

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia  
varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista**

Tiia Turunen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteen ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Turunen, Tiia. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 88 sivua.**

Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Tutkielmassa selvitettiin, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja, mitkä työtavat he kokevat työtään tukeviksi ja miksi. Lisäksi selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien toiveita yhteistyölle tulevaisuudessa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä pohditaan inklusiivisen ajattelutavan yhteyttä varhaiserityiskasvatukseen sekä tuodaan esiin tuen järjestämistä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ohjaavat periaatteet valtakunnallisesti sekä paikallisesti.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena yhdessä kunnassa. Tutkimuksessa haastateltiin viittä (5) varhaiskasvatuksen opettajaa puolisuorakkuroidun teemahaastattelun avulla. Haastattelut analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti teemoittelemalla.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtavat ovat paikallisestikin moninaiset. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista aikataulullisia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimintaan liittyviä asioita. Työtä tukeviksi työtavoiksi koettiin tiheät, suunnitelmalliset ryhmäkäynnit sekä kasvattajien toiminnan havainnointi, yhteiset ohjauskeskustelut, menetelmien tai tukikeinojen mallittaminen, ammatillinen ja emotionaalinen tukeminen sekä ryhmän toimintaan osallistuminen. Toiveissa korostui entistä tiheämmät ryhmäkäynnit, kahdenkeskeiset ohjauskeskustelut sekä mallittamisen lisääminen.

Tutkimuksen perustella voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on moninainen ja vaihtelee paljon jo yhden kunnan sisällä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoissa on paljon varhaiskasvatuksen opettajien hyväksi kokemia käytänteitä, mutta parannettavaa olisi niin resurssoinnissa kuin ryhmäkäyntien sisällöissäkin. Tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaa tulisi tarkentaa ja yhtenäistää niin valtakunnallisesti kuin kunnallisestikin sekä resurssipulan kokemukset tulisi huomioida varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrässä ja alueiden suunnittelussa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, veo, inkluusio

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO</b> .....	<b>10</b>
	2.1 Inkluisio käsitteenä.....	10
	2.2 Inkluisio varhaiskasvatuksessa .....	12
<b>3</b>	<b>TUEN JÄRJESTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>16</b>
	3.1 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa .....	18
	3.2 Tuen järjestäminen Kuopiossa .....	22
<b>4</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJA AMMATTINA</b> .....	<b>27</b>
	4.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva .....	28
	4.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva Kuopiossa.....	31
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>35</b>
	5.1 Tutkimustehtävä .....	35
	5.2 Lähestymistapa .....	36
	5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	38
	5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	39
	5.5 Aineiston analyysi .....	41
	5.6 Eettiset ratkaisut.....	43
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>45</b>
	6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien työtavat.....	45
	6.1.1 Aikataulu .....	46
	6.1.2 Veon toiminta.....	48
	6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevat työtavat .....	52
	6.2.1 Havainnointi .....	53
	6.2.2 Ohjaaminen .....	54

6.2.3	Tukeminen.....	56
6.2.4	Lasten kanssa toimiminen.....	57
6.3	Varhaiskasvatuksen opettajien toiveet .....	59
6.3.1	Aikatauluun liittyvät toiveet .....	60
6.3.2	Veon toimintaan liittyvät toiveet .....	62
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	70
7.2.1	Luotettavuus ja rajoitukset.....	71
7.2.2	Jatkotutkimushaasteet .....	73
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt ovat olleet muutoksessa. Muutoksen tahdissa pysyminen vaatii olemassa olevien käytäntöjen tarkastelua. Lastentarha-lehden numeron 4/20 pääkirjoituksessa Pakanen (2020, 5) tarkastelee varhaiskasvatuksen tuen järjestämiseen liittyviä puutteita opetussuunnitelmissa. Esiopetuksessa ja perusopetuksessa tuen järjestämistä ohjaa valtakunnallisesti kolmiportaisen tuen malli, mutta varhaiskasvatuksessa oikea-aikaisen tuen tarjoamista ei olla määritetty. Kun yhteistä tuen mallia ei ole, varhaiserityiskasvatuksen laatu ja siihen liittyvät resurssit eroavat kuntatasolla toisistaan. Tämä aiheuttaa epätasa-arvoa eri puolella Suomea asuvien lasten välille. (Pakanen 2020, 5.) Tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta olisi siis syytä etsiä yhteisiä hyviä käytäntöjä varhaiserityiskasvatuksen järjestelyihin.

Varhaiserityiskasvatuksen järjestelyjä tarkasteltaessa on huomioitava, että varhaiskasvatus on ollut muutoksessa inklusiivisen ajattelun kasvun, integroitujen erityisryhmien purkamisen ja kolmiportaisen tukimallin myötä. Integroitujen erityisryhmien purkaminen ja tuen kolmiportaisuuden soveltaminen varhaiskasvatuksessa ovat molemmat kuntakohtaisia ratkaisuja, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen erityisopetuksen järjestämiseen. (ks. Viljamaa & Takala 2017; Pihlaja & Neitola 2017, 87-88.). Muutosten taustalla on inklusioideologian kasvu kasvatusalalla. Viitalan (2019, 46) mukaan inklusio on kokonaisvaltainen tapa ajatella ja sen perusarvoihin kuuluvat tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Pyrkimys inklusion näkyä varhaiskasvatuksessa muun muassa jo aiemmin esiin tulleena integroitujen erityisryhmien purkamisena, jolloin lasten kasvun ja oppimisen tuki pyritään järjestämään lähipäiväkodissa tavallisessa ryhmässä (ks. Viljamaa & Takala 2017). Inklusion tarkastelu onkin varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa olennaista.

Inklusiivista varhaiskasvastusta on tutkittu sekä Suomessa, että kansainvälisestikin. Reilut 10 vuotta sitten Pihlaja (2009) on tutkinut erityisen tuen käytäntöjä inklusion näkökulmasta ja todennut, ettei päivähoito täytä moneltakaan osin inklusion ehtoja. Samana vuonna Takala, Pirttimaa & Törmänen (2009) ovat todenneet, että erityisopettajien työtavat ovat vain osittain inklusiivisia. Kahdeksan vuotta myöhemmin Hermanforsin (2017) artikkelissa havainnot ovat edelleen samanlaisia. Myös Barton & Smith (2016) päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin kyselyssään USA:ssa. Tutkimuksia yhdistää myös samansuuntaiset tulokset asenteista inklusiota kohtaan; etenkin inklusion toteuttaminen nähdään annettujen resurssien puitteissa haastavana, vaikka asenteet inklusiota kohtaan olisivat muuten myönteisiä (ks. Pihlaja 2009, 150; Takala ym. 2009, 170; Barton & Smith 2016, 70). Näin ollen voidaan todeta, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen toteutumiseksi järjestelyissä tulisikin kiinnittää huomiota resurssien tarkasteluun.

Myönteiset asenteet inklusiota kohtaan eivät siis riitä takaamaan inklusiivista varhaiskasvatusta; on huolehdittava riittävästä resursseista. Yksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen resursseista on varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jonka työnkuvan tarkastelu voidaan katsoa aiheelliseksi tuen järjestämisen hyviä käytäntöjä etsiessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on kuitenkin moninainen. Tämä tulee esiin esimerkiksi Komin (2020, 11-17) artikkelisarjassa "3x varhaiskasvatuksen erityisopettaja", jossa on kuvattu varhaiskasvatuksen erityisopettajien erilaisia työnkuvia kahdessa kunnassa. Kuten jo aiemmin on tullut esiin, kunnat vastaavat varhaiskasvatuksen toteuttamisesta, sekä kasvun ja oppimisen tuen järjestämisestä paikallisesti, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva eri puolella Suomea on väistämättäkin erilainen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsi saa tarvittavan tuen ryhmässään (Viitala 2019, 55). Työnkuvalle ei ole valtakunnallista määritelmää, mutta varhaiskasvatuslaissa (540/2018, §25) kuntia veloitetaan tarjoamaan varhaiskasvatuksen opettajan palveluja tuen

tarvetta vastaavasti. Valtakunnallisten raamien puute on johtanut kuntakohtaisiin eroihin varhaiserityiskasvatuksen järjestämisessä ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvassa (ks. esim. Eskelinen & Hjelt 2017). Sillä eriäviä käytäntöjä on päässyt kehittymään eikä yhtenevää työnkuvaa valtakunnallisesti ole, on tarkastelu aloitettava paikallisesti ja siirryttävä näin kohti valtakunnallisia linjauksia. Tätä työtä on lähdetty tekemään Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020), jossa yhdessä koulutusta tarjoavien tahojen ja sidosryhmien kanssa pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen koulutusta, mukaan lukien varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutus. 14.1.2020 julkaistuissa kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020) yksi tavoitteista on juuri yhteistyön parantaminen työelämätoimijoiden, eli kuntien kanssa. Liikkeelle lähdetään siis kuntatasolta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan tarkastelu paikallisesti on siis ajankohtainen tutkimusongelma varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävä on lasten tuen tarpeiden lisäksi ymmärtää myös ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan tarpeet, jotta hän osaa ohjata opettajia kasvun ja oppimisen tukemisessa opetussuunnitelman velvoitteiden mukaisesti (Baglieri & Saphiro 2012). Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalla on laajin tieto lasten kehityksestä; hän toimii ryhmän kanssa täyspäiväisesti, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tulisikin toimia yhteistyössä samoja tavoitteita kohti. Ajankohtainen aihe on esillä myös Lastentarha-lehdessä Tarsalaisen (2020, 8-10) artikkelissa, jossa on kuvattu toimivan yhteistyön hyötyjä sekä varhaiskasvatuksen opettajalle, että varhaiskasvatuksen erityisopettajalle.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja tarkasteltaessa on siis toimivan yhteistyön näkökulmasta tärkeää, millaisina varhaiskasvatuksen opettajat kokevat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavat ja miksi. Tällöin voidaan pohtia, onko varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva kunnassa tuen järjestämisen näkökulmasta tarkoituksenmukainen ja resurssit suunnattu oikein. Tässä tutkielmassa keskitytäänkin varhaiskasvatuksen opettajien



kokemuksiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista ryhmäkäynneillä, mitkä työtavat tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja miksi. Lisäksi kuullaan ja tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien toiveita yhteistyöstä. Tutkielman teoreettisena lähtökohtana toimivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen ilmiön tarkastelu, varhaiskasvatuksen tuen järjestämiseen perehtyminen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan moninaisen työnkuvan esittely.

## 2 INKLUUSIO

Tässä luvussa pohditaan inklusiota varhaiskasvatuksessa ja luvun tehtävänä on tuoda esiin inklusion merkitys varhaiserityiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä tekijänä. Ensimmäiseksi määritellään inklusion käsitettä kasvatus- ja opetuskontekstissa. Seuraavaksi pohditaan inklusiota varhaiskasvatuksessa integraation käsitteen avulla; inklusion voidaan ajatella olevan jatkumona integraatiolle. Käsitteen määrittelyn lisäksi keskitytään siihen, miten varhaiskasvatuksessa on pyritty integraatiosta inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen. Yksi keskeinen keino tässä on integroitujen erityisryhmien purkaminen osissa kunnista. Integroituja erityisryhmiä puretaan esimerkiksi siksi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssi on tällöin useamman ryhmän tai päiväkodin käytettävissä (Viitala 2019, 52). Resurssin jakaminen on tarpeellista, kun tukea järjestetään lapsen omassa päiväkotiryhmässä inklusioajattelun mukaisesti.

### 2.1 Inklusio käsitteenä

Erityisopetusta ja varhaiserityiskasvatusta on vaikeaa tarkastella huomioimatta sen yhteiskunnallista kontekstia. Yhteiskunnan näkemykset vammaisuudesta ja erilaisuudesta ovat muovanneet erityisopetuksen järjestämistä kautta aikojen. Riippumatta ajasta, erityisopetusta on järjestetty niille oppilaille, jotka joku muu on määritellyt poikkeavaksi. (Kivirauma 2015, 27.) Erityisopetuksessa on siis väistämättä aina kyse siitä, mikä yhteiskunnassa määritellään tavallisena tai erityisenä. Inklusio käsitteenä on tämän asian ytimessä.

Inklusio on maailmanlaajuinen ilmiö ja ideologia. Ideologiana inklusiossa pyritään yhä suurempaan kaikkien mukana olemiseen; se on ulkopuolelle sulkemisen vastakohta (Booth 2011). Inklusio on ilmiönä ja käsitteenä kuitenkin monimutkainen ja se voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Yhteistä käsitteen erilaisille määritelmille on kuitenkin sen arvoperustaisuuden ja prosessinomaisuuden korostuminen (Viitala 2019, 46). Inklusiolle keskeisiä

arvoja voidaan katsoa olevan yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, joista yhteinen arvoperusta muodostuu (ks. Pihlaja 2009, 147; Mikola 2011, 32-34; Rytivaara 2012, 56). Sen prosessionomaisuus puolestaan tulee kiteytetyksi esiin inkluusioideologian tutkimukseen keskittyneiden Boothin, Ainscown & Kingstonin (2006) määrittelyssä, jonka mukaan inkluusio on pyrkimystä ihannetilaan, jota ei välttämättä koskaan saavuteta. Opetus- ja kasvatuskontekstissa pyritään kuitenkin koko ajan kohti tätä ihannetilaa, ja tähän prosessiin perehdytään seuraavaksi.

Opetus- ja kasvatuskontekstissa inkluusio ilmiönä kumpuaa kaikille tasa-arvoisen ja yhteisen koulun päämäärästä, josta on keskusteltu jo vuosikymmeniä erityispedagogiikan kentällä (ks. Moberg & Savolainen 2015, 76). Inkluusioajattelu perustuu siis ajatukseen kaikille yhteisestä koulusta, minkä mukaan koulutus tulisi järjestää siten, että koulut ottavat vastaan kaikki lapset riippumatta heidän sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä, älyllisestä tai muusta taustastaan (UNESCO 1994). Tätä samaa kansainvälistä periaatetta tukevat myös Perusopetuslaki (21.8.1998/628, 2 §; 19.12.2003/1136, 48a §) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2016a). Yhteisen koulun periaatteen lisäksi sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2019), että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2016b) tarkentavat, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on tarjottava inkluusiivisesti ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä. Inkluusioajattelu ylettyy siis koko kasvatus- ja opetuskontekstiin; peruskoulua ohjaavien lakien ja asiakirjojen lisäksi myös varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat velvoittavat inkluusiiviseen opetukseen ja kasvatukseen.

Voidaksemme tarkastella tarkemmin inkluusiivista varhaiskasvatusta, tulee meidän ymmärtää inkluusiota ilmiönä laajemmin. Yksi keskeinen käsite inklusion kontekstissa on integraatio. Toisinaan integraatiota ja inkluusiota voidaan pitää lähes yhteneväisinä käsitteinä (ks. esim. Pihlaja 2009, Moberg & Savolainen 2015), mutta tässä tutkielmassa inkluusiota ja integraatiota käsitellään kuitenkin toisistaan erillään. Merkittävä ero käsitteiden välillä on, että integraation lähtökohtana on ajatus, että ensin on ollut segregatiota; joku

liitetään jonnekin, kun puolestaan inklusiossa varhaiskasvatusta nähdään lähtökohtaisesti kaikille avoimena ja tasa-arvoisena paikkana (Viitala 2019, 49). Näin ollen inklusiota voidaankin pitää jatkumona integraatiolle; se on jotakin enemmän.

Koska inklusio ja integraatio erotetaan toisistaan tässä tutkimuksessa, inklusion ymmärtämisen kannalta on tuotava esiin myös segregaaation eli eristämisen sekä integraation eli yhdistämisen käsitteet. Segregaaatio tarkoittaa kahden tai useamman osan erottamista toisistaan niin, etteivät ne ole tekemisissä toistensa kanssa. Integraatio puolestaan tarkoittaa näiden erillisten osien yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa osat eivät erotu enää toisistaan (Moberg & Savolainen 2015, 81). Lähtökohtana integraatiolle kuitenkin on aina segregaaatio; kaksi toisistaan ennen eristettyä yhdistetään toisiinsa. Pohjoismaisen erityisopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä sekä yhden yhteisen koulujärjestelmän luomista (Moberg & Savolainen 2015, 84). Varhaiskasvatuksessa kyse on varhaiserityiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämisestä. Seuraavaksi tarkastellaankin suomalaisen varhaiserityiskasvatuksen järjestämistä integraation eri tasoilla aina kohti inklusiota.

## **2.2 Inklusio varhaiskasvatuksessa**

Kuten on tullut esiin, tässä tutkielmassa integraatio nähdään lähtökohtana inklusiolle. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tarkastelu voidaan aloittaa pohtimalla integraation kehittymistä. Integraatiota voidaan tarkastella neljällä tasolla; fyysisen, toiminnallisen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation näkökulmasta, joista kolme ensimmäistä koskee varhaiskasvatuskäisiä lapsia (Viitala 2019, 48). Tasot muodostavat jatkumon, joka tähtää fyysisestä integraatiosta kohti yhteiskunnallista integraatiota toiminnallisen ja sosiaalisen integraation kautta (Moberg & Savolainen 2015, 83).

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tukea tarvitseva lapsi suorittaa varhaiskasvatusta tavallisessa päiväkotiryhmässä, muttei osallistu samaan toimintaan eikä sosiaalisia suhteita muihin lapsiin kehity. Toiminnallisessa integraatiossa on fyysisen läsnäolon lisäksi myös toiminnan suunnittelussa huomioitu, että tukea tarvitseva lapsi voi osallistua siihen. Sosiaaliset suhteet jäävät kuitenkin edelleen puuttumaan. Kun tukea tarvitsevalla lapsella on samat mahdollisuudet muodostaa sosiaalisia suhteita, kuin tavallisilla lapsilla, puhutaan sosiaalisesta integraatiosta. (Viitala 2019, 48.) Seuraavaksi tarkastelen varhaiskasvatuksen erityisopetuksen järjestämisen muotoja Mobergin & Savolaisen (2015, 82) kuusiportaisen mallin avulla, jossa tulee hyvin esiin myös integraation neljä tason jatkumo .

Moberg & Savolainen (2015, 82) kuvaavat peruskoulun erityisympäristöjä segregatio-integraatio-ulottuvuudella kuuden portaan jatkumona, jonka ylimmällä portaalla on täyspäiväisesti normaaliluokassa annettava opetus ja alimmalla täyspäiväisesti laitoksessa annettava opetus. Toisin kuin perusopetuksessa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on pääsääntöisesti ollut vain vähän täysin segregoituja palveluja. Segregoitunein varhaiskasvatuksen erityisopetuksen muoto onkin erityisryhmä, jossa kaikilla lapsilla on tuen tarve. Tällaiset ryhmät toimivat kuitenkin yleensä tavallisten päiväkotien yhteydessä ja osallistuvat yhteiseen toimintaan. (Viitala 2019, 48.) Integraatio on siis fyysisen ja toiminnallisen integraation tasolla. Inklusion näkökulmasta positiivista on, että erityisryhmiä on myös verrattain vähän; vain suurimmissa kaupungeissa (Pihlaja 2009, 153). Mobergin & Savolaisen (2015, 82) mallissa varhaiskasvatuksen erityisryhmien voidaan katsoa lukeutuvan samalle portaalle, kuin täysiaikainen erityisluokkaopetus normaalikoulussa, mikä on kolmannella portaalla kuudesta. Fyysisestä ja toiminnallisesta integraatiosta huolimatta erityisryhmät eivät siis ole kovin integratiivinen tapa toteuttaa varhaiskasvatusta.

Vaikka erityisryhmät ovatkin fyysisesti samassa rakennuksessa ja osallistuvat yhteiseen toimintaan, sosiaalinen integraatio on yleensä puuttellista. Erityisryhmien sijaan tavanomaisempi erityisryhmämalli

Suomessa onkin ollut integroitu erityisryhmä, jossa osalla lapsista on tuen tarve ja osalla ei (Pihlaja 2009, 149; Viitala 2019, 48). Tavoitteena integroiduissa erityisryhmissä on, että tukea tarvitsevilla lapsilla vertaissuhteet kehittyvät myös lapsiin, joilla ei ole tuen tarvetta. Tällä pyritään vastaamaan sosiaalisen integraation tavoitteeseen, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa tukea tarvitsevalla lapsella on samanlaiset sosiaaliset suhteet, kuin kellä tahansa muulla lapsella (Viitala 2019, 48). Tavoitteen toteutumiseksi ei kuitenkaan riitä vain sijoitus integroituun erityisryhmään (ks. Janhukainen 2015), vaan varhaiskasvatuksen sosiaaliseen ympäristöön on luotava myönteinen näkemys kaikista lapsista (Viitala 2008, 28). Mobergin & Savolaisen (2015, 82) mallissa integroitu erityisryhmä sijoittuukin portaalle viisi, eli kahta porrasta ylemmäs, kuin erityisryhmä.

