

**Varhaiserityiskasvatuksen äärellä - varhaiskasvatuksen
opettajien kokemuksia erityispedagogisesta
osaamisestaan**

Ella Savinainen & Vilma Vanhanen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Savinainen, Ella. & Vanhanen, Vilma. 2021. Varhaiserityiskasvatuksen äärellä - varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Tänä päivänä lasten tuen tarpeet ovat lisääntyneet ja siksi onkin tärkeää, että myös varhaiskasvatuksen opettajilla on erityispedagogista osaamista riittävästi vastaamaan näihin tarpeisiin. Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan sekä sitä, mitkä tekijät tukevat erityispedagogisen osaamisen kehittymistä työelämässä. Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin ja aineisto on kerätty puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Tutkimukseen haastateltiin kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka on valittu tutkimukseen valinnaisotannalla. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla.

Tutkimustuloksissa varhaiskasvatuksen opettajan osaamisessa näkyivät kokemukset heikosta erityispedagogisesta osaamisesta ja erilaiset kehityskohteet, kokemukset vahvasta erityispedagogisesta osaamisesta ja erilaiset vahvuudet, henkilökohtaisen suhteen merkitys erityispedagogiikkaan sekä vastuu oman osaamisen kehittämistä. Nämä teemat antavat suuntaa siihen, että erityispedagoginen osaaminen koetaan yksilöllisesti. Erityispedagogista osaamista tukevia tekijöitä olivat kouluttautuminen, työkokemus, moniammatillinen yhteistyö, erilaisten materiaalien ja työkalujen hyödyntäminen sekä itsetuntemus. Nämä teemat yhdessä lisäävät opettajan erityispedagogista osaamista sekä antavat tuloksia siitä, mikä osaamista lisää erityisesti työelämässä.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiserityiskasvatus, erityispedagoginen osaaminen, inklusiivinen varhaiskasvatus, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 ERITYISPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1 Varhaiserityiskasvatus ja erityispedagogiikka käsitteinä.....	7
2.2 Erityispedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa.....	8
3 VARHAISERITYISKASVATUKSEN TUKIMUOTOJA	11
3.1 Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus.....	11
3.2 Yleisesti kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa.....	12
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	15
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	15
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	16
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	17
4.5 Aineiston analyysi.....	19
4.6 Eettiset ratkaisut.....	22
5 TULOKSET	25
5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan ²⁵	
5.2 Erityispedagogista osaamista kehittäviä tekijöitä työelämässä.....	28
6 POHDINTA	34
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	34

6.1.1	Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajan kokevat erityispedagogisen osaamisensa?.....	34
6.1.2	Mitkä tekijät tukevat erityispedagogisen osaamisen kehittymistä työelämässä?	36
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	39
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	48
	Liite 1. Haastattelurunko	48
	Liite 2. Suostumuslomake	50
	Liite 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen	52
	Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen	55

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustyö on muutoksessa ja tukea tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt, sillä tuen tarpeita on alettu tunnistamaan paremmin (Korkalainen 2009, 129). Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisensa ja kuinka sitä voi kehittää työelämässä. Heikkisen ja Hurskaisen (2018, 73-74) tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta ja toivat esille tarpeensa erityispedagogisen osaamisen lisäämiselle. Erityispedagogiseksi osaamiseksi määritellään oma ammattitaito, käytännön ohjaustaidot ja yleinen suvaitsevaisuus (Jauhiainen 2006, 31). Tässä tutkielmassa erityispedagogisella osaamisella tarkoitamme ammatillista osaamisen aluetta, jonka sisältö koostuu tuen tarpeen tunnistamisesta sekä tuen toteutuksesta.

Pihlajan ja Neitolan (2017, 84) tutkimuksessa todettiin, että vuonna 2016 kaikista kyselyyn vastanneista kunnista varhaiskasvatuksessa olevista lapsista tehostettua ja erityistä tukea sai 9282 lasta. Kyseisenä vuonna varhaiskasvatuksessa oli yhteensä 171 185 lasta (Pihlaja & Neitola 2017, 84). Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen opettajalta vaaditaan yleistä ymmärrystä tuen tarpeista sekä riittävää erityispedagogista osaamista, jottei yksikään tukea tarvitseva lapsi jäisi ilman riittävää ja oikeanlaista tukea. Björnin (2012) mukaan erityiskasvatuksen painopistettä tulee siirtää yhä enemmän varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan. Varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen tärkeys lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin toteutumisen näkökulmasta on tärkeää. Sillä voidaan ehkäistä erilaisten ongelmien syntymistä lapsen kasvuun tai kehitykseen liittyen. (Opetushallitus 2018, 54.)

