään hallintotehtäviä vai työskenteletkö myös lapsiryhmässä.
4. Mikä koulutus sinulla on?
5. Millaisessa ryhmässä työskentelet tai olet työskennellyt? Onko ryhmäsi ollut erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia lapsi?
6. Jos olet työskennellyt tai työskentelet ryhmässä, jossa on /ollut erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia, millaisia erityisen tuen tarpeita heillä on ollut?
7. Millaisia asioita joudut ottamaan huomioon sijoitettaessa erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia eri ryhmiin?
8. Keiden ammattilaisten kanssa teet yhteistyötä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ryhmiin sijoittelussa?
9. Millaista yhteistyötä teet ryhmään sijoittelu vaiheessa elton, kelton tai relton kanssa?
10. Miten huomioit vanhempien asiantuntemuksen omasta lapsestaan?
11. Millaista täydennyskoulutusta koet tarvitsevasi hoitaessasi päiväkodin johtajan työtä? (johtajuus, erityispedagogiikka, osallisuus)

12. Millaisena koet resurssien riittävyyden tällä hetkellä erityiskasvatuksen toteuttamiseen yksikössäsi?