Integroidun erityisryhmän ollessa siis toiseksi ylimmällä portaalla, jää tarkasteltavaksi mallin ylin porttas. Kuten aiemmin on tullut esiin, ylimmällä portaalla Mobergin & Savolaisen (2015, 82) mallissa on täysaikaisesti normaaliluokassa annettava opetus; varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaisi lapsen varhaiskasvatuksen järjestämistä täysaikaisesti tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Useissa kunnissa integroituja erityisryhmiä onkin alettu purkaa ja tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus on järjestetty tavallisissa lapsiryhmissä. Lapset menevät lähipäiväkotiperiaatteen mukaiseen päiväkotiin ja tukikeinot järjestetään lapsen luo. (ks. Laakso, Pihlaja & Laakkonen 2020.) Integroitujen erityisryhmien purkaminen voidaan nähdä Mobergin & Savolaisen (2015, 82) mallin viimeisenä portaana ja jopa pyrkimksenä sen yli, integraatiosta inklusiioon.

Integroitujen erityisryhmien purkamisella pyritään siis inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Aihe on kiistelty, sillä kuten aiemmin on tullut esiin, tukea tarvitsevan lapsen sijoittaminen tavalliseen ympäristöön ei yksin riitä takaamaan inklusion toteutumista (ks. myös Barton & Smith 2016). Inklusion katsotaan olevan jotakin enemmän; inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen pyrittäessä on käännettävä katse ympäristöön ja siihen miten fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen ympäristö voidaan suunnitella niin, että kaikki

lapset voivat osallistua opetukseen tai kasvatukseen yhdenvertaisina (Laakso ym. 2020, 388; Hermanfors 2017, 91). Inklusion toteutukseksi avainasemassa on siis se, miten kasvun ja oppimisen tuki on järjestetty. Seuraavaksi pohditaankin tuen järjestämistä valtakunnallisesti ja paikallisesti tutkimuskunnassa.

### 3 TUEN JÄRJESTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastellaan tuen järjestämistä esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Asiakirjoista on löydettävissä viisi keskeistä periaatetta, jotka ohjaavat tuen järjestämistä. Nämä esiteellään luvussa myöhemmin. Viiden periaatteen lisäksi perus- ja esiopetuksessa tuen järjestämistä ohjaa tarkemmin niin sanottu kolmiportaisen tuen malli (ks. OPH 2016a). Vaikka kolmiportaisen tuen mallin käyttö ei ole velvoitettua varhaiskasvatuksessa, sitä sovelletaan vaihtelevasti kunnissa ympäri Suomea (Pihlaja & Viitala 2019, 27). Esiopetuksessa varhaiserityiskasvatuksen järjestäminen kolmiportaisen tuen mukaan on puolestaan velvoittavaa (OPH 2016b). Tässä luvussa tarkastellaan ensin tuen järjestämisen viittä periaatetta yleisesti ja paneudutaan kolmiportaiseen tukeen. Lopuksi keskitytään tuen järjestämisen käytäntöihin tutkimuskunnassa.

Ensimmäinen tuen järjestämiseen liittyvä periaate on tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja siihen liittyvä varhainen tuki. Tuen tarpeen varhaisella tunnistamisella pyritään ehkäisemään ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimuotoistumista, ja tukea tulee järjestää heti tuen tarpeen ilmetessä. Yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa tuen tarpeen tunnistamisesta, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaavat varhaiskasvatuksen opettaja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja työnkuviansa ja vastuidensa mukaan. Tarpeen tullen prosessi tapahtuu monialaisessa yhteistyössä. (OPH 2016b, 44; OPH 2019, 54.) Varhaisella tuella pyritään siis ennaltaehkäisemään myöhempiä oppimisen ongelmia ja tukemaan lasta mahdollisimman kattavasti.

Varhaisen tuen lisäksi asiakirjoissa tulee esiin tuen järjestämisen paikka. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuen järjestämisen ensisijaisena paikkana on lapsen oma esiopetus- tai varhaiskasvatusryhmä. Tätä kutsutaan



lähipäiväkotiperiaatteeksi (ks. Viitala 2019, 51). Tuki järjestetään inklusiivisesti lapsen omaan päiväkotiin erilaisin joustavin järjestelyin; lapsiryhmän kokoa tulee arvioida lapsen edun näkökulmasta sekä lapsen tukena voi olla lapsi- tai ryhmäkohtaisten avustaja. (OPH 2016b, 44; OPH 2019, 55). Varhaiskasvatussuunitelman perusteissa on kuitenkin myös mainittu, että lapsen edun vaatiessa tukea voidaan järjestää myös osittain tai kokonaan erityisryhmissä (OPH 2019, 55). Tuen järjestäminen omassa lapsiryhmässä vaatii siis joustavia, kunta- ja ryhmä- ja yksilökohtaisia järjestelyjä.

Kolmantena tuen järjestämisen periaatteisiin kuuluu joustaviin järjestelyihin liittyen olennaisena ympäristön muokkaaminen. Varhaiskasvatussuunitelman perusteiden (2019, 20) arvoperustassa tulee esiin lapsuuden itseisarvon ajatus, jossa jokainen lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Sekä esiopetuksen opetussuunitelman, että varhaiskasvatussuunitelman perusteiden mukaan tuen järjestämisessä tulisikin kiinnittää huomiota ensisijaisesti oppimisympäristöön, toimintatapoihin ja opetusjärjestelyihin liittyviin pedagogisiin ratkaisuihin (OPH 2016b, 44; OPH 2019, 54, 57). Tämä tukee ajastusta siitä, että ympäristön tulisi muuttua kaikille yhtäläiset mahdollisuudet tarjoavaksi sen sijaan, että lapsen tulisi muuttua ja koittaa sopeutua ympäristöön. Inklusion näkökulmasta keskiössä ei olekaan lasten erottelemisen heidän ominaisuuksiensa perusteella, vaan olennaista on erilaisuutta aiheuttavien tekijöiden poistaminen ympäristöstä. (Viitala 2019, 49.) Tuen järjestämisen kannalta asiakirjat velvoittavat inklusiiviseen ajatteluun ja tuen järjestämisen tulisi keskittyä ympäristön muokkaamiseen.

Kun lapsen tuki järjestetään hänen omaan päiväkotiryhmäänsä, inklusiivisen ajattelun mukaan resurssit tulevat sinne, missä lapsi on. Lapsen tuki toteuteaankin moniammatillisessa yhteistyössä, mikä on neljäs tuen järjestämistä ohjaava periaate. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on lapsen etu ja hyvinvointi; se että jokainen lapsi saa oman kehityksensä ja tarpeidensa mukaista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Varhaiskasvatussuunitelman perusteissa (2019, 55) tuodaan esiin, että on

tärkeää, että paikalliset lasten ja perheiden palvelut muodostavat tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden lapsen tuen järjestämisessä. Palveluihin lukeutuu varhaiskasvatuksen lisäksi muun muassa lastensuojelu, lastenneuvola, kasvatus- ja perheneuvola sekä vammaispalvelut. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016b, 25-26) tulee edellä mainittujen yhteistyötahojen lisäksi esiin myös perusopetuksen ja oppilashuollon kanssa tehtävä yhteistyö. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa moniammatillinen, tuen järjestämiseen osallistuva kenttä on siis hyvin laaja.

Viimeinen, viides, tuen järjestämiseen liittyvä keskeinen periaate on tuen kirjaamiseen ja dokumentointiin liittyvät velvoitteet sekä varhaiskasvatuksessa, että esiopetuksessa. Lapsen tuki, tukitoimenpiteet, niiden toteuttaminen sekä niihin liittyvät vastuut ja työnjako tulee kirjata tuen tarpeesta riippuen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, esiopetuksen opetussuunnitelmaan, tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan tai henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. Suunnitelmat laaditaan lapsen, huoltajien ja varhaiskasvatuksen opettajan sekä tuen tarpeesta riippuen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muiden tuen ammattihenkilöiden kanssa monialaisessa yhteistyössä. Tuen toteutumista arvioidaan ja suunnitelma tarkistetaan vähintään kerran vuodessa. Tuen vaikuttavuutta tulee myös arvioida säännöllisesti. Tämän pohjalta tukea tulee muuttaa tarpeen mukaan ja tavoitteiden saavuttaminen, uudet tavoitteet sekä tuen tarpeen päättyminen tulee kirjata suunnitelmaan. (OPH 2016b, 46-50, OPH 2019, 57-58.) Asianmukainen dokumentointi ja kirjaaminen siis tukee tuen järjestämistä ja inklusiivista varhaiskasvatusta.

### **3.1 Kolmiportainen tuki esiopetuksessa**

Kuten aiemmin on tullut esiin, tuen järjestämistä esiopetuksessa ohjaa edellä mainittujen viiden periaatteen lisäksi kolmiportaisen tuen malli. Esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavat eri lainsäädäntö ja asiakirjat; esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen

tuen piiriin. Perusopetuslaissa (642/2010) säädetään kolmiportaisen tuen toteuttamisesta. Kolmiportaisen tuen mallin mukaan lapsi voi saada yleistä, tehostettua tai eriyistä tukea. Tukea tulee saada niin kauan ja sen tasoisena kuin tarve vaatii, sekä sen on oltava joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. (OPH 2016b, 44-45.) Esiopetuksen lisäksi kolmiportaista tukea sovelletaan eri tasoisesti myös varhaiskasvatuksessa (ks. Tampereen kaupunki 2018, Helsingin kaupunki 2019, Kuopion kaupunki 2019). Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan korvaa tuen järjestämiseen liittyviä periaatteita, ja seuraavaksi perehdytäänkin siihen, miten kolmiportaisen tuen mallilla pyritään vastaamaan viiteen tuen järjestämistä ohjaavaan periaatteeseen.

Ensimmäiseen, varhaisen tuen periaatteeseen vastaa kolmiportaisen tuen mallissa selkeästi yleinen tuki. Se tähtää vaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja tarkoittaa tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi se annetaan heti tarpeen vaatiessa, eikä se edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (OPH 2016b, 45-46.) Yleisen tuen keinot ovatkin ns. matalan kynnyksen tukikeinoja, joita esiopetuksen opettaja toteuttaa yhteistyössä muun henkilöstön kanssa huomioiden sekä ryhmän, että yksittäisten lasten tarpeet.

Kolmiportainen tuki rakenteena pyrkii vastaamaan toiseen, tuen järjestämisen paikkaan liittyvään periaatteeseen. Lapsen siirtämisestä toisalle ei ole mainintoja asiakirjoissa, vaan tuki järjestetään joustavasti lapsen luo. Vaikka nimensä mukaan kolmiportainen tuki perustuu eriasteiseen tuen tarpeeseen, korostuu tuen järjestämisessä kuitenkin joustavuus eri portaiden välillä. Yleisestä tuesta siirrytään tehostettuun tukeen, kun yleisen tuen keinot eivät enää riitä. Tehostettua tukea annetaan niin kauan, kuin lapsi sitä tarvitsee eikä siirtoa erityiseen tukeen usein tehdä kesken esiopetuksen, jotta tukikeinojen vaikuttavuutta ehditään arvioida. Tehostetusta tuesta voidaan kuitenkin palata yleiseen tukeen, mikäli tukitoimet ovat toimineet. Tehostetun tuen tarvetta arvioidaan pedagogisessa arvioissa ja tukikeinot, niiden toteuttaminen sekä arviointi kirjataan oppimissuunnitelmaan. (OPH 2016b, 46-

47.) Yleisen ja tehostetun tuen järjestäminen on siis joustavaa ja järjestelyillä pyritään vastaamaan yksilöllisesti muuttuviin tilanteisiin lapsen omassa esiopetusryhmässä.

Erityinen tuki on tehostettua tukea vahvempaa tukea, ja sitä annetaan niille lapsille, joiden tuki ei toteudu riittävästi muuten. Sekin on pyritään järjestämään joustavasti lapsen omassa esiopetusryhmässä. Erityistä tukea varten tehdään tavanomaisesti pedagoginen selvitys, mutta siihen voidaan siirtyä ilmankin psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella. Mahdollisen pedagogisen selvityksen jälkeen erityisestä tuesta tuesta tehdään päätös, jossa esiopetuksen järjestäjä päättää lapsen pääsääntöisen opetusryhmän, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut tarvittavat palvelut sekä tarvittaessa lapsen esiopetuksen poikkeavan järjestämisen. Ennen päätöstä lasta ja huoltajaa kuullaan. Vaikka tuki vaatiikin erillisen päätöksen, ei se ole lopullinen. Tuen tarpeellisuus tarkistetaan aina tuen tarpeen muuttuessa, ja jos lapsi ei enää tarvitse erityistä tukea, voidaan sen lopettamisesta tehdä päätös. Tällöin lapsi siirtyy tehostettuun tukeen. (OPH 2016b, 50.) Tuen eri portailla pyritään vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen kullakin hetkellä ja asiakirjat velvoittavat tarkastelemaan järjestelyjä lapsen lähipäiväkodissa sekä muuttamaan tukea joustavasti tarvittaessa. Jokaisella portaalla tuen järjestämisen paikka on lähtökohtaisesti lapsen oma esiopetusryhmä.

Kolmantena periaatteena on ympäristön muuttaminen lapsen tarpeiden mukaiseksi. Tuen järjestämisestä puhuttaessa asiakirjoissa keskitytään erityisesti ympäristöön liittyviin pedagogisiin ratkaisuihin kuten oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin, työskentelytapoihin sekä ohjauksen tavoitteisiin. Tämä näkyy etenkin kolmiportaisen tukeen liittyvissä lapsikohtaisissa asiakirjoissa. Sekä tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan liittyvissä ohjeistuksissa korostetaan, että lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia ei kuvata. Asiakirjojen tulee keskittyä ympäristöön liittyvään kuvailuun. (OPH 2016b, 48, 51). Kolmiportaisessa tuessa korostuu siis inklusioajattelun

mukaisesti tuen järjestäminen lapsen luo hänen omaan päiväkotiympäristöönsä.

Kolmiportaisen tuen määrittelyssä korostuu moniammatillinen yhteistyö, joka on neljäs tukea ohjaava periaate. Yleisen tuen osalta yhteistyössä on mukana pääasiassa lapsen huoltaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tehostetun tuen kohdalla lapsen tuen tarpeen ollessa suurempi, monialaisia yhteistyökumppaneita voi olla varhaiskasvatuksen ulkopuolellakin. Heidän lausuntojaan hyödynnetään asiakirjojen laadinnassa ja tuen suunnittelussa sekä yhteistyö ja palvelut kirjataan oppimissuunnitelmaan. Erityisen tuen kohdalla moniammatillinen yhteistyö korostuu ja erityispedagogista sekä sosiaali- ja terveydenhuollon osaamista hyödynnetään tuen tarpeen kartoituksessa, tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Niistä muodostetaan yhteistyössä järjestelmällinen kokonaisuus. (OPH 2016b, 45-54.) Moniammatillisen yhteistyö näkyy tuen joka portaalla ja sen voidaan katsoa olevan tärkeä kolmiportaista tukea ohjaava elementti.

Viimeisenä periaatteena nostettiin aiemmin esiin tuen asianmukainen kirjaaminen eli pedagoginen dokumentaatio. Myös kolmiportaisen tuen järjestäminen tulee olla asianmukaisesti kirjattuna ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016b) kirjaamiseen ja dokumentointiin liittyviä velvotteita löytyy tuen jokaiselta portaalta. Yleisen tuen kohdalla on maininta, että oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää myös yleisen tuen aikana. Tehostetun tuen aikana on puolestaan velvoittavaa tehdä lapselle oppimissuunnitelma, johon tuen järjestäminen kirjataan pedagogisen arvioon pohjautuen. Oppimissuunnitelmaan kirjataan tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt, lapsen tarvitsemat tuki ja ohjaus. Tavoitteiden toteutumisen seurannasta ja suunnitelman tarkastamisen aikataulusta sovitaan laadintahetkellä sekä suunnitelmaa tarkistetaan aina tuen tarpeen muuttuessa. (OPH 2016b, 47.) Dokumentoinnissa tulisi korostaa juurikin pedagogisia tukitoimia ja siihen liittyviä havaintoja lapsesta (Heiskanen 2019, 100). Tehostetun tuen kirjaamiseen ja dokumentointiin onkin asiakirjoissa selkeät ohjeet.

Erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi on puolestaan laadittava lapsen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, joka perustuu erityisen tuen päätöstä varten tehtyyn pedagogiseen selvitykseen. HOJKS:aan kirjataan lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. HOJKS päivitetään tehostetun tuen oppimissuunnitelman tavoin aina tarpeen vaatiessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. (OPH 2016b, 51.) HOJKS:sta on asiakirjoissa ohjeistettu asianmukaisen dokumentaation periaatteen mukaisesti ja se mukailee tuen järjestämisen joustavia käytänteitä.

### **3.2 Tuen järjestäminen Kuopiossa**

Kuten on tullut jo esiin, esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta säädetään valtakunnallisella tasolla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016b) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Molemmat asiakirjat edellyttävä kunnilta myös paikallisen suunnitelman laatimista. Kuopion varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2019, 60) tuen järjestämistä on kuvattu tarkemmin asiakirjan liitteessä 1 ”Tuen toteuttaminen Kuopiossa”, joka on esitetty tässä tutkielmassa kuviossa 1. Vasemmalle on kuvattu tuen vahvuutta kolmella eri tasolla, jotka myötäilevät kolmiportaisen tuen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen määrittelyä valtakunnallisissa Esiopetussuunnitelman perusteissa (2016b). Oikealla puolella on kuvattu erilaisia tuen toteuttamisen keinoja tuen kolmella tasoilla. Tässä luvussa käsitellään jo aiemmin esiin tulleita tuen järjestämisen periaatteita Kuopion varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2019), Kuviossa 1 ja Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a). Lopuksi esitellään lyhyesti erityisen tuen järjestäminen Kuopiossa.

Varhaista tukea käsitellään Kuopion varhaiskasvatussuunnitelman (Kuopion kaupunki 2019) osalta Kuviossa 1 sekä Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a) yleisen tuen osiossa.

## Liite 1 Tuen toteuttaminen Kuopiossa

<p><b>Kokoaikainen, jatkuva ja yksilöllinen tuki</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• edellyttää suunnitelmallisuutta, erityisosaamista sekä mahdollisesti erilaisia järjestelyjä tai apuvälineitä</li> <li>• lapsi tarvitsee apua ryhmässä toimimiseen, toiminnallista eriyttämistä sekä aikaa perustaitojen harjoitteluun.</li> </ul> <p><b>Säännöllinen tuki tai samanaikaisesti useita tuen muotoja toisiaan täydentävinä</b></p> <p><b>Lyhytaikainen tai vähäinen tuki</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• yksittäinen tuen muoto tai järjestelyt, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman nopeasti ja varhaisessa vaiheessa</li> </ul>	<p><b>Muut hyvinvointia tukevat järjestelyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antama ohjaus ja konsultaatio</li> </ul>
	<p><b>Rakenteelliset järjestelyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki</li> <li>• lapsi- tai ryhmäkohtaisen avustajan antama tuki</li> <li>• integroitu erityisryhmä tai ryhmän lapsimäärän pienentäminen</li> <li>• henkilöstön mitoitukseen tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut</li> </ul>
	<p><b>Pedagogiset järjestelyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki</li> <li>• lapsikohtainen ohjaaminen</li> <li>• viittomien ja kuvien käyttö tai muu kielen ja kommunikation tukeminen</li> <li>• apuvälineiden ja tieto- ja viestintäteknologian käyttö</li> <li>• tulkitsemis- ja avustajapalvelut</li> </ul>
	<p><b>Laadukas pedagoginen perustyö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sensitiivinen lapsen ja perheen kohtaaminen</li> <li>• päivittäinen yhteistyö huoltajien kanssa lapsen haku- ja tuontitilanteissa</li> <li>• havainnointiin ja arviointiin perustuva suunnitelmallinen toiminnan eriyttäminen</li> <li>• pienryhmätoiminta ja lapsiryhmien joustava muuntelu</li> <li>• oppimisympäristöjen muokkaaminen</li> <li>• selkeä päiväjärjestys ja päivittäisten toimintojen rytmittäminen</li> </ul>

KUVIO 1 Tuen toteuttaminen Kuopiossa (Kuopion kaupunki 2019, 60).

Kuviossa 1 lyhytaikainen tai vähäinen tuki, joka on tuen vahvuusasteikon alapäässä, pyrkii vastaamaan tuen tarpeeseen mahdollisimman nopeasti ja varhaisessa vaiheessa. Varhaisen tuen keinot on otsikoitu laadukkaaksi perustyöksi, ja keinoja tarkasteltaessa voidaan huomata niiden olevan helposti

käyttöön otettavia, ns. matalan kynnyksen keinoja, jotka kolmiportaisessa tuessa voitaisiin asettaa yleisen tuen tasolle. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa yleisen tuen osiossa (Kuopion kaupunki 2018a, 51) on lueteltu yleisen tuen tukitoimet, jotka vastaavat varhaisen puuttumisen periaatetta. Tuen järjestämisen periaatteista varhainen tuki on siis huomioitu paikallisessa suunnitelmassa.