Lisäksi tärkeää on kuulla varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien opettajien kokemuksia heidän erityispedagogisesta osaamisestaan, jotta opettajien osaamisen kehittämistä olisi mahdollista tukea enemmän. Aiheen tutkiminen on ajankohtaista, koska aiempia tutkimuksia aiheesta on vähän ja ne

suuntautuvat muille alueille, kuten perusopetukseen tai varhaiserityisopettajan asiantuntijuuteen. Oletamme tutkimuksessa nousevan esiin opettajien kokemuksia riittämättömyydestä erityispedagogisen osaamisen osalta. Olemme kuitenkin tietoisia, että koettu osaaminen on subjektiivista. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisessä erityispedagogista osaamista paremmin tukevaksi sekä varhaiskasvatuksen opettajien erityispedagogisten taitojen syventämiseen työelämässä. Erityinen syy siihen, miksi pidämme jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan erityispedagogisia taitoja tärkeänä, on että varhaiserityiskasvatus on yksi osa varhaiskasvatuksen kokonaisuudesta.

2 ERITYISPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Varhaiserityiskasvatus ja erityispedagogiikka käsitteinä

Varhaiserityiskasvatuksen juuret ulottuvat 1950-luvulle, jolloin erityispäivähoitona tunnetun toiminnan perusteet muodostettiin (Korkalainen 2009, 189). Tässä luvussa määrittelemme tutkimuksellemme oleelliset käsitteet varhaiserityiskasvatus ja erityispedagogiikka. Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta (Pihlaja & Viitala 2019, 19). Varhaiserityiskasvatus pyrkii lapsen kehityksen ja oppimisen yksilöllistämiseen erilaisin tuen muotoin varhaiskasvatuksen moninaisissa konteksteissa (Pihlaja & Viitala 2019, 31). Käsitteinä varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat hyvinkin lähellä toisiaan ja niiden toimintatavat ovat lähes samanlaiset. Varhaiserityiskasvatusta voidaan siis tarkastella, kuten varhaiskasvatusta, palvelujen rakenteena, pedagogisena toimintana tai esimerkiksi tutkimuksen kohteena. (Pihlaja & Viitala 2019, 27.) Tässä tutkimuksessa keskitymme pedagogiseen toimintaan.

Varhaiskasvatuksen avaintekijöinä voidaan nähdä muun muassa henkilöstön perus- ja erityispedagoginen osaaminen, henkilöstön ymmärrys tukea tarvitsevaa lasta kohtaan sekä varhaiserityiskasvatuksessa tärkeiden eettisten periaatteiden tunnistaminen (Korkalainen 2009, 182). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 54) linjataan, että kehityksen ja oppimisen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatusta ja jokaisella sitä tarvitsevalla lapsella on oikeus saada tukea. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540) varhaiskasvatuksen tavoitteissa mainitaan lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen tarpeen ilmettyä varhaiskasvatuksessa.

Käytämme tässä tutkimuksessa erityispedagogiikka -käsitettä vaikkamme käsittelemään perusopetusta ja siellä toteutettavaa erityisopetusta, sillä rinnastamme erityispedagogiikan ja varhaiserityiskasvatuksen toisiinsa.

Erityispedagogiikalla viitataan siihen tieteenalaan, jota harjoitetaan yliopistossa ja erityisopetuksella taas siihen opetukseen, jota annetaan koulussa (Kivirauma 2015). Toimimme näin siksi, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää opettajan erityispedagogisen osaamisen ja varhaiskasvatuksessa toteutettavan varhaiserityiskasvatuksen nivoutuminen toisiinsa. Erityispedagogiikka-termillä kuvastamme sitä opettajan asiantuntijuuden osa-aluetta, josta olemme kiinnostuneita. Olemme nyt määritelleet varhaiserityiskasvatuksen ja erityispedagogiikan ja seuraavaksi käsittelemme erityispedagogista osaamista varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2.2 Erityispedagoginen osaaminen varhaiskasvatuksessa