Toinen periaatteista, lähipäiväkotiperiaate, on huomioitu Kuopion varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2019, 53) siten, että tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa perhepäivähoidossa, päiväkodissa lapsen omassa ryhmässä, integroidussa erityisryhmässä tai pienennetyssä ryhmässä. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a, 48) on linjattu, että lapsi osallistuu ensisijaisesti esiopetukseen omalla asuinalueellaan ja tukitoimet järjestetään lähipäiväkodin esiopetusryhmään. Lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämispaikka on mahdollisuuksien mukaan Kuopiossakin se paikka, missä varhaiskasvatus tai esiopetus järjestettäisiin muutoinkin.

Lapsuuden itseisarvoa korostava ympäristön muokkaamisen periaate näkyy asiakirjoissa useissa kohdissa. Kuviossa 1 tämä näkyy tuen vahvuuden jokaisella tasolla sekä pedagogisissa, rakenteellisissa, että muissa järjestelyissä, joissa huomio kiinnittyy ympäristön muokkaamiseen lapselle sopivaksi erilaisin apuvälinein, kommunikointikeinoin ja henkilöstöresurssein. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a, 51) korostetaan toiminnan ja oppimisympäristön suunnittelua siten, että jokaisen lapsen tarvitsema tuki otetaan huomioon. Asiakirjoissa on pyritty siis huomioimaan lapsen tuen tarpeen mukaan muuttuva ympäristö ja lapsuuden itseisarvoa kunnioitetaan.

Neljäs periaate, moniammatillinen yhteistyö, näkyy asiakirjoissa useissa kohdissa ja sen toteuttamista on tarkennettu tuoden esiin paikalliset käytännöt. Kuopion varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2019, 54) on kuvattu yhteistyö tuen aikana huoltajien, neuvolan, erityispalvelujen



puhelinkonsultoinnin, sosiaali- ja terveydenhuollon ja kuntoutuksen sekä sosiaalityön kanssa. Viimeisenä on mainittu myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja erityisneuvolan yhteistyö. Kuviossa 1 monialainen yhteistyö painottuu ylimmän portaan, eli kokoaikaisen, jatkuvan ja yksilöllisen tuen alueelle. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a; 49-72) monialaisesta yhteistyöstä linjataan useissa kohdissa esimerkiksi asiakirjojen laatimiseen liittyvissä ohjeistuksissa sekä oppilashuoltoon liittyvissä linjauksissa.

Viimeisenä periaatteena asiakirjoissa korostuu tuen asianmukainen kirjaaminen. Kuopion varhaiskasvatussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2019) tuen kirjaamisesta ei olla säädetty valtakunnallisia velvoitteita tarkemmin. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Kuopion kaupunki 2018a) pedagogisen arvioinnin, tehostetun tuen oppimissuunnitelman, pedagogisen selvityksen sekä HOJKSin laatimiseen on annettu paikallisia ohjeita. Valtakunnallisten asiakirjojen lisäksi havainnoinnin tukena käyteään kaikissa esiopetusryhmissä myös Eskarin arki -materiaalia. Kirjaamisesta vastaa pääsääntöisesti lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muiden lapsen tukeen osallistuvien toimijoiden kanssa. Erityisen tuen HOJKSin kohdalla tuen kirjaamisesta vastaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai koulun rehtorin nimämä perusopetuksen erityisopettaja. (Kuopion kaupunki 2018a, 52-58.) Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin erityisen tuen järjestämistä Kuopiossa lyhyesti.

Kuten aiemmin on tullut esiin, kolmiportainen tuki on määritelty velvoittavasti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016b) ja Kuopion kaupungissa noudatetaan näitä velvoitteita. Kuopion esiopetussuunnitelmassa (2018a) erityisen tuen järjestämisestä on säädetty kuitenkin valtakunnallista tasoa huomattavasti tarkemmin. Asiakirjassa on eritelty, että Kuopiossa erityistä tukea saavat pääsääntöisesti ne lapset, joille tehdään päätös pidennettyyn oppimisvelvollisuuteen ottamisesta. Pidennetystä oppivelvollisuudesta kuvaavassa osiossa tuodaan esiin, että kolmiportaisen tuen mukaisesti ennen pidennettyä oppivelvollisuutta ja erityistä tukea on

tarjottu muita tukikeinoja tai tuen tarve on todettu terveydenhuollon ammattilaisten lausuntojen pohjalta. Kun lapsi on otettu pidennettyyn oppivelvollisuuteen, hän kuuluu oppilashuollon piiriin ja tuesta vastaa nimetyn peruskoulun erityisopettaja. (Kuopion kaupunki 2018a, 58, 60.) Käytännössä tuki voi kuitenkin tapahtua lähipäiväkodin esiopetusryhmässä lapsen varhaiskasvatuksen opettajan ja muiden kasvattajien toimesta moniammatillisen tiimin, mukaanlukien varhaiskasvatuksen erityisopettajan, tukemana.

## 4 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJA AMMATTINA

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tähän arvoperustaan pohjautuen lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. (ks. OPH 2019, 20-21, 54.) Kasvu- ja oppimisen tuen järjestäminen viiden periaatteen ja kolmiportaisen tuen mukaan esiteltiin edellisessä luvussa. Tuen järjestämisen periaatteisiin liittyy oleellisena varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssi. Tässä luvussa keskitytään varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan kuvaamiseen valtakunnallisesti, sekä paikallisesti.

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja voidaan siis nähdä yhtenä tuen järjestämisen resurssina. Varhaiskasvatustlain (540/2018, §25) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita tulee olla varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti. Varhaiskasvatuksessuunnitelman perusteissa (OPH 2019) varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki nimetään tuen toteuttamisen pedagogisena järjestelynä ja lisäksi tuodaan esiin, että henkilöstöltä voidaan edellyttää erityispedagogista osaamista etenkin, jos lapsella on usealla kehityksen osa-alueella haasteita tai jollakin alueella erittäin suuri tuen tarve. (OPH 2019, 57.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016b) mukaan yleinen tuki järjestetään esiopetuksen opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan voidaan katsoa kuuluvan esiopetuksen muuhun henkilöstöön. Myös tehostetun tuen pedagogisessa arvioissa käytetään tarvittaessa muita asiantuntijoita, mihin varhaiskasvatuksen erityisopettajan voidaan katsoa kuuluvan. (OPH 2016b, 45-47.) Varsinaisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki tulee kuitenkin esiin vain erityisen tuen kohdalla, sillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2016b, 48) mukaan opetuksen järjestäjän on huolehdittava, että erityisen tuen toteuttamisessa on käytettävissä erityispedagogista

osaamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa voidaan kuitenkin tehdä yhteistyötä tuen jokaisella portalla joustavien tukikeinojen toteuttamiseksi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa ei olla asiakirjoissa olevien mainintojen lisäksi tarkemmin määritelty valtakunnallisesti. Siksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on Suomessa kehittynyt moninaiseksi. (ks. Lastentarhanopettajaliitto 2009.) Jotta ammatin moninaisuutta olisi helpompi ymmärtää, tässä luvussa kuvataan ensin lyhyesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan erilaisia työnkuvia valtakunnallisesti. Lisäksi, kuten luvussa 3 on tullut esiin, varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvien tukitoimien järjestämisestä vastaa kunta, jolloin työskentelykunta vaikuttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan. Luvussa 4.2 keskitytäänkin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa määritteleviin asiakirjoihin tutkimuskunnassa Kuopiossa.

#### **4.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva**

Sillä valtakunnalliset linjaukset varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvasta jäävät hyvin yleiselle tasolle, kuntien rooli työnkuvan määrittelyssä korostuu. Kuntakohtainen päätöksenteko on muodostanut erilaisia työnkuvia ympäri Suomen (ks. esim. Eskelinen & Hjelt 2017) . Tässä luvussa tarkastellaan selvityksiä ja tutkimuksia, joissa on kuvattu erilaisia varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvia. Erilaisten työnkuvien tarkastelulla pyritään ymmärrykseen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn moninaisuudesta.

Reilu 10 vuotta sitten Lastentarhanopettajaliiton erityiskasvatuksen työryhmä keräsi julkaisuunsa varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksia työhönsä kuuluvista tehtävistä ja kokosi näiden pohjalta yleisimmät tehtävänimikkeet ja niihin liittyvät tehtävät. Tehtävänimikkeistä yleisimpiä olivat kiertävä/konsultoiva erityislastentarhanopettaja eli kelto, resurssierityislastentarhanopettaja eli relto sekä lapsiryhmässä toimiva erityislastentarhanopettaja eli elto. (LTOL 2009, 46-49.) Samoja nimityksiä on

käytetty esimerkiksi Pihlajan, Rantasen ja Sonnen (2010) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen haasteista ja vahvuuksista, jossa on kartoitettu kuntien varhaiskasvatuksen henkilöstoresursseja. Seuraavaksi esitellään keltton, relton ja elton työkuvaa lyhyesti.

Keltot toimivat nimikkeensä mukaan kiertävän tai konsultoivan erityisasiantuntijan asemassa kunnassa tai sen alueella. Asiantuntijatehtäviin kuuluu tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalveluiden valmistelu-, suunnittelu- ja konsultointitehtävät useasta varhaiskasvatusyksiköstä koostuvalla alueella tai koko kunnassa. Lisäksi tehtävä saattaa sisältää henkilökunnan ohjaamista ja konsultointia erityisvarhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä. (LTOL 2009, 48.) Kelton tehtävät liittyvät siis pääasiassa varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävään asiantuntijatyöhön.

Resurssierityislastentarhanopettaja eli relto toimii puolestaan yhden tai useamman päiväkodin erityisopettajana ilman omaa lapsiryhmää. Erotuksena keltton tehtävään, reltot toimivat henkilöstön lisäksi myös lasten ja perheiden kanssa. Julkaisun mukaan reltojen tehtävä vaihteli päiväkotikohtaisesti sekä toimintakausittain lasten ja henkilökunnan tarpeiden mukaan. Tehtävä sisälsi henkilöstön, lasten ja perheiden ohjaamisen lisäksi moniammatillista yhteistyöstä huolehtimista sekä pedagogisten käytänteiden ohjaamista päiväkotitasolla. Lisäksi reltot saattoivat antaa opetusta ryhmissä tai pitää pedagogisia pienryhmiä. (LTOL 2009, 49.) Reltojen työnkuvassa on siis nähtävissä sekä asiantuntijatyötä, että käytännön lapsiryhmätyötä.

Käytännön lapsiryhmätyötä tekevät eltot, jotka toimivat pääsääntöisesti erityisryhmien tai integroitujen erityisryhmien opettajina. Eltojen työtehtäviin kuuluu yksilön, pienryhmän ja koko ryhmän erityispedagoginen arviointi, suunnittelu ja toteutus. He vastaavat ryhmän lasten tukikeinoista, kuntoutuksesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä jakaen osaamistaan koko kasvatustiimille. (LTOL 2009, 50.) Eltot työskentelevät siis vain yhdessä ryhmässä ja he vastaavat tämän ryhmän kasvun ja oppimisen tuen toteutumisesta.

Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa esiin tulleiden kelton, relton ja elton työnkuvan lisäksi Jormakka (2011) tuo esiin alue-elton työnkuvan, joka on eräänlainen yhdistelmä näitä kaikkia. Alue-eltot toimivat lähipäiväkodissa konsultteina ja asiantuntijoina sekä osallistuvat lapsiryhmien toimintaan. Alue-elton työnkuvalla on pyritty vastaamaan inklusiiviseen, lähipäiväkotiympäristössä toteutettavaan varhaiskasvatukseen (Jormakka 2011, 4). Tarkasteltuaan alue-eltojen työajan jakautumista, alue-eltojen omia työn sisällöllisiä kuvailuja ja henkilöstön arvioita työn sisällöstä Jormakka (2011) löysi kolme erilaista työroolia yhden tehtäväkuvan sisältä. Nämä roolit esitellään seuraavaksi.

Yksi Jormakan (2011, 93) löytämä rooli on osaava työtoveri, jonka työnkuvaan kuuluu paljon lapsiryhmätyöskentelyä monenlaisin toimintatavoilla. Toimintatavoissa korostuu arkisissa toiminta- ja vuorovaikutustilanteissa tapahtuva yhteistyö sekä ajatus yhteisestä työstä lapsiryhmässä (Jormakka 2011, 93). Työrooli asettuu työnkuvaltaan Lastentarhanopettajaliiton julkaisun elton ja relton välimaastoon, sillä lapsiryhmätyö korostuu, mutta alueena on yksi tai useampi päiväkotiympäristö.

Toinen rooleista, ulkopuolinen osaaja, toimii paljon muualla kuin päiväkodissa ja lapsiryhmässä. Ulkopuolinen osaaja osallistuu asiantuntijana alueellisiin työryhmiin, koulutuksiin ja keskusteluihin päiväkodin ulkopuolella. Henkilöstön odotukset yhteistyöstä ulkopuolisen osaajan kanssa olivat konsultatiivisia keskusteluja. (Jormakka 2011, 94.) Kuvaus roolista on yhtenevä aiemmin esiin tulleeseen kelton työnkuvaan.

Viimeisen roolin, asiantuntevan erityisosaajan, työkuvassa painottuu henkilöstön ja vanhempien ohjaaminen. Määrällisesti lapsiryhmätyöskentelyä oli vähemmän kuin osaavalla työtoverilla, mutta enemmän kuin ulkopuolisella osaajalla. Työskentely painottui menetelmälliseen ohjaamiseen ja mallittamiseen sekä henkilöstön ohjaamiseen. Asiantuntevan erityisosaajan työnkuvaan korostui erityispedagogisen asiantuntijuuden jakaminen henkilökunnan kanssa keskustellen, heitä kouluttaen ja lapsiryhmän arjen tilanteissa ohjaten. (Jormakka 2011, 95.) Asiantuntevan erityisosaajan roolissa

toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva voidaan tämän kuvauksen perusteella erottaa aiemmin esitetyistä työkuvista erilliseksi työkuvaksi, sillä roolilla on yhtäläisyyksiä sekä kelton, relton että elton työkuvien kanssa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatissa voi siis työskennellä erilaisessa tehtävänkuvassa (LTOL 2009) tai saman tehtävänkuvan sisällä erilaisin työtavoin (Jormakka 2011). Työnkuvaa tarkasteltaessa on otettava huomioon siis tehtävänkuvauksen sekä varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtainen tapa tehdä töitä. Kun uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) tuli voimaan 1.9.2018, erityislastentarhanopettajan tehtävänimike vaihtui varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Näin ollen kelton, elton, relton ja alueelton tehtävänimikkeet ovat väistyneet varhaiskasvatuksen erityisopettajan eli veo:n tieltä. Lisäksi inklusioajattelun myötä erityisryhmiä ja integroituja erityisryhmiä on lakkautettu ja pääasiassa kaikki lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen nyt kaikille yhteisissä ryhmissä (ks. Viljamaa & Takala 2017, 208-209). Tällöin ryhmässä toimivien varhaiskasvatusten opettajien tehtävät ovat muuttuneet alueellisiksi ja on kehitetty uusia työkuvia (Viljamaa & Takala 2017, 213). Kasvun ja oppimisen tuki tulee kuitenkin järjestää velvoittavien asiakirjojen mukaisesti. Näin ollen veojen työtehtävät ovat säilyneet samoina, mutta niitä on saatettu uudelleen järjestää erilaisten tehtävänimikkeiden alle. Niin on menetelty esimerkiksi tutkimuskunnassa, Kuopiossa (ks. Kasvun ja oppimisen lautakunta 2018, 14). Seuraavaksi tarkastellaankin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa tutkimuskunnassa.

## **4.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva Kuopiossa**

Kuten on tullut esiin, varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva voi vaihdella työskentelykunnasta riippuen. Tässä tutkielmassa pyritään kuvaamaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa nimenomaan Kuopion kaupungissa. Kuopiossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat

työskentelevät kolmenlaisissa tehtävissä; konsultoivassa, ryhmässä toimivassa tai alueellisessa työssä. Konsultoivia varhaiskasvatuksen erityisopettaja on yksi ja hän vastaa kaupunkitasoisesta tuen järjestämisestä sekä ohjauksesta. Työnkuva vastaa elton tehtävänimikettä. Ryhmässä toimivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia on kolme ja he työskentelevät puolestaan integroiduissa erityisryhmäissä ja heidän työnkuvansa vastaa pääasiassa elton tehtävänimikettä. (LTOL 2009, Kuopion kaupunki 2019, 53.) Alueellista työtä tekevä, varhaiskasvatuksen erityisopettajan eli veon nimikkeellä työskentelevä henkilö, työskentelee useammassa päiväkodissa ja ryhmässä alueesta riippuen. Pääosa kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävissä työskentelevistä henkilöistä sijoittuvat tähän työtehtävään. Työnkuva muistuttaa alue-elton työkuva (Jormakka 2011). Tässä tutkielmassa keskitytään näiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapojen tarkasteluun ja heidän työnkuvansa määrittelyä esitellään tarkemmin seuraavaksi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on Kuopiossa kuvattu päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyösopimuksessa, johon on kirjattu päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastuualueet. Asiakirja pohjautuu valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2019) ja mukailee sen osa-alueita ja otsikointia. (Kuopion kaupunki 2018b, 1-6.) Asiakirjan loppuun on koottu vastuualueiden pohjalta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävät havainnollistavan kuvion muotoon (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Tässä tutkielmassa Kuopion varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva tarkasellaan kyseisen kuvion pohjalta.

Yhteistyösopimuksen kuviossa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on jaettu kolmeen rooliin; havainnoija ja arvioija, suunnannäyttävä sekä tukija. Ensimmäiseen rooliin, havainnoijan ja arvioijan rooliin, kuuluu toiminnan, vuorovaikutuksen, oppimisympäristön, kirjaamisen, resurssien, tukitoimien, avustamisen tarpeen ja toimintakulttuurin havainnointi sekä arviointi. (Kuopion kaupunki 2018b, 7.) Havainnointi onkin yksi keskeinen varhaiskasvatuksen tuen tarpeen arviointiin, kehittämiseen ja suunnitteluun



liittyvä työkalu, joka on tunnistettu myös kelton, relton, elton ja alue-elton työtehtävien kuvauksissa (ks. Jormakka 2011, 25-27).

Toinen rooli on suunnannäyttäjän. Suunnannäyttäjän rooliin kuuluu erilaiset kasvatustiimin ohjaustehtävät, kuten havaintoihin pohjautuva kasvatustiimin ohjaaminen. Lisäksi suunnannäyttäjän roolissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja mallittaa sensitiivistä ja positiivista vuorovaikutusta, oppimisympäristön rakentamista ja tuen menetelmien käyttöä. Rooliin kuuluu myös koko työyhteisöön liittyvä ohjaus kuten konsultointi ryhmien muodostamisessa, erityispedagogisen osaamisen tuominen ammattiryhmäpalavereihin ja materiaalien hankinnassa ohjaaminen. (Kuopion kaupunki 2018b, 7.) Suunnannäyttäjän rooli vastaa aiemmin Jormakan (2011, 95) löytämää alue-elton asiantuntevan erityisosajaan roolia. Rooli on kuitenkin vain yksi osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvasta.

Kolmas, viimeinen rooli, on tukijan rooli. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii niin lapsen kuin kasvatushenkilöstön tukijana. Hänen tehtävänsä on huomata, tuoda esiin ja vahvistaa lasten vahvuuksia sekä henkilöstön pedagogista osaamista, yksilöllisiä vahvuuksia sekä sensitiivistä ja positiivista vuorovaikutusta. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja tukee varhaiskasvatuksen opettajaa vasu-prosessissa, sekä perehdyttää ja tukee avustajaa työssään. (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Tukijan rooli ei tule esiin aiemmin esitellyissä, liki kymmenen vuotta vanhoissa, tehtävänimikkeissä. Tämän voidaan ajatella johtuvan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muutoksista. Tukijan tehtävään kuuluvat periaatteet tulevat esiin kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2019, 28) toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvissä periaatteissa. Toimintakulttuurin kehittämiseen kuuluu oppivan yhteisön ajatus, jossa kannustetaan niin lasten kuin aikuisten vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen, osaamisen jakamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen sekä toisia kunnioittavaan ja huomaavaiseen käytökseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2019, 28) korostuu johtajan vastuu, mutta Kuopion kaupungin päiväkodinjohtajien ja

varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyösopimuksessa toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvää vastuuta on jaettu (ks. Kuopion kaupunki 2018b, 2).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva Kuopiossa on hyvin laaja sisältäen sekä kelton, relton, elton että alue-elton työtehtäviä ja rooleja. Monipuolisesta tehtävänkuvauksesta huolimatta raamit työn toteutukselle ovat väljät ja tehtävät edellyttävä sekä konsultoivaa työtettä, että ryhmäkäyntejä. Konsultoivan työn tueksi sekä havainnoijan, suunnannäyttäjän että tukijan roolissa tulee esiin tarve ryhmäkäynneille; veon on esimerkiksi havainnoitava ryhmän toimintaa, mallitettava tukikeinoja ja vahvistettava henkilöstön pedagogista osaamista (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Ryhmäkäyntien voidaan katsoa olevan merkittävä osa veon työkuvassa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteuttamiseen ja etenemiseen liittyvää prosessia. Tutkimuksen toteuttamisen kuvaaminen kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151). Luvussa esitellään tutkimustehtävä, tutkimuksen lähestymistapa sekä tutkimuksen osallistajat. Lopuksi kuvataan myös valittuja aineistonkeruumenetelmiä, aineiston keruun etenemistä, aineiston analyysia sekä tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkielmassa selvitettiin, millä tavalla varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja ryhmäkäynneillä, millaisina he kokevat ne ja miksi. Koska varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva vaihtelee kunnittain, alueittain ja ryhmittäin, on sekä varhaiserityiskasvatusta opiskelevien opiskelijoiden, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta hyödyllistä saada tietoa siitä, millaisia työtavat voivat olla. Inklusion ja integraation myötä tukikeinot varhaiskasvatuksessa toteutetaan pääsääntöisesti lapsen lähipäiväkotiryhmässä, jonka pedagogiikasta vastaa useimmiten ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat yhteistyössä varhaiskasvatuksen opettajien kanssa ja siksi varhaiskasvatuksen opettajan kokemukset varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista ovat tämän tutkimuksen keskiössä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja ryhmäkäynneillä, koska silloin varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekevät yhteistyötä tiiviimmin. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

- 1) Millä tavalla varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja?