Usein ammatillinen pätevyys yhdistetään kasvattajan hankkimaan koulutukseen ja ammatissa vaadittaviin ominaisuuksiin. Asiantuntijuus kuitenkin koostuu myös yksilön kyvyistä kehittää ja rakentaa ammatillista osaamistaan. (Urban ym. 2011, 21.) Erityispedagoginen osaaminen on laaja ammatillisen osaamisen osa-alue, jonka sisältö koostuu tukea tarvitsevan lapsen kokonaiskuntoutuksen lähtökohdista ja onnistumisesta (Jauhiainen 2006, 52). Tässä luvussa käsittelemme erityispedagogista osaamista ja sen merkitystä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Erityispedagogisen osaamisen määrä lapsiryhmässä vaihtelee riippuen opettajan omasta kiinnostuneisuudesta erityispedagogiikkaa kohtaan (Heikkinen & Hurskainen 2018, 73). Jokaisella lapsella on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lain mukaan oikeus saada tarpeitaan vastaavaa tukea heti tuen tarpeen ilmettyä. Tuen tulee olla suunnitelmallista, tuen tarpeisiin kohdennettua, sitoutunutta ja sillä tavalla jatkuvasti pedagogisesti arvioitua, että sitä pystytään kehittämään vastaamaan lapsen muuttuviin tarpeisiin. (Heiskanen 2019, 95.) Huolellinen lapsen tuen tarpeiden tunnistaminen ja selvittäminen luo tukevan pohjan pedagogiselle suunnittelulle ja toteutukselle, sillä ilman tarkkaa tietoa lapsen tarpeiden tasosta ja haasteiden ilmenemisestä niihin vastaaminen on

haastavaa (Heiskanen 2019, 96). Neitolan ym. (2021, 74) kyselyyn vastanneista 143 varhaiskasvatuksen opettajasta ja sosionomista yli 90 prosenttia koki, että lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja pedagogisten tukitoimien toteutus ovat opettajan vastuulla.

Heikkisen ja Hurskaisen (2018, 73-74) tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta ja toivat esille tarpeensa erityispedagogisen osaamisen lisäämiselle. Erityispedagogisten opintojen koettiin lisäävän tietoutta esimerkiksi erilasten lasten kohtaamiseen (Heikkinen & Hurskainen 2018, 54). Heikkisen ja Hurskaisen (2018, 74) tutkimuksessa todettiin myös, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa on hyvin vähän erityispedagogisia sisältöjä. Lisäksi tukea koettiin olevan tarjolla liian vähän ja sitä tarjosi ainoastaan varhaiserityisopettaja (Heikkinen & Hurskainen 2018, 74). Varhaiskasvatuksen opettajien tutkintokoulutuksiin tulee lisätä opintoja liittyen kehityksen ja oppimisen tukeen sekä inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Heiskanen ym. 2021, 123). Seuraavaksi vertailemme eri yliopistojen tarjontaa erityispedagogiikkaa käsittelevien kurssien osalta.

Eri yliopistojen välillä erityispedagogisten kurssien määrä varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa vaihtelee 5-24 opintopisteen välillä (Helsingin yliopisto 2021; Jyväskylän yliopisto 2021; Oulun yliopisto 2021; Tampereen yliopisto 2021; Turun yliopisto 2021). Laajin tarjonta löytyi Turun yliopistosta Rauman kampukselta, jossa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen opintosuunnitelmaan kuuluu 24 opintopistettä varhaiserityiskasvatuksen teemoihin liittyviä opintoja (Turun yliopisto 2021).

Varhaiskasvatuslaissa (2018/540) määritellään, että varhaiskasvatuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu riittävästi ammattitaitoaan ylläpitäviin sekä kehittäviin täydennyskoulutuksiin. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 75) selvityksessä keskeisimmäksi varhaiskasvatuksen kehittämistarpeeksi vastaajista 76 prosenttia mainitsi kehityksen ja oppimisen tuen teemoihin liittyvät täydennyskoulutukset. Myös Korkalaisen (2009, 129) tutkimuksen mukaan peruskoulutuksesta saatu osaaminen ei riitä työssä selviytymiseen, vaan se vaatii täydennyskouluttautumista, jotta osaaminen

täydentyisi ja syventyisi. Varhaiskasvattajien epävarmuus omasta osaamisesta on päivittäistä, omia kasvatuskykyjä epäillään ja hämmentävät tilanteet aiheuttavat neuvottomuutta (Korkalainen 2009, 129). Pitkän työuran tehneet varhaiskasvatuksen opettajat kritisoivat pohjakoulutuksensa riittämättömyyttä ja kokivat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta osaamisensa vahvistamiseksi (Korkalainen 2009, 140).

Erityispedagogisen ammattitaidon kehittymisessä työssä oppiminen on tärkeää (Jauhiainen 2006, 32). Korkalaisen (2009, 176) mukaan varhaiserityiskasvatuksen toteutumiseksi työssä oppimisen mahdollisuudet kasvattajien tärkeiksi kokemilla osa-alueilla tulisi turvata. Kollegiaalisella yhteistyöllä ja vertaistoiminnalla näyttäisi olevan merkittävä vaikutus oman ammatillisen kehittämistyön käynnistämiseen (Korkalainen 2009, 185). Neitola ym. (2021, 62) selvityksessä moniammatillisuus nähtiin etuna tiimin kokoonpanossa. Eri alojen ammattilaiset toivat ryhmään osaamistaan lasten hyväksi ja informaatio lasta koskevissa asioissa kulki parhaiten henkilöstön välillä (Neitola ym. 2021, 62). Moniammatillinen yhteistyö nähtiin myös kehityksen ja oppimisen tukea edistävänä tekijänä (Neitola ym. 2021, 79). Siksi kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvää moniammatillista yhteistyötä tulisikin lisätä (Heiskanen ym. 2021, 126). Tässä luvussa käsittelemme erityispedagogista osaamista, sen merkitystä ja kehittymistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Seuraavassa luvussa tarkastelemme kahta varhaiserityiskasvatuksen tukimuotoa: inkluusiota ja kolmiportaista tukea.

3 VARHAISERITYISKASVATUKSEN TUKIMUOTOJA

3.1 Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus

Tänä päivänä varhaiskasvatusta toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti. Inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoittaa lasten moninaisuutta ja osallisuutta arvostavaa, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä korostavaa pedagogiikkaa. Lähtökohta on siinä, että lasten tarvitsema tuki sekä muut palvelut tarjotaan kaikille yhteisen toiminnan piirissä. (Pihlaja & Viitala 2019, 19.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen voidaan siis kuvata olevan laadukasta, inklusion ideologiaan pohjautuvaa kasvatusta kaikille (Viitala 2019, 53-55).

Tässä luvussa tarkastelemme inklusiivista varhaiskasvatusta, sekä sen vaikutusta siihen, miksi varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeää olla erityispedagogista osaamista. Inklusioon kuuluu moninaisuuden arvostus ja sen positiivinen korostus ryhmässä, joka on kaikille yhteinen. Tällöin jokaisella on oikeus osallistua, oppia ja rakentaa sosiaalisia suhteita. (Gidlund 2018, Viitala 2019, 55 mukaan.) Inklusiivisen, kaikille yhteisen kasvatuksen tavoite on varmistaa tukea tarvitsevien lasten osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja oppiminen siten, etteivät he koskaan jää jonkin yhteisen ulkopuolelle (Gidlund 2018, Viitala 2019, 66 mukaan).

Inklusion toteuttamiseen liittyy muun muassa henkilöstön pätevyys ja tukitoimien toteuttaminen sekä niiden riittävyys. Inklusioajattelussa kaikki lapset ovat samassa varhaiskasvatusryhmässä tuen tarpeista riippumatta. (Heikkinen & Hurskainen 2018, 6.) Eskelisen ja Hjeltin (2017, 75) tekemän selvityksen mukaan 37 prosenttia vastaajista näki inklusiivisuuden kehittämisen varhaiskasvatuksessa tärkeäksi kehittämiskohteeksi. Korkalaisen (2009, 186) mukaan inklusiivisempi varhaiskasvatus vaatisi myös resurssien arviointia uudelleen, sillä liian niukka henkilöstömäärä saattaa vaikeuttaa erityisen tuen tarpeisiin vastaamista. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on kuitenkin

motivaatiota toteuttaa inklusiivista varhaiskasvatusta täydennyskoulutuksia ja konsultaatiota hyödyntäen (Korkalainen 2009, 186).

Inklusion yksi tärkeimmistä käytännön tavoitteista on turvata se, että lapsi saa kehityksen ja oppimisen tukea kotia lähellä olevassa päiväkodissa lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä. Varhaiskasvatusryhmässä inklusion tulisi näkyä esimerkiksi positiivisen mukanaolon muodossa vertaisryhmän toiminnassa. (Viitala ym. 2021, 17.) Lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja osallisuutta ryhmässä kannattelee ensisijaisesti se, että ryhmän aikuiset ohjaavat leikkiä ja näin vahvistavat tukea tarvitsevien lasten leikkiin kiinnittymistä (Viitala ym. 2021, 20). Muita tuen muotoja varhaiskasvatusryhmässä ovat esimerkiksi ryhmän pedagogiseen toimintaan ja toimintatapoihin liittyvät ratkaisut. Lisäksi erilaiset rakenteelliset toimenpiteet, jotka voivat olla taloudellisia tai liittyä esimerkiksi henkilöstön osaamiseen, auttavat vastaamaan lasten tuen tarpeisiin. (Viitala ym. 2021, 21-22.)

Koska varhaiskasvatusta toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti, saattaa lapsiryhmässä olla useampikin tukea tarvitseva lapsi. Opettajalla tulee siis olla sellaista erityispedagogista osaamista, että inklusioperiaatteiden mukainen varhaiskasvatus ja siten myös varhaiserityiskasvatus toteutuvat. Seuraavassa luvussa tarkastelemme kolmiportaista tukea ja yleisen tuen antamista lapsiryhmässä.