- 2) Mitkä varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työtä tukeviksi? Miksi?
- 3) Millaisia toiveita varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen? Miksi?

## 5.2 Lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita jostain, mitä ei voida mitata määrällisesti. Sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Tyypillistä on, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita olemassa olevan totuuden vahvistamisen sijaan. Aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 160-161, 182.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin kuvaamaan tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässä tutkimuksessa pyrittiinkin ymmärtämään varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja yhdessä kunnassa varhaiskasvatuksen opettajien kokemana ja tuottamaan uutta tietoa tästä aiheesta.

Tutkimuksen lähtymistapaa tarkasteltaessa voidaan pohtia sen filosofista luonnetta. Tuomi & Sarajärvi (2018) jakavat laadullisen tutkimuksen seitsemään perinteeseen niiden painopisteiden mukaan; tämä tutkimus tekee joitakin filosofisia perusolettamuksia, jotka sopivat tässä jaoittelussa fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että siinä ihminen on sekä tutkijana, että tutkimuksen kohteena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39). Näin on myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tietokysymyksinä esiin nousevat ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2018, 29). Näiden seikkojen osalta tutkimus siis noudattaa

fenomenologis-hermeneuttista perinnettä. Kuten aiemmin on tullut esiin, ilmiön ymmärtäminen kokemusten kautta on tämän tutkimuksen tavoitteena. Sekä teemahaastattelussa, että aineistoin teemoittelussa pyrittiin merkitysten tulkintaan ja analysointiin sanojen ja lauseiden tarkastelun sijasta.

Fenomenologis-hermeneuttista perinnettä voidaan tarkastella fenomenologian ja hermeneutiikan piirteiden kautta. Fenomenologiassa tutkitaan yksilön tai ryhmän kokemuksellista suhdetta maailmaan ja siinä korostuvat yksilön perspektiivi sekä kokemuksille annetut merkitykset. Kokemukset rakentuvat intentionaalisesti, eli kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin. Jokainen yksilö muodostaa kokemuksilleen näitä merkityksiä omasta perspektiivistään. Yksilöt ovat kuitenkin jatkuvasti vuorovaikutteisessa suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja yhteisöön, jolloin yksilöt ovat osana jonkin yhteisön luomaa merkitysperintöä. Tällöin yksilöllisten kokemusten tutkiminen paljastaa aina myös jotain yleistä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri kuitenkaan univeraasaaleihin yleistykseen, vaan ymmärtämään tutkittavan joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2018, 30-32.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä nimenomaan kuopiolaisessa varhaiskasvatuksessa rajattujen osallistujien kokemana, eikä tutkimuksen tuottamaa tietoa voida yleistää valtakunnan tasolla. Tutkimus osaltaan sisältää fenomenologisia perusoletuksia, muttei kuitenkaan ole täysin fenomenologinen tutkimus.

Myös hermeneuttisessa tutkimuksessa on kyse merkityksistä. Hermeneutiikassa keskitytään kuitenkin ihmisten välisen kommunikaation ja ilmaisujen tulkintaan kehollisella ja kielellisellä tasolla, mitä tässä tutkimuksessa ei otettu tarkasteluun. (Laine 2018, 33.) Tutkimus ei siis täytä täysin hermeneuttisen tutkimuksen määritelmää. Tutkimuksen kohteena on kuitenkin tutkittavan kokemukset, jotka välittyvät tutkijalle puheen, ilmeiden ja eleiden kautta. Miten ne tutkijalle välittyvät, riippuu tutkittavan kyvyistä ilmaista kokemuksiaan ja tutkijan kyvystä kysyä, ymmärtää ja lopuksi tulkita niitä (Laine 2018, 33). Hermeneuttisen näkökulman mukaan tutkittavan ja tutkijan on myös elettävä samassa yhteisössä ymmärtääkseen toistensa luomia

merkityksiä (Laine 2018, 34). Tämän tutkimuksen tutkittavat ja tutkija kuuluvatkin samaan ammattikuntaan (varhaiskasvatuksen opettajat), työskentelevät samassa kunnassa (Kuopio) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa toimiminen on tuttua sekä tutkijalle, että tutkittaville. Tutkimuksella on siis fenomenologisten piirteiden lisäksi joitakin hermeneuttisiakin piirteitä, muttei sitä voida pitää hermeneuttisenakaan tutkimuksena.

### 5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 5 varhaiskasvatuksen opettajaa ja tutkimuskohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että osallistujamäärä on pieni tai vähäinen verrattuna määrälliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämä voidaan perustella sillä, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään jotakin ilmiötä syvällisemmin, jolloin puhutaan satunnaisotannan sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 58-59). Kokemuksia tutkittaessa onkin tärkeää, että osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, ja että juuri heillä on kokemusta aiheesta. Tutkittavien valinta ei siis tule olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen harkinnanvaraisen joukon keräämistä.

Kuopiossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat alueittain ja tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat pyrittiin valitsemaan niin, että he edustaisivat kukin eri aluetta. Tutkittavien tavoittamiseksi otettiin ensin yhteyttä alueen päiväkodinjohtajaan, joka välitti tietoa varhaiskasvatuksen opettajille. Päiväkodinjohtajille lähetetyssä sähköpostissa esitettiin tutkimuksen aihe ja tavoite, jotta osallistujiksi valikoituisi ilmiön tuntevia henkilöitä. Joihinkin tutkittaviin tutkija otti yhteyttä henkilökohtaisesti sähköpostitse. Yhteenottosähköpostin liitteenä olivat tutkimustiedote (liite 1),

tutkimussuostumuslomake (liite 2) ja tietosuojailmoitus (liite 3). Tämän jälkeen päiväkodin johtaja tai tutkittava itse oli yhteydessä tutkijaan. Olennaista tutkimukseen osallistumisen kannalta on, että kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat tehneet yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ja heillä oli kokemusta tilanteesta, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja vieraili ryhmässä säännöllisesti. Tämä varmistettiin sähköpostiviestittelyssä ennen tutkimukseen osallistumista.

## 5.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Haastattelu on yksi esimerkki laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä ja se on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa; keskustelua, joka tähtää informaation keräämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 43). Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä tutkittaville haluttiin antaa tilaisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. Tämä on yksi haastattelun eduista (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35). Lisäksi kokemuksia tutkittaessa haastattelu on perusteltu aineistonkeruumuoto, sillä tutkija harvoin on itse paikalla, kun tutkimuskohteena olevat kokemukset tapahtuvat. Tällöin kokemukset voidaan nostaa yhteiskunnalliseksi puheenaiheeksi haastattelujen avulla. (Hyvärinen 2017, 12.)

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoitu teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelun muotoa, jossa keskustelu etenee yksittäisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48). Teemahaastattelussa teemat on ennalta määriteltäviä ja niillä pyritään vastaamaan tutkimusongelmaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Koska tutkimuksen resurssit ovat rajalliset, avoimen haastattelun sijaan haastatteluista pyrittiin saamaan teemojen avulla vain tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tarkkojen kysymysten puuttuminen mahdollistaa sen, että tutkija voi tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavan vastauksiin perustuen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että tutkijan lisäksi myös tutkittava toimii tarkentajana. Tämä on kokemuksia tutkittaessa tärkeää, sillä jokainen perustaa kokemuksensa omaan elämismailmaan perustuviin merkityksiin, jolloin väljät keskustelun teemat mahdollistavat ilmiön monipuolisemman tarkastelun. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 66-67.) Haastattelurunko on rakennettu Hirsjärven & Hurmeen (2014, 66-67) esimerkin mukaan tutkimuksen teoreettisten peruskäsitteiden ja niihin liittyvien alakäsitteiden teema-alueuutteloksi. Lisäksi käytettiin Eskolan, Lätin & Vastamäen (2018, 41) esiin tuomaa luovaa ideointia ja intuitiota. Luovan ideoinnin tuloksena teemoiksi valikoitui taustatiedot ja yhteistyö. Tutkimusteoreettisin perustein yhdeksi pääkäsitteeksi muodostui veo:n työnkuva. (ks. liite 4.)

Vallitsevan pandemian aiheuttamien poikkeusjärjestelyjen vuoksi haastattelut toteutettiin joko kasvokkain tai etänä videopuhelusovellusten avulla. Ne tallennettiin video- tai äänitiedostoiksi, jotka purettiin tekstimuotoon eli litteroitiin. Litteroitu ääni- tai videotiedosto muodostaa haastattelututkimuksen tutkimusaineiston eli haastattelut on välttämätöntä tallentaa (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Äänitalenne mahdollistaa myös sen, että haastatteluun voidaan palata niin monta kertaa kun on tarpeellista, jolloin on mahdollista huomata asioita, jotka jäivät haastattelutilanteessa havainnoimatta (Huttunen & Homanen 2017, 143). Litteroinnin tarkkuuden määräävät tutkimustehtävä ja aineiston analyysitapa (Ruusuvuori & Nikander 428-430). Tutkimustehtävä huomioiden kiinnitettiin huomiota puheen sisältöön ja sisällönanalyysille tyypillisesti kaikki puhuttu litteroitiin sanatarkasti. Tarkemmat merkinnät, kuten tauot, äänenpainot, äänen voimakkuus ja eisanalliset yksityiskohdat jätettiin merkitsemättä.



## 5.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan kuultujen, puhuttujen tai nähtyjen sisältöjen analyysina, ja siitä voidaan pitää analyysin väljänä teoreettisena viitekehystenä, ei pelkästään analyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysilla tarkoitetaan nähtyjen sisältöjen eli litterointien analyysia, joka on toteutettu teemoittamalla. Teemoittelulla tarkoitetaan analyysin tekniikkaa, jossa ilmaisuisia kiinnitetään huomiota yksittäisten sanojen sijaan tekstissä ilmeneviin teemoihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Tekniikan lisäksi on kiinnitettävä huomio analyysin muotoon. Tutkimus analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissa aiemmalla tiedolla tai teorialla ei tulisi olla merkitystä kuin tutkimusmetodologisesta näkökulmasta, jolloin analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaan. Tämä on tyypillistä esimerkiksi juurikin fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108) Seuraavaksi kuvaan aineiston analyysin etenemistä vaihe vaiheelta.

Aineisto analysoitiin Milesin & Hubermanin (1994, Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127 mukaan) kolmivaiheisen prosessin mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoitiin, eli pelkistettiin, jonka tarkoituksena on karsia tutkimustehtävän kannalta epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Litteroinneista korostettiin ensin eri väreillä eri tutkimuskysymyksiin liittyvät tekstikatkelmat, jotka tiivistettiin yksinkertaisempiin ilmaisiin. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut listattiin erilliseen tiedostoon ja aloitettiin klusterointi.

Analyysin toisessa vaiheessa, klusteroinnissa eli ryhmittelyssä on päämääränä aineiston tiivistäminen. Tässä analyysin vaiheessa pelkistetyt ilmaukset käydään läpi tarkasti etsien niistä eroja ja yhtäläisyyksiä, joiden perusteella samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tästä syntyy tutkimuksen analyysin

alaluokat, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä tutkimuksessa niitä olivat esimerkiksi ”menetelmät” ja ”moniammatillinen työ” (Taulukko 1).

Ryhmittelyssä luokkien yhdistelyä jatketaan yhdistäen alaluokat yläluokiksi ja siitä pääluokiksi, jotka viimein on yhteydessä tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Luokkien nimeämisen yhteydessä siirrytään abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheeseen, jossa alkuperäisen datan kielellisiä ilmaisuja yhdistetään tutkimuksen kannalta oleellisiin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa alaluokat ”menetelmät” ja ”keskustelut” sijoittuivat yläluokkaan ”ohjaaminen”, joka sijoittui pääluokkaan ”veon toiminta”, joka vastaa viimein kysymykseen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Esimerkki analyysistä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Näyttää miten menetelmä toimii.			
Kertoo uudesta menetelmästä.	Menetelmien ohjaus		
		Ohjaaminen	Veon toiminta
Osallistuu palaveriihin.	Moniammatillisen työn ohjaus		
Neuvoo mihin otetaan yhteyttä.			
Joka toinen viikko.	Säännöllinen		Aikataulu
Kerran kuussa.		Ryhmäkäyntien tiheys	
Tarvittaessa.			
Sovitetaan joka käynnillä millon tulee seuraavaksi.	Epäsäännöllinen		

Analyysi toteutettiin samalla tekniikalla jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Aineistolähtöisessä analyysissä ei kuitenkaan voida ennalta määrittää mitä ja minkä tasoisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Esimerkiksi työtä tukeviin työtapoihin liittyvässä keskustelussa ei ilmennyt aikatauluun liittyviä kokemuksia ja luokka jäi tämän kysymyksen osalta pois.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Eettistä sitoutuneisuutta voidaan tarkastella Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyvän tieteellisen käytännön näkökulmasta ja niin on tehty myös tässä tutkimuksessa.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, yleinen huolellisuus ja tarkkuus sekä avoimuus (TENK 2012,6). Kaikki tutkimuksen vaiheet toteutettiin tämä periaate huomioiden, mikä näkyy tutkimuksen toteutuksen ja tulosten raportoinnin huolellisuudessa. Tutkimuksessa on myös huomioitu aiheesta aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja viitattu niihin asianmukaisella tavalla. Tutkimuksessa pyrittiin avoimuuteen, mitä tukee myös tutkimuksen julkaiseminen Jyväskylän yliopiston tietokannassa, jossa se on vapaasti tiedeyhteisön saatavilla. Jyväskylän yliopiston tietokanta tutkimuksen julkaisukanavana on myös hyvän tieteellisen käytännön mukainen. (TENK 2012, 6.)

Sillä aineistonkeruumenetelmänä toimivat haastattelut, on pohdittava myös niihin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Ranta & Kuula-Luumi (2017) tarkastelevat niitä tarkemmin haastateltavien informoinnin, eettisen ennakoarvioinnin, tunnisteiden ja anonymisoinnin näkökulmasta. Koska tutkimuksessa ei ollut vaarana itsemääräämisoikeuden loukkaus tai muiden haittojen aiheutus, eettistä ennakoarviointia ei tarvinnut suorittaa (ks. Ranta &

Kuula-Luumi 2017, 416). Muut näkökulmat otettiin huomioon tutkimuksen toteutuksessa ja ne esitellään seuraavaksi.

Haastateltavien informoinnissa kunnioitettiin itsemäärämisperiaatetta; osallistumisen ja tutkijan esittämiin kysymyksiin vastaamisen tiedotettiin olevan vapaaehtoista. Haastateltaville lähetettiin ennakoon tutkimustiedote, tutkimussuostumuslomake ja tietosuojalomake (ks. liitteet), joissa heitä informoitiin selkeästi ja yksiselitteisesti tutkimukseen ja haastatteluun liittyvistä asioista. Tällaisia ovat Rannan & Kuula-Luumin (2017, 415) mukaan mm. osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen aihe ja tavoite sekä haastatteluaineiston käsittelemisen luotettavuus.

Kuten aiemmin tuli esiin, aineiston käsittelyyn liittyy myös tunnisteet. Tunnisteilla tarkoitetaan tietoja, jotka voivat paljastaa haastateltavan henkilöllisyyden. Tunnisteet voivat olla suoria (nimi, henkilötunnus, osoite) tai epäsuoria (syntymäpäivä, asuinpaikka, ammatti, työpaikka). (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418.) Tässä tutkimuksessa suorat tunnisteet on muutettu tai poistettu tutkittavien tunnistamattomuuden turvaamiseksi. Vaikka tutkimuksen raportoinnissa on tuotu esiin joitakin epäsuoria tunnisteita, kuten tutkittavien ammatti ja asuinkunta, haastattelut voidaan katsoa anonyymiksi, sillä tunnusomaiset piirteet ilmenevät samanlaisina useammilla henkilöillä, tässä tapauksessa kaikilla tutkittavilla (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Tutkittavien tunnistettavuutta heikentää myös se, että tutkimuspäiväkodit ovat vain tutkijan tiedossa.

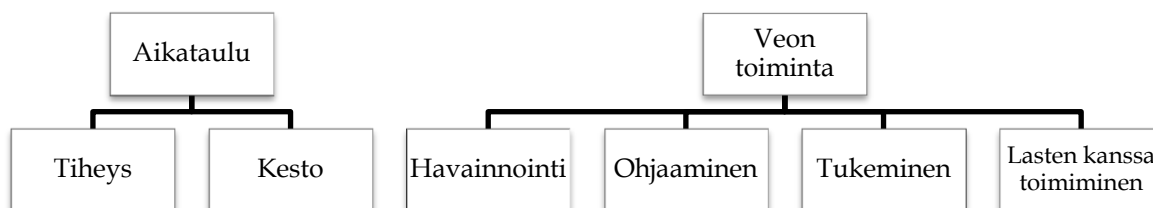
Haastatteluaineistossa esiintyneet tunnistetiedot muutettiin tai kategorisoitiin litteroinnin yhteydessä. Henkilöitä kuvattiin ammattinimikkeellä ja paikkoja kuvattiin yleisemmällä tasolla kuten "päiväkoti". Muuttaminen ja kategorisoiminen ovat esimerkkejä anonymisoinnin tekniikoista (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Tunnistetietojen lisäksi haastatteluaineiston äänitallenteet poistettiin litteroinnin jälkeen. Tämäkin on haastatteluaineiston anonymisointia (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419).

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luvussa käytetään luettavuuden kannalta termiä veo, joka on yleinen lyhenne varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Tutkimuksen tulokset esitetään omissa alaluvuissaan tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvataan veon työtapoja ryhmäkäynnin aikana varhaiskasvatuksen opettajien kertomana. Työtavoista puhuttaessa esiin nousivat aikataululliset ja veon toimintaan liittyvät asiat. Toisessa alaluvussa esitellään varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevia työtapoja, jotka koskivat veon toimintaa. Kolmantena esitellään veojen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä toiveita, jotka koskivat sekä aikatauluja, että veon toimintaa.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien työtavat

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millä tavalla varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat veojen työtapoja. Haastateltavat kuvasivat veojen työtapoja aikataulullisesta ja veon toiminnan näkökulmasta. Aikatauluun liittyvät asiat kuvasivat sitä, kuinka usein veo käy ryhmässä sekä kuinka pitkään yksi käynti kestää. Veon toimintaan liittyvät asiat kuvasivat sitä, miten veo toimii ryhmäkäynnin aikana. Vastauksia on kuvattu pääpiirteittäin kuviossa 2:



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset veojen työtavoista.

Seuraavaksi esitellään tarkemmin, millaisia aikataulullisia ja toimintaan liittyviä työtapoja veoilla on varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan.

### 6.1.1 Aikataulu

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella veon aikataulut vaihtelivat. Vaihtelevia tekijöitä olivat ryhmäkäyntien tiheys ja kesto.

**Ryhmäkäyntien tiheys** vaihteli haastateltavien kokemusten perusteella yhdestä kerrasta viikossa yhteen kertaan vuodessa. Seuraavaksi haastateltava kuvaa kokemustaan kolmen eri alueen päiväkodin veojen ryhmäkäyntien tiheydestä:

#### Esimerkki 1

Sillon kun olin ekassa päiväkodissa, niin silloin se oli sen tyylistä, että se veo kävi sen yks kaks kertaa vuodessa tekemässä just semmosen havainnointikäynnin ja sit sen jälkeen oli se tiimipalaveri ... samalta ainaki vaikuttaa mitä nyt oon muitten kanssa keskustellu ja mitä veo on ollu nyt paikalla nii saman tyylistä se on täällä kolmannessa päiväkodissa. Mutta sitten siellä toisessa päiväkodissa, niin se oli paljon tiivimpää se yhteistyö, että vähintään niinku kerran kuukaudessa, jopa enemmänkin, sitten oli se mejän veo paikalla ja hän oli aina suurimmassa osassa semmosissa tärkeissä palavereissa mukana ja sit jos tehtiin jotain lapsikuvausta tai lomaketta täyteltiin perheneuvolalle tai lastenpsykiatriselle nii hän sitte kanssa oli siinä mukana ... et se oli semmosta paljo tiivimpää se yhteistyö hänen kanssaan. (H5)

Edellisen esimerkin varhaiskasvatuksen opettaja kertoo kolmen eri päiväkodin ja kolmen eri veon käytänteistä. Koska veoilla on tutkimuskunnassa eri kokoisia alueita, eräs haastateltavaista perusteli ryhmäkäyntien tiheyden johtuvan juuri alueen koosta:

#### Esimerkki 2

Hänellä on kolme taloa et onks se sit joka kolmas viikko ja sit sovitaan et on niinku yksi aamupäivä, joillaki viikoilla ollu pariki päivää sillä viikolla, mut pääsääntöisesti yks päivä tai yks aamupäivä aina yhdessä ryhmässä sen viikon aikana kun on täällä talossa. (H1)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan ryhmäkäyntien tiheys voi vaihdella alueen koon lisäksi myös lapsiryhmän tarpeiden takia. Seuraavissa esimerkeissä veon ryhmäkäyntien tiheyttä perustellaan lapsiryhmän tarpeilla:

#### Esimerkki 3

On tota ollu semmosta vaihtelevaa, että sanotaan, että keskimäärin kuukauden välein yhteyttä pidetty tai on käyny kuukauden välein ja muutaman kerran on ollu semmonen lapsi, että on pidetty tiiviimmin yhteyttä, että soiteltu siinä välissä tai sit on käyny jopa usseemminkii. (H3)

## Esimerkki 4

Täällä meidän päiväkodissa on aina ollu sellasia lapsia, että veo käy ryhmässä, jos ei kerran viikossa, niin joka toinen viikko. (H4)

Esimerkeistä voidaan todeta, että ryhmäkäyntien tiheys vaihtelee. Syynä ryhmäkäyntien tiheyteen koettiin olevan veon alueen koko sekä lapsiryhmän tarve.

Tiheyden tapaan **ryhmäkäyntien keston** liittyvät vastaukset olivat myös vaihtelevat. Veon ryhmäkäynnin kesto ei ollut joidenkin haastateltavien kokemuksen mukaan vakio, vaan se vaihteli käynnistä riippuen. Seuraavaksi varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa omaa kokemustaan ryhmäkäyntien keston vaihtelevuudesta:

## Esimerkki 5

Yleensä aamulla on kaheksan aikoihin tullu ... sitten menee siihen porukoihin ... missä ne lapset on, ketä hän havainnoi et on helpompi, sitte on ollu siinä porukan mukana ja monesti on nyt sitte ollu iha apukätenä ku on ollu tarvetta et sit hän ollu ihan yks työntekijä et on auttanu siinä ja samalla havainnoinu niitä lapsia siinä sivussa ... ja yleensä sitten on lähteny ruuan jälkeen pois että ollu kaheksasta kahteentoista, mutta eilen oli sitten poikkeus kun hän oli ihan yksi meistä että oli samalla vähä niinku sijaisena meillä että oli ihan kaheksasta kolmeen meillä... tuntuu et välillä on sit ollu se veo-tiimi et melkein joka kerta et esim eilen ei ollu ku ei pystyny pitämään kun oli talon palaveri siinä päällekkäin. (H2)

Haastateltava kuvaa, kuinka veo on yleensä ryhmässä kahdeksasta kahteentoista, mutta poikkeuksellisesti edellisenä päivänä kahdeksasta kolmeen. Lisäksi, jos veo on joinakin kertoina osallistunut tiimipalaveriin, on ryhmäkäynti kestänyt pidempään, kuin kahteentoista, palaverien ollessa tavanomaisesti klo 12-14 välillä. Ryhmäkäynti ei siis ole kestoiltaan vakio.

Muutkin haastateltavat kuvasivat tavanomaisemmaksi ryhmäkäynnin kestoksi aamupäivän tai esiopetusajan. Kokemuksista tuli kuitenkin esiin, että toisinaan veot olivat ryhmässä koko päivän tai osallistuvat aamupäivän lisäksi tiimipalaveriin tai muuhun keskusteluun opettajan kanssa, kuten esimerkissäkin tulee esiin. Ryhmäkäyntien kesto saattoi siis vaihdella.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan ryhmäkäynnin kesto voi olla myös hyvin vakioitunut. Tällöin veo tulee ryhmään samaan aikaan, toimii tiettyjen rutiinien mukaisesti ja poistuu samaan aikaan joka kerta. Yksi haastateltavista kuvaa, kuinka veon ryhmäkäynnin kesto on lähes joka kerta sama:

#### Esimerkki 6

No sellaseen oon tottunu, että veo tulee kerran kuussa silleen niinku päiväks ryhmään tai esikouluajaks, sillä tavalla, että tulee sillon kaheksan aikaan ja alkaa tarkkailemaan lapsia, ja sitte ku lapset lähtee kottiin nii sitten aletaan pittää tiimiä, jossa on johtaja lisäksi paikalla. (H3)

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan ryhmäkäyntien kesto määrittyy tiheyden tapaan veon alueen koon ja lapsiryhmien tarpeen perusteella.

### 6.1.2 Veon toiminta

Aikataulun lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset veon työtavoista liittyvät veon ryhmäkäyntien aikana tapahtuvaan toimintaan. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa veon toiminta jakaantui neljään tehtävään: havainnointiin, ohjaamiseen, tukemiseen ja lasten kanssa toimimiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan veon toimintaan sisältyy paljon **havainnointia**. Havainnoinnin kuvataan tapahtuvan muun toiminnan taustalla tai samalla, kun veo osallistuu ryhmän toimintaan. Havainnoitavat asiat määrittyvät kahdella tavalla; varhaiskasvatuksen opettajien mukaan veot havainnoivat joko oma-aloitteisesti itse tärkeäksi kokemiaan asioita tai kysyvät varhaiskasvatuksen opettajilta, mitä olisi syytä havainnoida.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat, kuinka veo havainnoi, tarkkailee tai seurailee yksittäisiä lapsia ja kirjaa heidän toiminnastaan muistiinpanoja. Veo voi myös tehdä lapsen kanssa jotakin arviointiin tähtäävää toimintaa havainnoidakseen häntä. Yksittäisten lasten lisäksi veo havainnoi ryhmän toimintaa ja oppimisympäristöä tuen näkökulmasta. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavat kuvaavat veon tekemää havainnointia ryhmäkäynnillä:

#### Esimerkki 7

Seurailee ja havainnoi sit sen aamupäivän aikana omia havaintoja tästä lapsesta ja tietysti myös ryhmän oppimisympäristöstä tai mitä sillä kertaa hän nyt havainnois, yleensä keskittyy tähän yhteen lapseen tai sit siihen toimintaan muulla tavalla ... tai sitte on vaikka sit niin, et sitte on annettu hänen mahdollisuus, että hän saa tehdä mitä niinku, millä tavalla haluaa havainnoija sitä lasta, et sitte tekkee niitä omia toimiaan vaikka sen yhen tai parin lapsen kanssa. (H1)

#### Esimerkki 8

Hän oli ryhmäkäynnillä ... se oli enemmän semmosta että hän niinku havainnoi meidän toimintaa ja sitten niitä lapsia et enemmän sen tyyppistä oli se hänen toimintansa. Vähän



ehkä autto niinku jossain pukemistilanteessa, mutta pääasiassa niinku istui siellä ja havainnoi sitä mitä me tehtiin. (H5)

Esimerkkien tapaisten tilanteiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat veon havainnoivan myös heidän toimintaansa. Veo voi havainnoida opettajan toimintaa esimerkiksi uuden menetelmän käyttöönotossa, hankalissa kasvatustilanteissa tai aamupiirillä.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan veojen työtapoihin kuuluu havainnoinnin lisäksi myös kasvatustiimin **ohjaaminen**. Kokemuksista voidaan huomata, että veo ohjaa samoja asioita, kuin havainnoi:

Esimerkki 9

...kuullaan tiimissä, että mitä veo on ajatellu lasten keskinäisestä toiminnasta, meidän toiminnasta, meidän suunnitelmista et onko ne tukenu lasten oppimista, ja menetelmistä ja ihan kaikesta mahdollisesta oikeestaan tilan käytöstä alkaen. (H3)

Kuten esimerkissäkin, varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat veon auttavan oppimisympäristöjen järjestelyssä, antavan vinkkejä koko ryhmän tai yksittäisen lapsen kanssa tehtävään toimintaan sekä mallittavan uusien menetelmien käyttöä. Lisäksi veon työnkuvaan kuuluu varhaiskasvatuksen opettajien mukaan ohjaaminen materiaalin hankinnassa ja käytössä, tukea tarvitsevien lasten kuntoutukseen liittyvissä asioissa, erilaisten asiakirjojen laatimisessa, moniammatillisessa yhteistyössä, tiedonsiirroissa sekä tuen tarpeen arvioinnissa.

Ohjaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että veo **on heidän tukenaan**. Tuki jakautui ammatilliseen tukeen ja emotionaaliseen tukeen. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa veon roolia ammatillisena tukena:

Esimerkki 10

No veo on, mä koen, että hän on semmonen tukihenkilö, elikkä me voidaan ottaa häneen yhteyttä aina jos on joku ongelma tai josta haluais puhua tai että haluaa, että ottaa kantaa asiaan. Jos hän ei oo paikan päällä niin soittaa, mutta jos on nii kysyä. (H4)

Haastateltava kuvaa veoa tukihenkilönä, johon voi ottaa yhteyttä ongelmatilanteissa. Tämän lisäksi ammatillinen tuki tuli esiin positiivisen palautteen antamisena ja hyvien käytänteiden vahvistamisena.

Varhaiskasvauksen opettajien kokemusten mukaan veo voi tukea kasvatustiimiä myös emotionaalisesti. Seuraavaksi kuvataan veon antamaa emotionaalista tukea tilanteessa, jossa kasvatustiimin työssäjaksamiseen tarvittiin tukea:

Esimerkki 11

Yhen kerran on ollu semmonen tilanne, et siinä on koko tiimin jaksaminen ollu vaakalaudalla, nii sit on veo sit siinä kohti pitäny niinku semmosia erityisiä, tavallaan tiimi-istuntoja, jossa on käyty ihan rauhassa läpi ja on saanu niinku kaikki päästellä höyryjä, ja sitä omaa turhautumista niinku purkaa tavallaan ulkopuolisen aikuisen joholla, nii se on ollu tosi hyödyllistä kyllä kanssa semmosen yhdessä jaksamisen eteen. (H3)

Sekä ohjaaminen, että tukeminen tapahtuu varhaiskasvattajien kokemuksen mukaan pääosin arjen lomassa keskustellen esimerkiksi ulkoilu-aikaan. Haastateltavilla oli myös kokemuksia siitä, että ryhmäkäynnin jälkeen veo osallistuu tiimipalaveriin, jossa käydyissä keskusteluissa ohjaamista ja tukemista tapahtuu. Käytännöt olivat tässäkin vaihtelevia.

Havainnoinnin, ohjaamisen ja tukemisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat veojen **toimintaa lasten kanssa**. Yksi tapa toimia lasten kanssa on olla tasavertainen kasvattaja muiden joukossa. Veon työtavat eivät silloin eroa juurikaan muista kasvattajatiimin jäsenistä. Tätä ei kuitenkaan haastateltavien mukaan tapahdu jokaisella ryhmäkäynnillä, eikä se kestä koko ryhmäkäyntiä. Seuraavassa esimerkissä tulee esiin veon rooli yhtenä kasvattajana muiden joukossa:

Esimerkki 12

On aateltu, että on ihan yks työntekijä siinä missä mekin, hänellä on sitte saattanu olla oma pienryhmä siinä. Ja sit tietty on eroa, ku välillä kun hän on ollu, nii hän on ollu sellanen ylimääräinen apukäsi, että ollu semmosena apukätenä siinä, mut sit taas esimerkiksi eilen oli ihan työntekijä siinä missä muutkin, että silleen tasasesti jakautuu vastuu. Tietty ei nyt ihan kaikkiin hommiin osallistu, mitä myö tehään, mutta pukemiset ja vessatukset on auttanu. (H2)

Kuten esimerkissäkin tulee esiin, veolla voi ryhmäkäynnillä olla oma pienryhmä vastuullaan. Tällöin työnkuvaan kuuluu haastateltavien kokemusten mukaan esimerkiksi ulkoilu ja työpajojen pitäminen pienryhmän kanssa. Lasten kanssa toimimista kuvataan myös siten, että veo pitää interventiomaista pienryhmää esimerkiksi lasten kaveritaitojen tukemiseksi

joko mallittaakseen sitä kasvattajille, tai pelkästään itse ohjaten. Seuraavaksi esitellään kaksi esimerkkiä veojen pienryhmätoiminnasta:

Esimerkki 13

Hän pitää semmosia pieniä, mejän ryhmässä pieniä, semmosia leikkituokioita, jotka nyt liittyy kielellisen kehityksen vahvistamiseen tai niinku sosiaaliseen tai lasten tämmösiin niinku leikkitaitoihin ja yhteistyö taitoihin, niitä tukemaan. Ottaa aina muutaman lapsen siihen. (H4)

Esimerkki 14

...voi käyttää siellä, jos on joku tilanne missä tarvii esimerkiks, vaikka joku työpaja tai vastaava, jossa tarviis niinku yhen aikuisen lissää nii pystyy sitten tekemään tai tavallaan ohjaamaan sitten vaikka lapsia tai ... touhuavat lasten kanssa ja sit jos on lapsilla jottai tiettyjä oppimis- tai harjottelutarpeita, nii ovat sitte joskus jottain tekemisiä ottanu pienryhmissä, mitkä niinku auttaa siinä ja on meille vaikka uusia, vaikka energian purkamiseen tai johonki aistien harjottamiseen tai kielitietosuuteen tai muuhun liittyviä. (H3)

Ensimmäisessä esimerkissä haastateltava kuvaa, kuinka veo pitää pienryhmätuokiota interventiotyyppisesti tietyille lapsille ryhmäkäynneillään. Toisessa esimerkissä veo on pitänyt työpajaa ja mallittanut pienryhmässä tukikeinoja ryhmän kasvattajille.

Pienryhmien lisäksi veot toimivat myös yksittäisten lasten kanssa ryhmäkäyntien aikana. Seuraava esimerkki tuo esiin tällaisen toiminnan muodon:

Esimerkki 15

Mä sanon, että voisit olla nyt tietyn lapsen kanssa niin hän sit osallistuu siihen toimintaan tekee ne samat toimet sit sen lapsen kanssa, et kattoo kaikki rutiinit miten ne sujuu, pukemiset sun muut, et sit ehkä keskittyy siihen yhteen lapseen. Et hän toimii sen koko aamupäivän sit vaikka sen yhden lapsen kanssa. (H1)

Kuten esimerkistä käy ilmi, yhden lapsen kanssa toimiessa veo voi itse kokeilla erilaisia toimintatapoja lapsen tukemiseksi. Samalla hän voi havainnoida ja arvioida toimintaa lapsen kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien mukaan veo voi mallittaa kasvattajille yhdelle lapselle suunnattuja tukikeinoja, kuten kiinnipito-otteita tai kuvaohjausta.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan veojen toiminta lasten kanssa vaihteli veojen kesken. Pääsääntöisesti veo toimi ryhmäkäynneillä samalla tavalla, mutta kokemuksista tuli myös ilmi, että veon toiminta lasten kanssa vaihteli ryhmäkäynnin aikana tai ryhmäkäyntien välillä. Vaihtelua veojen kesken perusteltiin veon työnkuvasta yhteisesti sovituilla linjauksilla, kuten seuraavissa esimerkeissä:

**Esimerkki 16**

...et mun ymmärtääkseni tässä talossa on toivottu, että oottaa sit niitä pienryhmiä, nii sen takia ehkä meijänkii ryhmässä. (H4)

**Esimerkki 17**

...aikasemmin ne on pitäny jottain kiliryhmiä tai tämmösiä, mutta sitten on linjattu että he ei ennää semmosia pidä mutta en tiä mistä se sitten johtuu. (H5)

Ryhmäkäyntien välillä tai aikana tapahtuvaa vaihtelua perusteltiin puolestaan opettajien keskenäisillä sopimuksilla päivän kulusta ja lapsiryhmän tarpeilla.

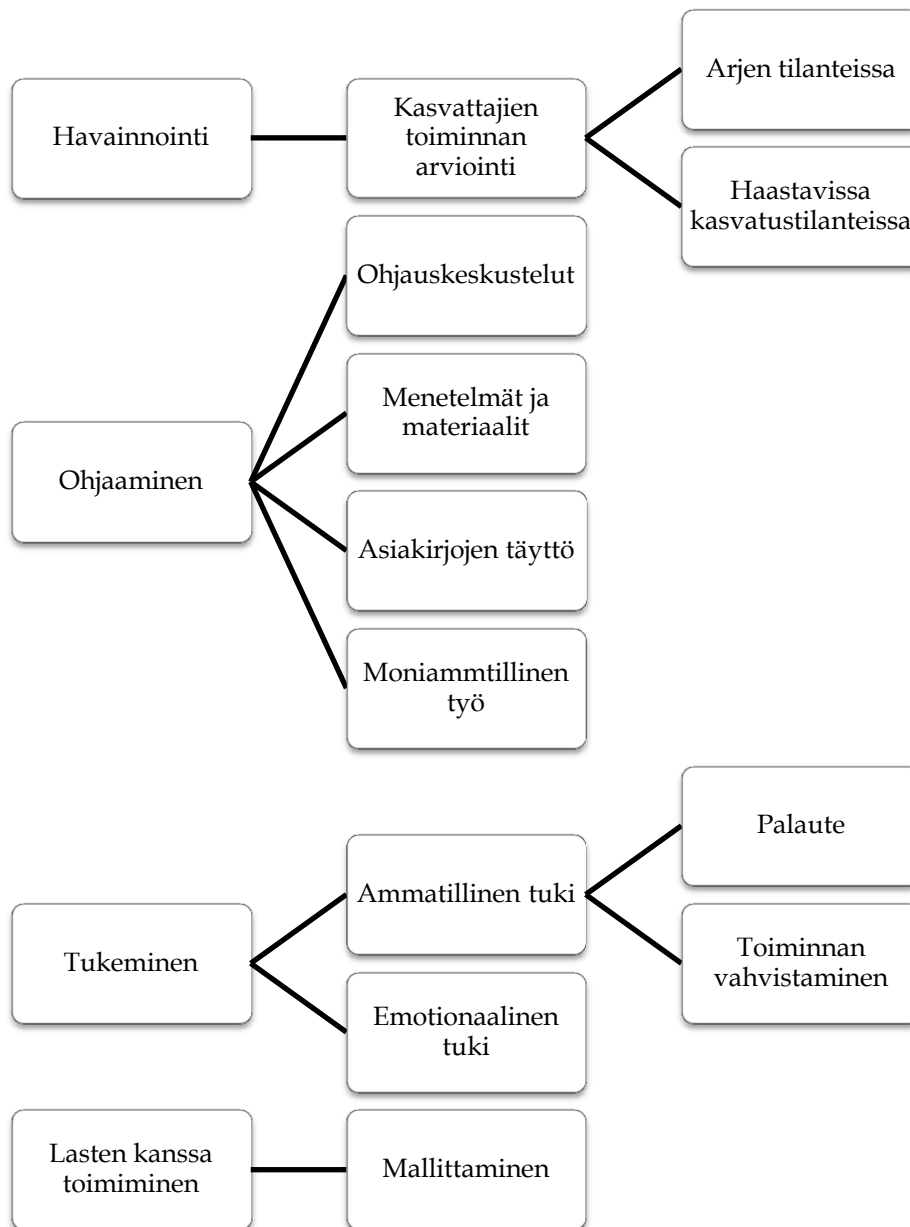
## 6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevat työtavat

Toisessa tutkimuskysymyksessä keskityttiin siihen, mitkä veon työtavoista tukivat varhaiskasvatuksen opettajia työssään. Haastateltavat kokivatkin veon ryhmäkäyntien pääosin tukevan heidän työtään. Veon ryhmäkäynneillä ei koettu olevan negatiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen opettajien työhön. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, kuinka veon kanssa tehtävä yhteistyö on jo itsessään hänen työtään tukevaa:

**Esimerkki 18**

Haluaisin sanoa, että ite oon ainaki kokenu, että se on ollu todella hyvä et tämmöstä on. Se on mulle jotenki tai sen vois kokkee silleenki, mä tiän ku on luokanopettajien työskentelyä joittenki kahtonu läheltä, että osa kokkee, että jos pitäs opettaa yhdessä ryhmää, että se on ihan mahotonta, että ei tuu mittään, että minua tullaan kylläämään ja näin. Että kokkee sen jotenki vaikeena, häiritsevänä, negatiivisena ja suurin piirtein niinku loukkaavana, mut mä oon kokenu tosi hyväks kyllä ite sen, että käy veo sitte aina välillä. Et se on paitsi että lapset saa siitä aina jottain, nii kyllä mä koen että tiimi ja ite niinku opettajana, että se on niinku tosi arvokas työkalu siihen omaan opettamiseen ja omien taitojen kehittämiseen.

Osa veon työtavoista koettiin kuitenkin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työtä tukeviksi, mikä tulee esiin Kuviossa 3. Kokemukset liittyivät veon toimintaan, mikä voidaan jakaa edellisen luvun tavoin havainnointiin, ohjaamiseen, tukemiseen ja lasten kanssa toimimiseen



Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevat työtavat.

Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä miksi työtavat koettiin työtä tukeviksi, esitellään tulokset tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

### 6.2.1 Havainnointi

Havainnoinnin katsottiin tukevan varhaiskasvatuksen opettajien työtä etenkin silloin, kun se kohdistui kasvattajien toiminnan arviointiin. Tärkeäksi koettiin ulkopuolisen ammattikasvattajan havainnot ryhmän arjesta ja kasvattajien pedagogiikasta, sillä koettiin, että oman toiminnan arvioinnissa voi sokeutua.

Havainnot auttavat kehittämään omaa toimintaa, mikä tulee esiin seuraavassa esimerkissä:

**Esimerkki 19**

Oon kokenu, että on ollu hyödyllinen työkalu opettajan kannalta se, että joku ihan muu täyspäinen aikuinen tulee sinne kahtomaan, että mitä tehhään. Et semmonen, joka näkkee tämän ulkopuolisena kuitenkin tavallaan. Ku tiiätkö tiiviisti, ku oot ryhmän kanssa tekemisissä, nii tulee semmonen omanlainen vähänniinku mikrokulttuuri sinne miten asiat ruetaan tekemään, ja ne rutiinit muodostuu, eikä ne aina oo fiksuja tai tarkoituksenmukasia vaa ne vaa on semmosia mitä tehhään, kunnes joku ulkopuolinen tulee ja sannaoo, että onko tässä mittää järkee, että ootteko kokeillu tehä eri tavalla, että jotenki siinä oon kokenu, että on hirmu arvokas resurssi. (H3)

Arjen havainnoinnin lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat haastavien kasvatustilanteiden havainnoinnin tukevan heidän työtään samasta syystä; ulkopuolinen voi nähdä tilanteeseen uusia, kokeilemisen arvoisia keinoja tai ratkaisuja. Opettajat puhuivat ”veon omasta näkökulmasta” tai ”erilaisilla linsseillä kahtomisesta”.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että sekä sivusta seuraileva havainnointi, että veon oman toiminnan lomassa tehty havainnointi tukevat heidän työtään. Kokemukset osoittivat, että kummankin havainnointityylin yhdistäminen ja vaihtelevuus eri tilanteissa tukee parhaiten varhaiskasvatuksen opettajan työtä.

## 6.2.2 Ohjaaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevissa työtavoissa ohjaaminen korostui muita osa-alueita enemmän. Haastatteluissa tuli esiin veojen ja varhaiskasvatuksen opettajien väliset keskustelut, joiden sisältö oli ohjaavaa. Ohjaavissa keskusteluissa koettiin saavan uusia näkökulmia omaan toimintaan ja vinkkejä lapsille sopivista tukikeinoista:

**Esimerkki 20**

Tietysti koen positiivisena sen, että sitten jos on jotain semmosia lapsia kenen kanssa on haastetta päivähoitossa, et jos he osaavat sitten tuoda siihen jotain omaa näkökulmaa, että millä tavalla sitä lapsen olemista vois täällä päiväkodissa helpottaa, ja minkälaisia tukitoimia hänelle voitäs sitten mahdollisesti tarjota, niin semmoset tietysti. Sitten aina on hyödyllisimpiä et jos sitten sen jonkun lapsen tilannetta pystyy yhdessä helpottamaan niin ne on ehkä semmosia tärkeimpiä juttuja. (H1)

Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä oli tärkeää, että veo ohjasi erilaisten materiaalien ja mentelmien käyttöä. Konkreettisen materiaalin hankinta ja sen

käytön ohjeistus koettiin erityisesti hyödylliseksi. Joissain tapauksissa riitti, että veo kertoi, mistä materiaalin voisi hankkia halutessaan. Kysyttäessä veon hyvistä toimintatavoista, haastateltavat vastasivat seuraavasti:

Esimerkki 21

Ja sitten materiaalia erilaista jos tarvihtee nii oon sitten kääntyny veon puoleen että voiko hän hankkia tai tietääkö hän mistä sitä saa. niin ja sitten hän on tuonu tai ite oon hankkinu. Se on ollu hyvä. (H1)

Esimerkki 22

Semmonen tuli mieleen, että veolta voi myös sitten saaha erilaista materiaalia ja vinkkejä ees ihan sähköpostin kautta, tai sitte ku he tulee käymään, nii saattaa olla vaikka mukana, että hei mulla nyt on vaikka tämmösiä kuvia tai tämmönen joku unipussukka mikä vois auttaa tämän lapsen kanssa, että haluatteko hyödyntää. (H4)

Kuten tulee esiin, haastateltavien mukaan materiaalin hankintaa voi ohjata vinkkaamalla sopivia materiaaleja esimerkiksi sähköpostitse tai tuomalla materiaalia konkreettisesti ryhmään. Menetelmien ohjaamisessa koettiin, että vinkkaaminen ei riitä, vaan menetelmien käytössä tulisi ohjata konkreettisesti, mikä tulee esiin seuraavan haastateltavan puheessa:

Esimerkki 23

Toimis jos hän laittas vaikka alulle jonku uuden jutun tai uuden menetelmän et kerran tai pari kertaa käy sen mallin ja siitä se niinku pääsee lähtemään. (H1)

Materiaalien ja menetelmien ohjaaminen koettiin tärkeäksi, koska varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, ettei heillä itsellä ole aikaa perehtyä materiaaleihin niin monipuolisesti. Materiaali- ja menetelmävalikoimaa on paljon ja yhteenkin perehtyminen vie paljon aikaa, jolloin veon ohjauksen koettiin helpottavan ja nopeuttavan materiaalin tai menetelmän käyttöönottoa. Materiaalien tai menetelmien käyttöönotto vinkkauksen jälkeen koettiin todennäköisempänä, jos veo ohjasi heitä.

Keskustelujen ja materiaalien lisäksi asiakirjojen täyttöön liittyvää ohjausta pidettiin myös tärkeänä. Tällaisia asiakirjoja olivat esimerkiksi lapsikuvaukset neuvolaan, terapeuttien arvioinnit, pedagogiset arvioinnit sekä esiopetuksen opetussuunnitelmat. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan veolta voi varmistaa ”onko tämä hyvä näin, sanoisitko näin ja kuvaako tämä sitä lasta” sekä ”veolta saa siihen sen viimeisen sanan”.

Asiakirjojen täyttöön liittyen ohjaaminen moniammatillisessa yhteistyössä koettiin myös tärkeäksi varhaiskasvatuksen opettajien työn tukemisen kannalta. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi, että veolta voi kysyä, mihin tahoihin tulisi olla yhteydessä huolen herätessä. Veon rooli moniammatillisen yhteistyön ohjaamisessa korostuu seuraavassa esimerkissä:

**Esimerkki 24**

Ku oli tiettyjen lasten asiat mitkä ei edistyny, nii sitten tavallaan se veo kanssa autto siinä, että me saatiin niitä lasten asioita eteenpäin oikeesti, että hänkin tuli vaikka johonkin palaveriin mukaan, tai oli antanu jonkun näkemyksesä ennen ku oli joku palaveri että saatiin lasten asioita niinku oikeesti eteenpäi, eikä vaikka heti ollu, et jos jostain sanottiin vaikka, että no ei tätä vielä tarvii tutkia tai ei tämä oo nii oleellinen juttu, niin siihen ei niinku jääty, vaan oikeesti me nähtiin et tää lapsi tarvii tukkee ja sitä viiään niinku vieläki etteenpäin, nii se oli kanssa semmonen hyvä puoli siinä veossa. (H5)

Haastateltavan mukaan veo auttoi viemään lasten asioita eteenpäin; ohjasi viemään asioita loppuun asti tulemalla mukaan palaveriin tai kertomalla näkökantansa. Moniammatillisen yhteistyön ohjaamisessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi juurikin veon osallistumisen ja asioiden loppuun saattamisen.

### 6.2.3 Tukeminen

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi sekä ammatillisen tuen, että emotionaalisen tuen. Ammatillinen tuen tärkeys näkyi siinä, miten varhaiskasvatuksen opettajat arvostivat sitä, että veo vahvisti heidän toimintaansa antaen positiivista palautetta:

**Esimerkki 25**

Kyllä siitä paljo saa ite myös vahvistusta et nyt meni oikein ja hyvin et siinä se palautteen anto on. Sit se et siitä saa omalle työlle semmosta vahvistusta, et me tehäänki iha oikeita juttuja, vaikka välillä tuntuuki, et ei. Et se on ehkä niinku se tärkein, ku muuten palautetta työstä saa niinku vähän, tietenki tiimikavereilta, mut ehkä se veon palaute et siellä tehään oikeita juttuja vaikka. Ehkä semmonen tuki on se tärke. (H1)

**Esimerkki 26**

Oikeesti on ihminen, joka ossaa kahtoo niinku oikeita asioita, nii on kahtonu sen, ja saa sinne ommaan tekemiseen aika paljon semmosta hyvää peilaa peilaamista. Et joku toinen näkkee sen, mitä sä teet ja sitten kommentoi ja sanoo, että kokkeile tuota eri tavalla tai hei jatka tuon kehittämistä, tuo on hyvä idea et sä teet noin, tai sun tyyliissä on tämmönen ja tämmönen asia hyvä tai, et mitä mietin et vois tehä eritavalla. Ne on minusta hyvin arvokkaita. (H3)

Esimerkeissä tulee ilmi, että ammatillinen tuki koetaan työtä tukevana silloin, kun se liittyy oman toiminnan vahvistamiseen, positiiviseen ja rakentavaan



palautteeseen. Veon katsotaan voivan tukea ammatillisesti, koska hän on sopivan ulkopuolinen ja voi katsoa asioita toiselta näkökannalta. Ammatillinen tuki koetaan tärkeänä myös siksi, ettei sitä koeta saavan muilta.

Veon antama emotionaalinen tuki tuotiin myös esiin työtä tukevana työtapana. Veon läsnäolo moniammatillisissa palavereissa koettiin emotionaalisenä tukena. Veon tuki asiakirjojen täytössä koettiin myös emotionaaliseksi tueksi, sillä varhaiskasvatuksen opettajat korostivat, että on tärkeää, että on sellainen olo, että asioita tehdään yhdessä.

Näiden seikkojen lisäksi tärkeimpänä emotionaalisenä tukena pidettiin veon tukea haastavissa kasvatustilanteissa. Seuraavaksi haastateltava kuvaa, kuinka veon on tukenut heidän kasvatustiimiään:

*Esimerkki 27*

Jos siellä käy veo pitämässä semmosen höyryjen päästelyn ja semmosen tuki-istunnon niin se on myös sen lapsen kannalta hirmu hyvä, ku sitten niinku se negatiivinen ja se väsymys ja se energia, joka siinä kertyy aikuisille väkisin, niin se ei ruppee siihen lapseen sitten purkautummaan kuitenkaan, vaan se saahan sitten ohjattua silleen hyvällä tavalla. Purettua semmoseen ehkä kuitenkin silleen rakentavvaan toimintaan. (H3)

Kuten esimerkissä tulee esiin, haastateltava kokee, että on tärkeää päästä purkamaan tuntojaan ulkopuolisen kanssa, ettei negatiiviset tunteet purkaudu lapsiin. Haastavat kasvatustilanteet kuormittavat arkea, jolloin jaettu yhteinen kokemus koetaan tärkeänä emotionaalisenä tukena, mikä tulee esiin seuraavassa kertomuksessa:

*Esimerkki 28*

...että tärkeätä, että on myös ihan niitten työntekijöiden tukena niitten, niissä semmosissa hankalissa tilanteissa tai semmosissa. Vaikka on haastavia ihan vaikka asiakasperhetilanteita, tai lasten tilanteet voi olla hankalia, että sitten ihan sekin auttaa, että on semmonen henkinen tuki se veo että seki on tärkeätä. (H5)

Edellisistä esimerkeistä tulee esiin, miten haastavissa kasvatustilanteissa veon läsnäolo ja veon kanssa käydyt keskustelut ovat tärkeä emotionaalinen tuki varhaiskasvatuksen opettajille.

## **6.2.4 Lasten kanssa toimiminen**

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että se, että veo toimii lasten kanssa tukee itsessään jo heidän työtään. Kuten seuraavissa esimerkeissä kuvataan, veon koettiin osallistumisen kautta tutustuvan lapsiin ja näin saavan

tarkemman kuvan lapsiryhmän tarpeista. Lisäksi koettiin, että ylimääräinen aikuinen ryhmässä on aina hyvä asia niin lapsille, kuin aikuisillekin.

Esimerkki 29

Et se oli tosi huippua että hän oli paljo siellä ryhmässä ja hän tuns ne lapset ja hänen kanssa pysty niinku yhdessä miettimään niitä lasten asioita. (H5)

Esimerkki 30

Minusta on aina kiva että on yks aikuinen lissää antamassa lapsille huomiota, ku miettii et se on sinänsä aina kiva. Ja lapsethan aina tykkää, jos on uus kiltti aikuinen nii se on aina kauheen kiinnostavaa ja mukavaa et kyllä mä oikeestaan tykkään et osallistuu joo. (H3)

Haastateltavat kokivat, että kun veo toimii lasten kanssa, hän voi itse kokeilla, mitkä tukikeinot toimivat ja mitkä ei. Tällöin veo osaa suositella ja samalla mallittaa itse toimivaksi kokemiaan tukikeinoja. Lasten kanssa toimimisessa työtä tukevaksi keinoksi koettiinkin juuri toimintatapojen mallittaminen. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että kun näkee konkreettisesti, miten veo toimii, on helppo ottaa samoja toimintatapoja itse käyttöön. Mallittamista pidettiin tärkeänä sekä yksittäisiä lapsia, että pienryhmiä ohjatessa, mikä tulee esiin seuraavassa esimerkissä:

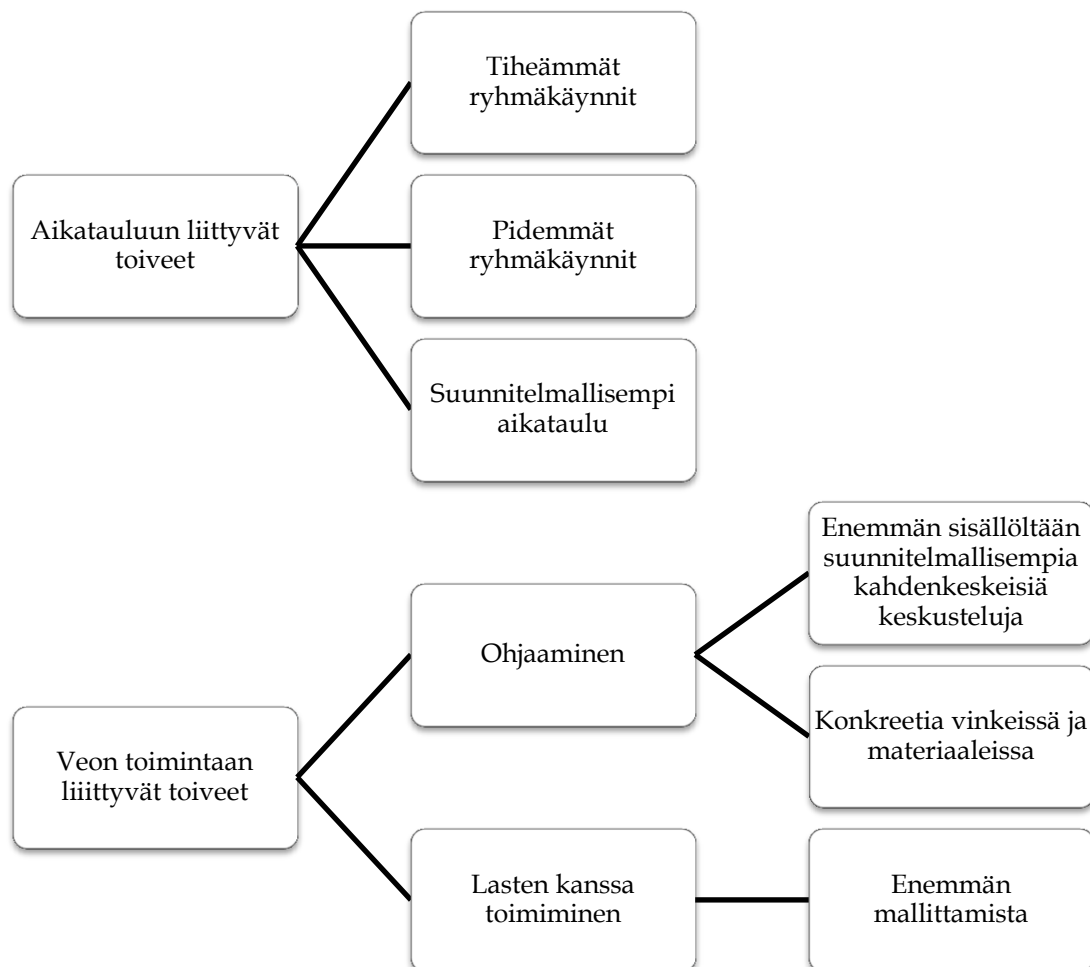
Esimerkki 31

On ollu muutama sellanen todella haastava lapsi, että on ollu hyvä, että joku on ihan tavallaan näyttäny, että silloin tehään, että jos tarvii esimerkiks pittää kiinni vähä aikaa, nii tavallaan just näitä. Et mitenkä voi purkaa energiaa lasten kanssa ja saa semmosia niinku, et jos on hirmu energinen lapsi, joka tarvii niinku kuitenkin semmosia aistikokemuksia koko ajan, nii miten semmosia haetaan hänen kanssa turvallisesti sitten esikoulun tiloissa. Että tälläsissä asioissa on ollu hirmu hyvä, että on ollu veo ihan näyttäny, että hei leikkikää vaikka tämmöstä, ja tuuppa kattoo mitä myö just leikitään täällä. Niinku tämmösiä juttuja. Et semmosissa on on ollu hirmu hyvä. Ja sit tosiaan sit se pöllöhetk, mitä vähä aikaa katoon sivusta, ku ne teki sitä nii oli tosi hyvä. (H3)

Haastateltavan tapaan muutkin varhaiskasvatuksen opettajat kokivat veon toiminnan seuraamisen tärkeäksi yksittäisten lasten tukikeinojen mallittamisen kannalta esimerkin tapaisissa tilanteissa. Pienryhmäohjaus puolestaan koettiin työtä tukevana keinona kahdessa tapauksessa; silloin kun veon tukea ei tarvittu muuhun arkeen tai kuten esimerkissäkin tuli esiin, silloin, kun pienryhmän tarkoituksena oli mallittaa toimintatapaa tai menetelmää. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että veon tulisi pitää pienryhmää niin, että toinen kasvattaja voi seurata sitä etenkin silloin, kun kyse oli tukitoimen tai menetelmän käyttöönotosta, sillä varhaiskasvatuksen opettajat halusivat oppia pienryhmien pitämistä itse.

### 6.3 Varhaiskasvatuksen opettajien toiveet

Varhaiskasvatuksen opettajien toiveita tutkittiin kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Toiveet kohdistuivat veo-resurssiin ja veon toimintaan liittyviin asioihin. Resurssipuheessa korostui jo aiemmin esiin tulleet aikatauluun liittyvät asiat, joten tulokset on jaettu aikatauluun liittyviin ja veon toimintaan liittyviin toiveisiin. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajien toiveet yhteistyölle tulevaisuudessa.

Seuraavaksi esitellään Kuviossa 4 esiintyviä tuloksia ja toiveisiin liittyviä perusteluja tarkemmin.

### 6.3.1 Aikatauluun liittyvät toiveet

Kysyttäessä varhaiskasvatuksen opettajien toiveita veon työnkuvaan liittyen, haastateltavat vastasivat poikkeuksetta, että veoja tulisi olla enemmän, että veo voisi käydä ryhmäkäynneillä tiheämmin. Yleinen perustelu oli lapsiryhmän tuentarpeissa. Osa haastateltavista toivoi, että ryhmäkäynnit olisivat myös kestoaltaan pidempiä. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajien perusteluja näille toiveille.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat useasta syystä, että ryhmäkäynntejä tulisi olla tiheämmin. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja esittää toiveensa liittyen tiheämpiin ryhmäkäynnteihin:

#### Esimerkki 32

Nii toivoisin niinku enemmän sitä läsnäoloa siinä ryhmässä, jotta hänellekin ois ne lapset oikeesti tuttuja. Ja myös se että ku jos sä tuut havainnoimaan jotain ryhmää, jossa nyt meilläki on esim 20 lasta, nii ethän sä voi yhdessä päivässä tehdä kaikista niistä lapsista havainnoja, ku meilläki on paljon niinku monenlaisia pulmia ryhmässä, nii ethän sä kerkiä siinä yhen päivän aikana havainnoimaan niitä kaikkia juttuja. Ja sit voi olla vaikka, että joku lapsi on poissa ketä ois pitäny havainnoida sinä päivänä. Tai sit voi olla, että joku lapsi käyttäytyyki tosi eri tavalla koska se aikuinen on tosi vieras sille, toisin ku sitten siellä toisessa päiväkodissa, kun kaikki tuns sen mejän veon, niin se ei tavallaan, tai ne lapset ei alkanu käyttäytymään mitenkään tosi eri tavalla enää, kun se tuli käymään, koska se oli niinku heille tuttu joten sitten niistä lapsistakin sai semmosen todenmukaisemman kuvan. (H5)

Kuten haastateltavan puheessakin tulee esiin, varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että jos veo kävisi ryhmässä useammin, hän tutustuisi lapsiin paremmin. Tällöin lapset käyttäytyisivät tavanomaisemmin veon seurassa ja havainnot olisivat todenmukaisempia. Lisäksi koettiin, että tiheämmillä ryhmäkäynneillä veo voisi havainnoida useampaa lasta laajemmin. Kaikki lapset eivät myöskään ole joka päivä paikalla, joten jos veo kävisi useammin, hän näkisi todennäköisemmin kaikkien ryhmän lasten toimintaa.