3.2 Yleisesti kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa

Suomessa virallisesti varhaiserityiskasvatuksen kentällä kolmiportaisen tuen malli koskee vain esiopetusikäisiä lapsia. Joissakin kunnissa malli on käytössä myös varhaiskasvatuksessa. (Pihlaja & Viitala 2019, 31.) Tässä luvussa kerromme yleisesti kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen kentällä sekä tarkastelemme yleisen tuen antamista lapsiryhmässä.

Kolmiportaisen tuen mallissa lapsi voi esiopetuksessa saada kasvun ja oppimisen yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (Pihlaja & Viitala 2019, 31).

Yleisestä tuesta siirrytään tehostettuun, josta edelleen erityiseen tukeen. Nämä yhdessä muodostavat kolmiportaisen tuen, jossa siirtymä portaiden välillä on joustavaa ja lapsi voi esimerkiksi vain tilapäisesti olla tuen piirissä. (Eskelinen & Hjelt 2017, 77.)

Neitolan ym. (2021, 87) selvityksestä ilmenee, että 134 kyselyyn vastanneesta kunnasta 80 kunnan kohdalla oli yksiselitteistä, että käytössä oli varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuen malli. Jo vuonna 2017 toteutettuun valtakunnalliseen selvitykseen vastanneista kuntien edustajista 51,5 prosenttia on ottanut käyttöön varhaiskasvatuspalveluiden osalta kolmiportaisen tuen malliin. 89 prosentissa vastauksista tärkein perustelu kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoon oli lapsen saaman tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68.) Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on vastaajien mukaan vaikuttanut lapsen saamaan tukeen positiivisesti (Eskelinen & Hjelt 2017, 69). Kuoppalan (2014, 59) mukaan vastuu kolmiportaisen tuen mallista eri kunnissa on viimekädessä varhaiskasvatuksen johtajilla. Käytännön tasolla vastuuta on kuitenkin jaettu esimerkiksi varhaiserityisopettajalle (Kuoppala 2014, 59).

Yleisellä tuella tarkoitetaan lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä tapahtuvaa laadukasta varhaiskasvatusta. Yleistä tukea kuvaillaan vähäiseksi ja lyhytaikaiseksi, jota annetaan heti tuen tarpeen ilmettyä. (Högström 2020, 45.) Yleisen tuen antamisesta mainitaan myös yksilön varhaiskasvatussuunnitelmassa (Högström 2020, 46). Yleinen tuki kuuluu jokaiselle lapselle ja se on laadukasta pedagogiikkaa. Tuki kohdennetaan paitsi suoraa sitä tarvitsevalle lapselle, myös koko muulle ryhmälle varhaisen tunnistamisen jälkeisin monipuolisin pedagogisin menetelmin. (Sandberg 2021.) Käytännössä yleinen tuki ryhmässä tarkoittaa esimerkiksi arjen struktuurien hyödyntämistä, leikin ohjaamista, rakentavaa vuorovaikutusta, joustavien ryhmien muodostamista, oppimisympäristön muokkaamista ja opetuksen monikanavoimista sekä eriyttämistä (Sandberg 2021). Varhaiskasvatuksen ollessa inkluusiivista ja yleisen tuen ollessa ryhmämuotoista, on varhaiskasvatuksen opettajalla oltava erityispedagogista osaamista. Yleistä

tukea ryhmässä antavat kaikki aikuiset, myös sijaiset ja opiskelijat (Sandberg 2021).

Joissain varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä on lapsia, jotka saavat tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettuun tukeen siirrytään yleisen tuen ollessa riittämätöntä. (Högström 2020, 45.) Tehostetussa tuessa tuki on säännöllistä ja se sisältää useita tukimuotoja, kun taas erityinen tuki on kokoaikaista (Högström 2020, 45). Käytännössä tehostetussa tuessa lapsen saatavilla on kaikki samat tuen muodot kuin yleisessäkin tuessa. Usein tehostetun tuen tukimuodot ovat kuitenkin yksilöllisempiä, moninaisempia ja tiiviimpiä. (Sandberg 2021.) Muihin tuen portaisiin nähden taas erityisessä tuessa korostuu lisäksi vahvempi erityisopettajan tuki ja mahdollisuus kokoaikaiseen erityisopetukseen (Sandberg 2021). Pääsääntöisesti lapsi voi saada erityistä tukea varhaiskasvatuksessa vain, mikäli hänellä on pidennetyn oppivelvollisuuden päätös tai lausunto erityisen tuen tarpeesta (Högström 2020, 45).

Vuonna 2016 tehostettua tukea varhaiskasvatuksessa sai peräti 5190 lasta ja erityistä tukea 4092 lasta. Kaikkiaan varhaiskasvatuksessa oli tuona vuonna noin 171 185 lasta. (Pihlaja & Neitola 2017, 84.) Nämä luvut koskevat kuitenkin vain 0-5-vuotiaita lapsia. Kun otetaan lisäksi huomioon esiopetusikäiset lapset, kasvavat luvut merkittävästi. Esikouluikäisistä lapsista tehostettua tukea vuonna 2016 sai 2461 lasta ja erityistä tukea 1119 lasta. Kaikkiaan esiopetuksessa vuonna 2016 oli 37 743 lasta. (Pihlaja & Neitola 2017, 85.) Tuen tarpeen havainnointi ja tuen antaminen kuuluvat koko henkilöstölle heidän koulutuksensa, työnkuviansa ja vastuidensa mukaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien osaamista hyödynnetään tuen tarpeessa olevien lasten erityisopetus- ja kasvatustehtävissä sekä muun henkilöstön konsultoinnissa ja ohjauksessa. (Opetushallitus 2018, 54.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme päätavoitteena oli selvittää millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat oman, tämänhetkisen erityispedagogisen osaamisensa. Lisäksi halusimme myös kuulla tutkittavien kokemuksista siitä, mitkä tekijät tukevat erityispedagogista osaamista työelämässä. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisensa?
2. Mitkä tekijät tukevat erityispedagogisen osaamisen kehittymistä työelämässä?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksemme pohjautuu kokonaisuudessaan tutkittavan omaan kokemukseen sekä yksilöllisiin merkityksiin eri teemojen äärellä. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi ilmentyvät siis inhimillisen kokemuksen merkitykset. (Heikkinen & Laine 1997, Tuomi & Sarajärvi 2018 mukaan.) Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan merkitysisältöä. Fenomenologien mukaan ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin. (Laine 2018.) Yhteisöllisyys fenomenologisessa suuntauksessa tarkoittaa, että toisten kokemukset, joita pyrimme ymmärtämään, ovat luonteeltaan yhteisöllisiä eli jaettuja. Tämän vuoksi yksilöiden kokemuksen tutkimuksessa voi paljastua jotain yleistä. (Laine 2018.)

Lisäksi tässä suuntauksessa nousevat esille muun muassa ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2001, Tuomi & Sarajärvi 2018 mukaan) sekä omien ennakkoletusten poissulkeminen (Laine 2018). Pyrimmekin ymmärtämään tutkittavan kertoman sellaisenaan ja hänen näkökulmastaan sekä pyrimme välttämään väärinymmärryksiä. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimukseen mukaan tulkinnan muodostamisessa, sillä haastateltava joutuu muuttamaan oman kokemuksensa sanoiksi ja tutkija pyrkii löytämään mahdollisimman oikean tulkinnan (Laine 2018). Fenomenologia rajoittuu nimensä mukaisesti siihen, mikä ilmenee meille itse koettuna ja elettyinä maailmana (Laine 2018). Fenomenologinen suuntaus antaa filosofista pohjaa tutkimuksellemme, mutta tutkimuksemme ei ole toteutettu fenomenologisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 8 varhaiskasvatuksen opettajaa. Kaikki tutkittavat työskentelevät tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa. Työkokemus vaihteli puolesta vuodesta noin 30 vuoteen. Puolet tutkittavista työskenteli julkisella ja puolet yksityisellä puolella. Otanta perustuu valinnaisotantaan, jossa hyödynsimme omia suhteitamme päiväkoteihin. Valinnaisotanta tarkoittaa, että tutkimuksen tekijät ovat päättäneet, keneltä pyydetään tutkimukseen osallistumista. Meillä oli myös suhteidemme myötä tilaisuus saada tutkittavia sekä yksityiseltä että julkiselta puolelta, mikä vaikutti otantaan. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tietoa kerätään sellaisilta henkilöiltä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai joilla on kokemusta asiasta. Tässä mielessä tutkittavien valinnan ei pidä olla satunnaista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkittavilta edellytetään kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa työskentelystä sekä lastentarhanopettajan opistotasoista koulutusta tai korkeakoulutasoista koulutusta.