Tiheämmät ryhmäkäynnit mahdollistaisi varhaiskasvatuksen opettajien mielestä myös menetelmien ja tukikeinojen tehokkaamman ja nopeamman käyttöönoton silloin, kun veo mallittaa niitä kasvattajille. Tämä korostuu etenkin työlämpien menetelmien kohdalla, kuten esimerkissä:

#### Esimerkki 33

...tai jottai menetelmenki käyttöönotto, nii sit jos se on yhen kerran sillon ja sit kolmen viikon päästä toisen kerran, nii kyllähän semmonen menetelmäki pitäs saaha aika vauhilla käyntiin, että se niinku käynnistys vaikka jo syksyn puolella, ja tuntus et se on semmonen menetelmä, jota ei nyt tuosta tahansa oteta käyttöön. (H1)

Tiheämpiä ryhmäkäyntejä toivottiin myös siksi, että veot pysyisivät mukana ryhmän toiminnassa ja lasten kehityksessä. Tällöin veon olisi helpompi toimia yhtenä aikuisena ryhmässä, kun hän muistaisi ryhmän toimintatavat. Lisäksi koettiin, että jos veo kävisi tiheämmin, ryhmäkäynneillä ei menisi aikaa menneiden viikkojen tapahtumien tai lasten edistymisen kertaamiseen.

Kestoltaan pidempien ryhmäkäyntien perustelut liittyivät opettajien välisiin keskusteluihin ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että ryhmäkäynnin tulisi olla niin pitkä, että jokaisen käyntikerran jälkeen olisi aikaa kahdenkeskeiselle keskustelulle veon kanssa, kuten seuraavassa puheessa tulee ilmi:

Esimerkki 34

Keskustelu aikaa enemmän, ja ois hyvä että sitten kun veo on ollu tässä, niin sitten ois heti tämä tämmönen kunnan keskusteluaika. (H4)

Haastateltavien puheista tuli ilmi, että kahdenkeskeinen aika järjestyisi parhaiten lasten päivälevon aikaan, jolloin veon tulisi viipyä pidempään kuin lounaaseen saakka. Lisäksi veon toivottiin osallistuvan moniammatillisiin palavereihin, jotta palaverien asioita ei tarvitsisi selittää uudelleen. Tämän koettiin säästävän varhaiskasvatuksen opettajien aikaa.

Ryhmäkäyntien tiheyden ja keston kohdistuneiden toiveiden lisäksi nyt hyvin vaihtelevalta aikataululta toivottiin suunnitelmallisuutta. Yksi haastateltavista toivoi, että toimintavuoden alussa veon kanssa tehtävästä yhteistyöstä tehtäisiin suunnitelma, jossa kuvattaisi, mitä yhteistyö sisältäisi missäkin kohdassa vuotta. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, mitä hän toivoisi suunnitelman sisältävän:

Esimerkki 35

Konkreettisesti sitten tehtäs joku suunnitelma vuoden alusta, että mitä ja milloin. Sehän vois olla semmonen yhteistyösopimus ihan, että siihen osais sitten ihan varautua, että nyt on tulossa tämmönen, että tähän lataa sitten omat tiedot että näin. Että se ois ihan hyvä. Et just ku tulee näitä just, että ennen joulua nämä pedagogiset arviot ja tiedettäs, että tuossa ois se hetki sitten miettiä, ketkä kenties niitä tarviis. Että ne suunnitelmien tekemiset, että onko ne nyt, että ihan semmonen käytännön tuki jos ei oo siinä ryhmässä erityisopettajaa, nii tarvi sen tuen et oonko mä nyt laatinu tän paperin riittävän hyväksi. Ja sitten kun alkaa varsinki nää kouluun menijät, nii tuossa kevätpuolella, että mitä vielä pitä tehdä ja käydä läpi näitä konkreettisia asioita. (H4)

Suunnitelmassa tulisi haastateltavan toiveen mukaan olla siis erilaisten asiakirjojen ja suunnitelmien laatimiseen ja päivittämiseen liittyviä ohjeita

aikatauluineen, jotta asiat hoituisi ajallaan ja yhteistyö veon kanssa olisi tehokasta.

### 6.3.2 Veon toimintaan liittyvät toiveet

Veon toimintaan liittyvät toiveet koskivat ohjaamista ja lasten kanssa toimimista. Ohjaamisen suhteen toivottiin lisää keskusteluja ja vinkkien konkreettisuutta. Lasten kanssa toimimisessa mallittaminen korostui.

Varhaiskasvatuksen opettajien toiveet ohjaamiseen liittyviin keskusteluihin sisälsivät keskustelujen määrään, laatuun ja sisältöön liittyviä toiveita, kuten seuraavissa esimerkeissä:

#### Esimerkki 36

Enempi vois olla sitä, että neuvois tarkemmin, et miten otetaan arjessa käyttöön ne hänen ideat, että semmosta keskustelua vois olla enemmän puolin ja toisin. Et enempi ois vaikka et kahen kesken siinä vois sitte rauhassa käydä läpi ilman, et ois sit lapsia siinä ja sitte jos on jottai kysyttäviä. (H2)

#### Esimerkki 37

Niin ja kun sä kysyit niitä hyviä toimintatapoja, niin se ois hyvä toimintatapa, et on se aika sitte semmonen tiimin tai sitten opettajien kanssa, sitä rauhallista aikaa sitten niistä lapsista tai ryhmästä tai mistä vaan asioista. Et sit se keskustelu tapahtuis oikeesti silleesti, ettei siinä oo niitä lapsia paikalla ja kaikilla on semmonen rauhallinen tilanne kuunnella ja kertoo omia näkemyksiä. Nii se ois kanssa siis hyvä ja toimiva tapa jota toivoisin. (H5)

Haastateltavien toiveista tulee esiin, että keskusteluja toivottiin olevan määrällisesti enemmän, jotta opettajat voisivat jakaa näkökulmiaan ja havaintojaan ryhmäkäynnillä esiin nousseista asioista. Keskustelut tulisi järjestää tiimikeskusteluille varatun ajan ulkopuolella, sillä tiimiaikaa tarvitaan muiden asioiden käsittelyyn.

Laatuun liittyvissä kommentteissa puolestaan toivottiin kahdenkeskeistä, suunnitelmallisempaa keskustelua poissa lapsiryhmästä, jotta keskustelut jäisivät muistiin paremmin. Haastateltavat kokivat, että tällöin tukikeinoja olisi mahdollista kirjata ylös, jolloin niiden toteuttamiseen olisi helpompi sitoutua.

Sisällöllisesti keskustelujen toivottiin sisältävän enemmän tukikeinojen suunnittelua ja arviointia yhdessä. Tämä madaltaisi kynnystä ottaa tukikeinoja käyttöön ja tukisi jo olemassa olevien tukikeinojen käyttöä. Seuraavassa keskustelussa varhaiskasvatuksen opettaja perustelee yhteisen suunnitteluajan tärkeyttä tukikeinojen käyttöönoton kannalta:

- Tutkija: Onko jotaki semmosta, mitä voisit toivoo, että mitä se veon ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyö ois tulevaisuudessa?
- H2: Mietitääs... No se nyt ainaki ku aluks tuli puheeks, et voi ihan suunnitellakkii yhdessä sitte, nii se ois kyllä mukava, ku itellä ei oo vielä hirveesti kokemusta, nii se kyllä auttais, että vois yhdessä suunnitella sitä. Ihan vaikka konkreettisesti suunnitella yhdessä joku viikko tai kuukaus kenen kanssa tekis mitäki, millonki.
- Tutkija: Et ne tukitoimet laitettas yhdessä sinne kalenteriin?
- H2: No kyllä, et sit ne sais hyvin sinne jatkossaki. Et siinä sit hoksais et mihin kohti ne on järkevä laittaa ja jatkossa sit ite ossais samalla tavalla laittaa ne.

Keskusteluihin liittyvien toiveiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien toiveet liittyivät veolta saatuihin vinkkeihin ja toimintaohjeisiin. Haastateltavat toivoivat konkreettisuutta; sellaisia vinkkejä, joita voidaan oikeasti ryhmän resurssien puitteissa toteuttaa. Lisäksi uusia vinkkejä toivottiin vähemmän, jotta edellisiä kerettäisiin rauhassa toteuttaa ja onnistumisen kokemuksia pääsisi syntymään. Haastateltavat kokivat uusien vinkkien tulvan turhauttavaksi, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Esimerkki 38*

Se on turhauttavaa, ku niin paljo olis kaikkia hyviä vinkkejä ja ideoita, mut sitte ei oo resurssia niitä ottaa käyttöön. Nii se oikeestaa vaa turhauttaa. Ja että ku joka kerta tulee tosi paljo kaikkia uusia juttuja, mitä ois tärkeä ottaa käyttöön ja on sit monelle lapselle just semmosa omia, mitä pitäs ottaa niitten kanssa käyttöön, nii se on hankala ku tietää ettei vaa pysty. (H2)

Konkreettisuutta toivottiin myös siltä osin, että käyttöön otettavat materiaalit ja menetelmät tuotaisiin ryhmään valmiiksi. Tätä perusteltiin sillä, että varhaiskasvatuksen opettaja ei ehdi etsiä, perehtyä ja valmistella uusia materiaaleja, kun muitakin suunnittelutöitä on paljon. Tämä tulee esiin erään varhaiskasvatuksen opettajan toiveesta:

*Esimerkki 39*

Sitten niinkun semmoset on aina parhaita musta, jos saa semmosia vinkkejä, mitkä vois toimia, niin välillä on sitten huippu jos se veon on niinku konkreettisesti tuonu sen asian, vaikka että no hei jollekin lapselle nyt vois vaikka toimia tämmöset kuvat. Niin hän on oikeesti tuonu sen sinne, sun ei tarvitse lähteä sitä itse sinne hankkimaan, miettimään, tulosteamaan, tekemään. Niin sekin jo auttaa siinä työssä paljon, koska aina ne omatkin resurssit on rajalliset et mitä kerkee tehdä. (H5)

Ohjaamisen lisäksi toiveet liittyivät lasten kanssa toimimiseen. Mallittamista toivottiin lisää sekä haastaviin kasvatustilanteisiin, että mentelemien käyttöön. Haastaviin kasvatustilanteisiin liittyvien keinojen mallittamista toivottiin, koska

keinot eivät välttämättä toimi käytännössä, vaikka niiden teoriassa tulisikin toimia. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että haastavien kasvatustilanteiden kuormittavuuden takia kasvattajat voivat olla sokeita omalle toiminnalleen, jolloin veon toiminnan seuraaminen voi tuoda uusia näkökulmia omaan toimintaan. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kuvaa, mitä hän toivoo veon toimintaan osallistumiselta haastavissa kasvatustilanteissa:

Esimerkki 40

Kun tulee jolleki lapselle vaikka joku raivokohtaus, et hän alkaa heittelee vaikka tavaroita, et se ei oo vaan et se veo kattoo mitenkä mä toimin siinä ja sitten kertoo jälkikäteen, että no tämmönen vois toimia. Vaan että hän ihan konkreettisesti toimis siinä tilanteessa sillä tavalla, ja sä pystyt ite sitten katsomaan siitä veosta sitten mallia. Ja siinä ois sitten myös se hyvä puoli et hän myös itse näkisi, että toimiiko se hänen ajattelema tapa sen lapsen kanssa koska välillähän voi olla että joku asia toimii teoriassa, mutta ei käytännössä. Niin siinä hän sitten itekin huomaisi, että toimiiko juuri se keino lapsen kanssa vai pitääkö siinä sitten kehitellä jotain muuta niin se ois mun mielestä hyödyllistä. (H5)

Haastateltavan toiveesta tulee esiin, että mallittamalla toimintaa veo voi itse arvioida tukikeinon vaikuttavuutta jo tilanteen aikana, jolloin tarvittaessa, jos tukikeino ei toimikaan, voidaan miettiä vaihtoehtoista keinoa yhdessä keskustellen.

Veon pitämiltä pienryhmiltä toivottiin menetelmien mallittamista. Koska veo käy ryhmissä niin harvoin, koettiin, että jos veo pitää yksin lasten tavoitteita tukevaa pienryhmää esimerkiksi kerran kolmessa viikossa, ei tukikeinosta saada tarvittavaa hyötyä. Jos veo taas mallittaa pienryhmässä menetelmän pitämistä kasvattajille, he voivat pitää ryhmää myös silloin, kun veo ei ole paikalla. Tällöin tukikeinon koettiin palvelevan paremmin lasten tarpeita.



## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtävissä olevia johtopäätöksiä. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia työtapoja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on, mitkä niistä tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja miksi. Lisäksi haluttiin kuulla, millaisia toiveita varhaiskasvatuksen opettajilla olisi yhteistyölle tulevaisuudessa. Tulosten tarkastelujen jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kuten tiedetään, varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavat ovat valtakunnallisella tasolla moninaisia, eikä ammattinimikkelle ole yhtä tehtävänkuvausta (LTOL 2009, 46). Kolmiportaisen tukimallin soveltaminen varhaiskasvatuksessa ja integroitujen erityisryhmien purkaminen kuntakohtaisina ratkaisuinä ovat yhteydessä varhaiserityiskasvatuksen järjestelyihin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan (Eskelinen & Hjelt 2017, 77; Pihlaja & Neitola 2017, 89). Näiden tietojen valossa tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja tarkasteltiin yhden kunnan sisällä. Tutkimuskunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat kolmessa tehtävässä ja tarkastelussa oli näistä tehtävistä yksi; alueellinen, useamman päiväkodin varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Rajauksista huolimatta varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset varhaiskasvatuksen erityisopettajien työntavoista olivat hyvin erilaisia. Jormakka (2011, 89-92) on tutkinut alue-eltojen työajan jakautumista ja tutkimuksen mukaan alue-eltojen työstä oli löydettävissä kolme roolia perustuen alue-eltojen kuvauksiin omasta työstään. Jormakan (2011)

tutkimuksen alue-eltot toimivat samassa tehtävässä keskenään, kuten tämänkin tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajat, mutta yksilöllisten valintojen seurauksena työnkuvat erosivat toisistaan, kuten tässäkin tutkimuksessa. Näin ollen voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien yksilöllisillä valinnoilla on yhteys työnkuvan muodostumiseen, silloin kun työnkuvan määrittely tehtävänkuvauksessa on väljä.

Sillä varhaiskasvatuksen opettajan työtavat vaihtelevat kunnittain, alueittain sekä yksilöllisesti, voidaan pohtia lasten keskinäisen tasa-arvon toteutumista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ollessa yksi inklusiivisen, tasa-arvoa tukevan varhaiskasvatuksen resursseita (ks. Pihlaja 2009) valtakunnallisesti yhteinäisellä, tarkemmalla tehtävänkuvauksella voitaisiin edistää tasa-arvoisen, inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista.

Työtapojen yksilöllisen vaihtelun lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapojen aikataulullisia asioita ja aikataulut vaihtelivat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sekä ryhmäkäyntien tiheydessä, että kestossa. Aikataulullisista asioista työtä tukeviksi toimintatavoiksi koettiin tiheät ryhmäkäynnit. Kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja käy lapsiryhmässä tiheästi, hän oppii tuntemaan lapset, jolloin lapset käyttäytyvät todenmukaisemmin hänen seurassaan. Lisäksi koettiin, että tiheämmin käydessään varhaiskasvatuksen erityisopettaja muistaa paremmin ryhmän työtavat, jolloin hän voi paremmin osallistua ryhmän toimintaan. Tiheämmät ryhmäkäynnit mahdollistavat myös menetelmien ja tukikeinojen tehokkaamman käyttöönoton. Tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tukee OAJ:n esitys, jossa sopiva erityisopettajamitoitus olisi varhaiskasvatuksessa 1:100 ja esiopetuksessa 1:50, eli yksi erityisopettaja vastaisi 100 tai 50 lapsen alueesta (OAJ 2020). Tutkimuskunnassa tämän kokoiset alueet tarkoittaisivat 1-2 päiväkotia, eli huomattavasti pienempiä alueita kuin nyt. Pienemmällä alueella ryhmäkäyntejä voidaan tehdä tiheämmin, sillä nyt varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan tiheyteen oli yhteydessä alueen koko. Tutkimuksen tulokset puoltavat

siis OAJ:n mitoitussuositusta, sillä varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat tiheämpiä ryhmäkäyntejä ja pienempiä alueita.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssipula tulee esiin myös valtakunnallisessa Karvin (2019, 61) raportissa, jossa erityisopettajan puutteen katsotaan haittaavan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamista. Resurssipula voi estää siis lakien ja velvoittavien asiakirjojen mukaisen varhaiskasvatuksen. Kuten on tullut esiin, asiakirjat velvoittavat inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii myönteisen asenteen lisäksi toimivat tuen järjestelyt, jonka resursseihin varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuuluu (Pihlaja 2009, 150; Takala ym. 2009, 170; Barton & Smith 2016, 70). Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia resurssien riittämättömyydestä tulisi siis tarkastella myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen mittarina.

Aikataulujen ja resurssien lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimintaan liittyviä asioita. Niitä olivat havainnointi, ohjaaminen, tukeminen ja ryhmän toimintaan osallistuminen. Tutkimuksen kohteena olleen varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoissa on yhtäläisyyttä sekä Lastentahranopettajaliiton (2009) julkaisun relton, että Jormakan (2011) tutkimuksen alue-elton kanssa. Kuvauksia ei voitu yhdistää kuitenkaan vain yhteen aiempaan tehtäväkuvaukseen, mikä kertoo siitä, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset ovat viimeisen kymmen vuoden aikana muokanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja työtapoja.

Muutoksen lisäksi kuvausten pohjalta voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävien toteutumista tutkimuskunnassa. Kuvaukset sopivat Kuopion kaupungin päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyösopimuksessa kuvattuihin varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooleihin, jotka ovat havainnoija ja arvioija, tukija sekä suunnannäyttävä. Havainnointi kuuluu havainnoijan ja arvioijan rooliin, tukeminen tukijan rooliin ja ohjaaminen suunnannäyttäjän rooliin. Lasten kanssa toimimisita taas vaaditaan jokaisessa roolissa. (Kuopion

kaupunki 2018b, 7). Seuraavaksi tarkastellaan näiden roolien toteutumista sekä niihin liittyviä toiveita tulevaisuudelle tutkimustulosten perusteella.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtapoihin kuuluu olennaisena havainnointi ja yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooleista Kuopiossa onkin havainnoija ja arvioija (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Tutkimuksen mukaan havainnoijan ja arvioijan rooli toteutuu selkeästi ryhmäkäynneillä; rooliin kuuluu lasten ja aikuisten toiminnan, vuorovaikutuksen, oppimisympäristöjen, resurssien ja toimintakulttuurin havainnointia, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kokemuksissaan. Havainnoijan ja arvioijan roolista varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työtään tukevaksi etenkin kasvattajien toiminnan havainnoinnin. Tärkeäksi koettiin vaikeiden kasvatustilanteiden ja arjen tilanteiden havainnointi. Havainnoijan ja arvioijan roolissa tämä tarkoittaa henkilöstön vuorovaikutuksen, sosiaalisen oppimisympäristön, tiimin toiminnan ja ryhmän toimintakulttuurin arviointia (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Havainnoijan ja arvioijan roolin toteutumista puoltaa myös se, että toiveista kysyttäessä havainnointiin liittyviä toiveita ei esiintynyt, minkä voidaan ajatella kertovan siitä, että havainnoijan ja arvioijan rooli toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan hyvin.

Toinen varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooleista on tukija. Tukijan rooliin kuuluu lasten ja henkilöstön vahvuuksien huomaaminen ja esille tuominen, sensitiivisen ja positiivisen vuorovaikutuksen vahvistaminen ja tukeminen, varhaiskasvatuksen opettajan tukeminen sekä avustajan perehdytys ja tukeminen. (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Tutkimuksessa tukijan rooli tuli esiin ammatillisena ja emotionaalisenä tukena. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi ammatilliseksi tueksi positiivisen palautteen ja hyvien käytänteiden vahvistamisen, mikä on tukijan roolissa vahvuuksien huomaamista ja esiin tuomista. Emotionaalisesti tärkeäksi tueksi koettiin kokemusten jakaminen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolo haastavissa kasvatustilanteissa, eli varhaiskasvatuksen erityisopettaja on tällöin roolinsa mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tukena. Näin ollen voidaan katsoa, että tukijan rooli toteutuu. Lisäksi kuten havainnoijan ja arvioijankin

roolin kohdalla, ei tukijankaan rooliin liittynyt tulevaisuuden toiveita. Tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tukijana täyttyy varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksen mukaan.

Viimeinen ja selkeästi laajin rooli on suunnannäyttäjän rooli. Suunnannäyttäjän rooliin kuuluu keskustelut pedagogisista ratkaisuista ja menetelmistä tuen tarpeen näkökulmasta (Kuopion kaupunki 2018b, 7). Tutkimuksessa nämä sijoittuivat ohjaamisen ja niitä kuvattiin ohjauskeskusteluiksi. Paitsi että ohjauskeskustelut koettiin työtä tukeviksi, niihin kohdistui myös paljon toiveita. Ohjauskeskusteluja toivottiin olevan useammin ja säännöllisemmin sekä niiden toivottiin sisältävän tukikeinojen suunnittelua ja arviointia. Suunnannäyttäjän roolin mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu toiminnan suunnittelun ja toteutuksen ohjaaminen tuen tarpeen näkökulmasta. Suunnannäyttäjän rooliin kuuluu myös tuen menetelmien suunnittelu ja mallittaminen sekä erityismateriaalin ja välineistön hankinta. (Kuopion kaupunki 2018, 7.) Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat hankkivat materiaalia ja mallittivat menetelmien käyttöönottoa, mikä koettiin varhaiskasvatuksen opettajien työtä tukevaksi, mutta sitä toivottiin myös lisää. Esiin tuli etenkin materiaalien ja menetelmien käyttöönottoon liittyvän suunnittelun puute. Lisäksi koettiin, että materiaalien ja menetelmien esittely ei riitä, vaan suunnannäyttäjän roolinkin mukaan niitä tulisi mallittaa kasvattajille. Suunnannäyttäjän roolia ja tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan siis todeta, ettei rooli suunnittelun ja mallittamisen näkökulmasta toteudu varhaiskasvatuksen opettajien kokemana.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii yhdessä ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Suunnannäyttäjän roolilla ja yhteisopettajuudella voidaankin katsoa olevan yhteys. Tutkimuksessa oli alunperin tarkoitus tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä yhteisopettajuuden näkökulmasta, mutta ensimmäisten haastattelujen jälkeen yhteisopettajuus

jätettiin pois viitekehystä, koska toimintatapa ei haastateltavien kokemusten mukaan sopinut kuvaamaan yhteistyötä. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan tekemää tasa-arvoista yhteistyötä, jossa he yhdessä vastaavat opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Malinen & Palmu 2017b, 40). Yhteisopettajuuden tarkastelussa on tärkeää huomioida, ettei se itsessään ole interventio tai tukikeino, vaan opettajien työtapaa (Malinen & Palmu 2017a, 17). Työtavan kehittyminen juontaa juurensa inklusioideologiasta; erityisoppilaiden sijoittamisesta tavallisiin luokkiin. Yhteisopettajuudella tavanomaisemmin tarkoitetaan yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ja sen tavoitteena on, että oppimisen tukea voidaan tarjota yleisen opetuksen luokassa sen sijaan, että oppilaat siirrettäisiin erityisluokkaan tai luokan ulkopuolelle klinikkamuotoiseen opetukseen (Shin, Lee & McKenna 2015, 92; Malinen & Palmu 2017b, 41). Yhteisopettajuus voidaan siis nähdä inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen keinona ja sitä voitaisiin käyttää kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä. Tutkimuksesta voidaankin päätellä, että yhteisopettajuudelle on olemassa edellytykset suunnannäyttäjän roolissa, mutta koska roolin työtehtävät eivät toteudu, ei yhteisopettajuuskaan voi toteutua. Yhteisopettajuuden ja sitä kautta inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseksi suunnannäyttäjän roolin toteuttamiseen tulisi kiinnittää huomiota ja etenkin nyt puutteelliseen yhteiseen suunnitteluun ja tukikeinojen mallittamiseen tulisi panostaa.

## **7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet**

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita. Luotettavuuden ja rajoitusten tarkastelu on aiheellista, sillä kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan Tuomen & Sarajärven (2018 163-165) kokoaman taulukon ja muistilistan mukaan. Ne perustuvat suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyviin

luotettavuuden arvioinnissa käytettyihin teorioihin ja termeihin (ks. Tuomi Sarajärvi 2018, 162).

### **7.2.1 Luotettavuus ja rajoitukset**

Luotettavuutta arvioitaessa on syytä tarkastella tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta; mitä on tutkittu ja miksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva ryhmäkäynneillä esiintyvien työtapojen kautta, koska tutkija oli varhaiserityiskasvatuksen opintojen ja varhaiskasvatuksen opettajan työnsä kautta havainnut, että työnkuva ei ole yksiselitteinen tai selkeä. Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, jota on esitelty luvuissa 2, 3 ja 4, perehtymisen jälkeen tarve ilmiön tarkastelulle vahvistui.

Laadullisen tutkimuksen luoteen vuoksi on huomioitava tutkijan omat sitoumukset kyseiseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tutkimuksen tarkoitusperässä on näin ollen huomioitava tutkijan henkilökohtainen sitoutuminen aiheeseen; tutkija on menossa tutkimuskuntaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Ilmiön tarkastelulle on siis henkilökohtaisia syitä. Luotettavuutta tarkasteltaessa onkin arvioitava tutkimuksen puolueettomuutta, johon juuri tutkijan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tässä tutkimuksessa tutkijan henkilökohtainen asema ja mielenkiinto aiheeseen voi kuitenkin parantaa tutkimuksen luotettavuutta; aiheeseen sitoutunut tutkija haluaa selvittää ilmiöön liittyvät seikat sellaisenaan kuin ne ilmenevät ja mahdollisimman monipuolisesti.

Seuraavaksi voidaan tarkastella aineiston keruun luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina kahden kesken kasvokkain tai etänä videopuhelusovelluksen kautta. Ainoassa kasvokkain järjestetyssä haastattelussa pystyttiin turvaamaan rauhallinen, luottamuksellinen tilanne, jossa muita ei ollut kuuntelemassa. Kaksi etähaastatteluista oli myös videoyhteyksin, joten tutkija pystyi havaitsemaan, että tutkittavat olivat yksin, rauhallisessa paikassa. Kahdessa etähaastattelussa

kamera taas ei ollut päällä, jolloin tutkija ei voi olla varma haastattelupaikan yksityisyydestä. Tutkittavat olivat itse valinneet paikkansa haastatteluille. Haastattelupaikan yksityisyyttä on hyvä pohtia, sillä yksityisyyden puute voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä silloin tutkittavat eivät välttämättä kerro vapaasti kaikkea tietämäänsä ilmiöstä. Haastattelujärjestelyjen yksityisyyden lisäksi voidaan aineiston keruun luotettavuuden tarkastelussa ottaa huomioon tallennusvälineiden käyttöön liittyvä luotettavuus. Kasvokkain toteutettu haastattelu nauhoitettiin puhelimen nauhurilla äänitiedostoksi ja muut tallennettiin videopuhelusovelluksella. Tallenteita säilytettiin tietosuojakäytänteiden mukaisesti. Tallennusvälineet eivät tutkijan havaintojen mukaan näyttäneet vaikuttavan tutkittavien vastauksiin.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on olennaista pohtia myös tutkittavien valintaan liittyviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen, jolloin voidaan olettaa, että tutkittavat ovat kiinnostuneet ilmiöstä ja heillä on asiasta kerrottavaa. Vallitsevan pandemiatilanteen aikana haastateltavia oli vaikea saada, eikä tutkija saanut kuin viisi tutkittavaa osallistumaan tutkimukseensa. Tämä on ehdottomasti tutkimusta rajoittava tekijä, sillä haastatteluissa ei kerennyt syntymään saturaatiota, eli aineisto ei ruennut toistamaan itseään. Luotettavuuden parantamiseksi tämä on kuitenkin tuotu esiin tutkimuksen toteuttamista kuvatessa.

Aineiston analyysin ja tulosten esittämisen luotettavuuden tarkastelussa olennaista on avoimuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Luvussa 5 on kuvattu tarkoin aineiston analyysimenetelmät ja -tekniikat sekä tuloksia on esitetty kattavasti. Niiden perusteella tutkimus on toistettavissa. Luotettavuutta lisää myös se, että tulokset on ensin esitetty omassa luvussaan ilman tulkintaa, jonka jälkeen tutkija on muun tutkimuskirjallisuuden perusteella tehnyt tuloksista johtopäätöksiä.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tässä tutkimuksessa on otettava huomioon tutkimusasetelman muutos kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen. Tämä liittyy tutkimuksen varmuuteen ja tutkijan kykyyn huomioida



ennakoimattomat muutokset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tutkija oli valinnut varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyösuhteen tarkasteluun yhteisopettajuuden käsitteen, mutta kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen kokemuksia yhteisopettajuudesta ei ilman ylitulkintaa löytynyt aineistosta. Tutkimuksen viitekehystä muokattiin ja yhteisopettajuuteen palattiin vasta tutkimuksen johtopäätöksissä.

Viimeisenä voidaan huomioida vielä tutkimuksen vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimus saa tukea muista ilmiötä tutkineista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan nykyistä työnkuvaa ei olla tutkittu muutoin kuin opinnäytetasolla (ks. esim. Mankinen 2020, Häppölä 2020). Ilmiötä on kuitenkin tutkittu n. kymmenen vuotta sitten esimerkiksi Lastentarhanopettajaliiton (2009) ja Jormakan (2011) tutkimuksissa, joihin nykytilannetta voidaan verrata. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajiin liittyvä resurssikysymys on tullut esiin Karvin (2019) julkaisussa.

### **7.2.2 Jatkotutkimushaasteet**

Kuten aiemmin on tullut esiin, nykyisen lain mukaista varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ei olla tutkittu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessakin ilmenneiden alueellisten ja henkilökohtaisten työtapojen aiheuttaman tasa-arvokysymyksen myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvalla tulisi määritellä valtakunnallinen linjaus. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) onkin lähtenyt tekemään tätä työtä koulutukseen liittyvien kysymysten kautta. Koulutuksen yhtenäistämisen lisäksi työnkuvan määritelmät kunnissa tulisi yhdistää. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja ja työnkuvaa tulisi tutkia laajemmin, koko valtakunnan kattavasti.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavat erosivat toisistaan. Eroista riippumatta varhaiskasvatuksen opettajat toimivat samassa työtehtävässä, joten työtapojen perusteluita voitaisiin kysyä varhaiskasvatuksen erityisopettajilta, kuten

Jormakan (2011) tutkimuksessa. Tällöin saataisiin kattavampi kuva siitä, mitkä asiat ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien työtapoihin.

Eniten tutkimus jätti avoimia kysymyksiä kuitenkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen liittyen. Etenkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset resurssipulasta tulisi ottaa huomioon, sillä tuen toteutuminen inklusiivisesti vaatii riittävät resurssit varhaiserityiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen opettaja on tärkein varhaiserityiskasvatuksen resurssi, joten tutkimustulosten perusteella inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa voitaisiin tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajaresurssiin liittyvien kysymysten avulla niin valtakunnallisesti kuin paikallisestikin.

## LÄHTEET

- Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. *Disability Studies and the Inclusive Classroom*.  
Routledge: New York.
- Barton, E. & Smith, B. 2016. *Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A  
Discussion and Recommendations for the Field*. *Topics in Early Childhood  
Special Education* 35 (2), 69–78.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion: developing  
learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for  
studies in inclusive education: Bristol.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: inclusive values into action in teacher  
education. *Prospects; Quarterly Review of Comparative Education* 41 (3),  
303-318.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt  
selviytymisopas*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*  
1. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Heiskanen, N. 2019. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. &  
Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. 87-108. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Helsingin kaupunki. 2019. *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma*.  
[https://www.hel.fi/static/liitteet-  
2019/KasKo/vare/Helsinki\\_Vasu\\_FI.pdf](https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/Helsinki_Vasu_FI.pdf) . Viitattu 14.10.2020.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö?.  
*Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Hirsjärvi & Hurme. 2014. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja  
käytäntö*. Gaudeamus Oy: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Tammi: Helsinki.
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. *Etnografinen haastattelu*. Teoksessa  
Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruususvuori, J. (toim.)  
*Tutkimushaastattelun käsikirja*. 131-152. Vastapaino: Tampere.

- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruususvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. 11-45. Vastapaino: Tampere.
- Häppölä, S. 2020. Varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Janhukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59-72.
- Jormakka, P. 2011. SE ON YHTEISTÄ TYÖTÄ. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto.
- Karvi. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Karvi.
- Kasvun ja oppimisen lautakunta. 2018. Käyttösuunnitelma 2018 – kasvun ja oppimisen palvelualue. <http://publish.kuopio.fi/kokous/2018463169-3-1.PDF> Viitattu 27.1.2021
- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J. Kivirauma, J. Lahtinen, U. Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 25-46. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Komi, T. 2020. 3x varhaiskasvatuksen erityisopettaja. *Lastentarha* 83 (4), 11-17.
- Kuopion kaupunki. 2018a. Kuopion esiopetuksen opetussuunnitelma. <http://publish.kuopio.fi/kokous/2018506820-5-1.pdf> Viitattu 27.1.2021.
- Kuopion kaupunki. 2018b. Päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyösopimus.
- Kuopion kaupunki. 2019. Kuopion kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. [https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7632909/Kuopion\\_kaupun](https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7632909/Kuopion_kaupun)

gin\_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf/f293342d-4520-41ae-9fe3-78d2a2785506 Viitattu 14.10.2020.

- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER* 9(2), 373– 398.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 29-50. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html> Viitattu 27.1.2021
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017a. Kättä pidempää yhteisopettajuuden avuksi. 16-19. e-Erika. *Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2017 (1).
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017b. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27 (3). 40-50. Niilo Mäki-säätiö.
- Mankinen, S. 2020. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva ja resurssit eri kokoisissa kunnissa. Kandidaatintutkielma. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1> Viitattu 23.11.2020.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 75-102. PS-kustannus: Jyväskylä.

OAJ. 2020. Tuki toimivaksi.

[https://www.oaj.fi/contentassets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj\\_kolmiportainten\\_tuki\\_netti.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj_kolmiportainten_tuki_netti.pdf) Viitattu 6.2.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Varhaiskavatuksen koulutusten

kehittämissuosituksset. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/9f51f5fb-faad-4a48-a155-05b89481ea86/JULKAISU\\_20210113131721.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/c3fcbd64-498e-4a2e-bf3a-e6eaf438344b/9f51f5fb-faad-4a48-a155-05b89481ea86/JULKAISU_20210113131721.pdf) Viitattu 6.2.2021.

OPH. 2016a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Opetushallitus: Helsinki.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 29.9.2020.

OPH. 2016b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Tampere.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 29.9.2020.

OPH. 2019. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus: Helsinki.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). Viitattu 29.9.2020.

Pakanen, A. 2020. Erityisen ainutlaatuinen. Lastentarha 83 (4), 5.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998/628. Viimeisin muutos 26.6.2020.

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 29.9.2020.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 49(2), 42–53.

Pihlaja, P. 2019. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa

Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 128-167. PS-kustannus: Jyväskylä.

Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa

varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3), 70-91.

Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen

haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-

- Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.  
Julkaisuja 1/2010.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 15-45. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. 427-444. Vastapaino: Tampere.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.  
[http://www.included.eu/sites/default/files/documents/towards\\_inclusion\\_teacher\\_learning\\_in\\_co-teaching\\_anna\\_rytivaara.pdf](http://www.included.eu/sites/default/files/documents/towards_inclusion_teacher_learning_in_co-teaching_anna_rytivaara.pdf)
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. 2015. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20(1).
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3), 162-172.
- Tarsalainen, A. Tämä malli toimii!. *Lastentarha* 83 (4), 8-10.
- Tampereen kaupunki. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelma.  
[https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen\\_varhaiskasvatussuunnitelma\\_2019.pdf](https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf). Viitattu 14.10.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. 2011. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 41-53. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. Viitattu 29.9.2020.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu 13.7.2018. Viimeisin muutos 19.12.2019.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 2.12.2020
- Viitala, R. 2019. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 46-70. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Viitala, K. 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Yliopistopaino: Helsinki.
- Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research 6 (2), 207–229.



# LIITTEET

Liite 1



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA  
PSYKOLOGIAN LAITOS

4.11.2020

## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

### ***Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä***

*Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista – näkökulmana yhteisopettajuus, Jyväskylän yliopisto*

### ***Pyyntö osallistua tutkimukseen***

***Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen***, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista yhteisopettajuuden näkökulmasta. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet tutkimuskunnassa varhaiskasvatuksen opettajana. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

*Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että sinulla on kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja on käynyt ryhmäkäynneillä ryhmässäsi.*

*Mukaan pyydetään yhteensä 6-10 tutkittavaa.*

### ***Vapaaehtoisuus***

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

### ***Tutkimuksen kulku***

*Tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtapoja varhaiskasvatuksen opettajan kokemana teemahaastattelun avulla. Näkökulmana on yhteisopettajuus ja ryhmässä tapahtuva toiminta. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on toukokuussa 2021. Tutkittava osallistuu yhteen haastatteluun, jonka arvioitu kesto on n. 45 minuuttia. Haastattelu suoritetaan marras-joulukuussa 2020.*

#### **Tutkimuksen kustannukset**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### **Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksen valmistuttua tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa ja linkki siihen lähetetään osallistujille sekä Kuopion kaupungin kasvun- ja oppimisen palvelualueelle sähköpostitse.

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu –tutkielma, joka esitellään tutkielmaseminaarissa.

#### **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Tiia Turunen, tiia.k.m.turunen@student.jyu.fi, 0407208487



Liite 2

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA  
PSYKOLOGIAN LAITOS

4.11.2020

*SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

*Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista  
– näkökulmana yhteisopettajuus*

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

---

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys (tai sähköinen osallistuvan ilmoitus)

Yhteystiedot:

*Tiia Turunen, 0407208487, tiia.k.m.turunen@student.jyu.fi*

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvasääntöjen mukaisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.



Liite 3

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA  
PSYKOLOGIAN LAITOS

4.11.2020

***Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)***

**1. Tutkimuksessa Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtavoista – näkökulmana yhteisopettajuus käsiteltävät henkilötiedot**

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja varhaiskasvatuksen opettajien kokemana yhteisopettajuuden näkökulmasta.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, puhelinnumero, äänitallenne ja äänitallenteen sanatarkka käsikirjoitus.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle sähköpostitse.

**2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

**Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

**Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

**Tunnistettavuuden poistaminen**

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

#### **Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla (fyysinen tila)  
 muulla tavoin, miten:

#### **HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN**

Tutkimusrekisteri hävitetään 05/2021 mennessä

Henkilötietoja sisältävän aineiston (=tunnisteellinen aineisto) arkistoinnilla tarvitaan aina perustelu ja erillinen oikeusperuste.

Aineisto arkistoidaan tunnisteellisena:

Tutkittavan suostumuksen/nimenomaisen suostumuksen perusteella (EU 679/2016 artikla 6 ja 9)

Yleisen edun perusteella. Henkilötietoja sisältävien tutkimusaineistojen käsittely arkistointitarkoituksessa on tarpeen yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.4§)

Lisätietoa arkistoinnin kestosta ja paikasta:

#### **Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät**

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on

Tiia Turunen  
 0407208487  
 tiia.k.m.turunen@student.jyu.fi

#### **Tutkimuksen vastuullinen johtaja:**

Kasvatuksen teorian ja tradition professori, Dos, KTT, VTT  
 Tapio Puolimatka  
 Kasvatustieteiden laitos  
 PL 35 (RUU D435)  
 40014 Jyväskylän yliopisto  
 tapio.puolimatka (at) jyu.fi  
 +358408053648

#### **Tutkimuksen suorittajat:**

Tiia Turunen  
 0407208487  
 tiia.k.m.turunen@student.jyu.fi

## **Rekisteröidyn oikeudet**

### Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

### Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

### Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

## Liite 4

**Miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtapoja?****Miten he kokevat työtavat ja miksi?**

- Millaisia **työtapoja** varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on?
- Mitkä käytännöt **tukevat** yhteistyötä ja mitkä **heikentävät/estävät** yhteistyön syntymisen ja **miksi?**

## TAUSTATIEDOT

- koulutustausta
- työkokemus ja osaaminen
- kokemus VEOjen kanssa tehtävästä yhteistyöstä (monen eri VEOn kanssa on työskennellyt, kuinka tiiviissä yhteistyössä)

## VEON TYÖNKUVA

- kuvaa VEOn työtä ryhmässänne
- millaista opettajan ja VEOn yhteistyö on
- suunnitteletteko yhdessä
- mitä käytännössä teette, kun VEO on ryhmässä?
- miten vastuu jakautuu

## YHTEISTYÖ

- mitkä työtavat tukevat yhteistyötä? **MIKSI?**
- mitkä haittaavat? **MIKSI?**
- toiveita liittyen yhteistyöhön tulevaisuudessa