Koska osa haastateltavista on meille tuttuja, on meidän pohdittava sen vaikutusta tutkimukseen. Sisäpiirihaastattelun etuna on, että yhteiset kokemukset ja osallisuus samoihin tilanteisiin tuottavat jaettava ymmärrystä. Myös haastattelutilanteiden vuorovaikutus kahden sisäpiiriläisen välillä on usein mutkatonta. (Juvonen 2017.) Toisaalta tällaista jaettava ymmärrystä meidän ja haastateltavien välillä ei ole kovinkaan paljoa, sillä toistemme tunteminen perustuu vasta joidenkin viikkojen mittaiseen aikaan. Koemme kuitenkin, että vuorovaikutuksen merkitys korostuu tässä tutkimuksessa, sillä sisäpiirihaastattelun myötä meillä on mahdollisuus saada haastatteluhetkestä rento ja paineeton tutkittavalle, kun tiedämme entuudestaan toisemme. Sisäpiirihaastattelun haasteena voi olla henkilökohtaisista asioista keskusteleminen ja sen vaikutukset myöhempään työntekoon (Juvonen 2017). Tutkimusaiheemme ei ole arkaluontoinen, sillä se ei käsittele esimerkiksi tutkittavan henkilökohtaista elämää, vaan työelämää, joka yhdistää meitä sekä tutkittavia. Haastateltavat koodataan aineiston litterointivaiheessa koodeilla H1, H2, H3 jne. satunnaisessa järjestyksessä.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Laadullinen tutkimusote sopi parhaiten tutkimukseemme, sillä tutkimuskysymyksen kannalta oleellista on päästä kiinni tutkittavan omaan kokemukseen ja pyrkiä ymmärtämään sitä kautta erityispedagogista osaamista ilmiönä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajarvi 2018).

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu soveltui parhaiten tähän tutkimukseen, koska sen avulla meidän oli mahdollista päästä syvimmälle kiinni tutkittavan omaan kokemukseen. Juuri se on fenomenologisen suuntauksen tarkoituksena. Haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys,

oikaista väärinkäsityksiä tai selventää ilmausten sanamuotoa. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Näiden perustelujen pohjalta lähdimme rakentamaan haastattelukysymyksiä ja pohtimaan sellaisia teemoja, joiden avulla tutkittavan on mahdollista ilmaista itseään laajasti ja omasta näkökulmastaan.

Valitsimme haastattelumenetelmistä teemahaastattelun ja määrittelimme teemat etukäteen. Teemahaastattelun etuna on, että haastatteliija voi tarkentaa ja syventää kysymyksiä tutkittavan vastauksiin perustuen. Teemahaastattelussa oletetaan, että haastateltavat ymmärtävät käytetyt käsitteet samalla tavalla kuin tutkija. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Valitsimme haastatteluteemat käsittelevät tutkittavan omia käsityksiä hänen erityispedagogisesta osaamisestaan, työssä käyttämistään erityispedagogisista materiaaleista ja työvälineistä sekä osaamista tukevista teemoista. (ks. Liite 1.) Taustoitukseksi teemaan halusimme selvittää haastateltavien omat käsitykset erityispedagogiikan määrittelystä ja sen sisällöstä käsitteenä ja siksi yksi haastattelun teemoista käsittelee sitä.

Haastattelutilanteessa pyrimme olemaan aidosti läsnä ja kuuntelemaan haastateltavaa, kuitenkin ottamatta kantaa heidän vastauksiinsa. Ensikontaktissa tutkittavalle on kerrottava tutkimusta suorittava laitos, tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus, haastattelu-aika sekä haastattelulupa (Eskola & Suoranta 1998). Jotta haastattelua ei johdattele alussa liikaa, on hyvä antaa haastateltavan puhua ensin vapaasti aiheesta ja siitä, mitä hänelle tulee aiheesta mieleen (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Kun tutkija on aktiivinen ja reagoi haastateltavan puheeseen esimerkiksi nyökkäyksin, hän osoittaa kuuntelevansa ja tilanne on miellyttävämpi. Eläytyminen voi myös kannustaa haastateltavaa kertomaan aiheesta vapaammin. (Eskola ym. 2018.) Ensikontaktissa tutkittavalle on kerrottava tutkimusta suorittava laitos, tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus, haastattelu-aika sekä haastattelulupa (Eskola & Suoranta 1998). Tutkittava sai lisäksi täytettäväkseen kirjallisen suostumuslupakaavakkeen sekä tietosuojailmoituksen luettavakseen.

Aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa 2021 ja molemmat tutkijat haastattelivat neljä tutkimukseen osallistunutta henkilöä. Haastattelut olivat mahdollista toteuttaa tutkittavien työaikana, joten ne toteutettiin päiväkodilla ennalta sovittuna ajankohtana. Haastateltavan kannalta helpointa on useimmiten, jos haastattelu toteutetaan esimerkiksi hänen työajallaan (Eskola ym. 2018). Haastattelut nauhoitettiin yliopistolta saaduilla nauhoitusvälineillä, jolloin takaamme aineiston suojaamisen ja turvallisen säilyttämisen. Haastattelut olivat kestoaltaan 10-30 minuuttia.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus on kokonaisuus, jossa aineiston keräämistä ja analyysia ei voi erottaa toisistaan. Analyysilla luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Analyysi alkaa jo siis haastatteluvaiheessa, jolloin tutkija tulee tietoiseksi haastattelun sisällöstä. Haastattelujen jälkeen aineisto litteroidaan eli muutetaan kirjalliseen muotoon. Litteroimme molemmat neljä haastattelua, joita analysoimme yhdessä. Litterointi on myös keskeinen osa analyysia (Ruusuvoori & Nikander 2017). Kuuntelemalla nauhoitusta ja litteroimalla aineistoa tutkijana pääsemme jo paremmin käsiksi aineistoon, sillä se on meille entuudestaan tuttu. Lisäksi litteroinnin yhteydessä on mahdollista pysähtyä kuuntelemaan tiettyä kohtaa yhä uudestaan ja aineiston sisäistäminen on jo syvällisempää kuin haastattelutilanteessa. Aineistoa on hyvä käydä useamman kerran läpi, sillä silloin ymmärrämme paremmin ilmaisujen merkityksiä tutkittavan näkökulmasta, mikä on tärkeää fenomenologisessa suuntauksessa (Laine 2018). Sisällönanalyysiin riittää, kun litteroinnista purkaa kaiken haastattelussa sanotun (Eskola ym. 2018). Siksi päätimme jättää tauot ja äännähdykset litteroinnista pois. Litteroinnissa kuvaamme haastateltavan sanomaa H-kirjaimella ja tutkijan sanomaa T-kirjaimella.

Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen analyysin. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta

teoreettinen kokonaisuus. Aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän vuoksi on hyvä tiedostaa omat ennakkoletukset sekä mahdolliset mielipiteet ilmiöön liittyen. Aineistolähtöisen analyysin tavoista valitsimme analyysin muodoksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Litteroinnin jälkeen kävimme aineiston useaan otteeseen läpi ja niin, että olimme molemmat lukeneet kaikki litteroinnit. Tämän jälkeen aloimme jäsentämään aineistoa erilaisiin luokkiin, haastattelurungon mukaan. Teemahaastattelun runko muodostaa jo sinänsä eräänlaisen aineiston jäsenyyksen, josta voi lähteä liikkeelle (Eskola & Suoranta 1998).

Tämän alkuluokittelun jälkeen pureduimme yhteen luokkaan kerrallaan ja luokittelimme sitä edelleen pienempiin osiin. Yksittäisten ilmauksien kautta jäsenellään luokkia ja tämän jälkeen alaluokat yhdistellään yläluokiksi ja sen jälkeen edelleen pääluokiksi. (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2018 mukaan.) Myös Eskola & Suoranta (1998) kuvaavat vastaavanlaista analyysitapaa, jolloin eri luokat ryhmitellään suhteellisen vapaasti.

Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostimme aineistosta sitaattien avulla ensin pelkistetyt ilmaukset ja niiden pohjalta loimme luokat (ks. TAULUKKO 1). Taulukossa 1 on esitelty luokkien muodostumista toisen tutkimuskysymyksen osalta, jossa yhdeksi yläluokaksi muodostui kouluttautuminen.

TAULUKKO 1. Esimerkki luokkien muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Erityispedagogiikkaa mahdollista valita sivuaineeksi	1 Pohjakoulutus	1 Kouluttautuminen	1 Ammatillinen kehittyminen
Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus antaa hyvät lähtökohdat			
Koulutuksessa tehdyt vierailut erilaisiin laitoksiin			
Lisäkouluttautumisen myötä osaaminen vahvistuu	2 Erityispedagogiseen osaamiseen liittyvä kouluttautuminen		
Koulutukset tärkeitä, joissa asiaa juuri sen ikäryhmän asioihin, jossa työskentelee			
Pitkäkestoisista koulutuksista enemmän irti	3 Koulutusten moninaisuus		
Koulutusten kohdistaminen alueittain tarpeen mukaan			
Työn ulkopuoliset koulutukset			
Monipuolinen koulutustausta tukena			
Koulutusmyönteinen johtaja	4 Työpaikka koulutusten mahdollistajana		
Hyvät koulutusmahdollisuudet työpaikalla			
Itseopiskelu			

Oma kiinnostus ja halu kouluttautua	5 Oman osaamisen kehittäminen		
Kiinnostus oman osaamisen kehittämiseen			
Kokemus tarpeesta tietää lisää			

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiin pohjalta muodostimme 17 alaluokkaa ja niistä 6 yläluokkaa. Yläluokat olivat kokemukset heikosta erityispedagogisesta osaamisesta, kehityskohteet, kokemukset vahvasta erityispedagogisesta osaamisesta, vahvuudet, henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan sekä vastuu oman osaamisen kehittämisessä. Neljä ensimmäiseksi lueteltua luokkaa muodostui haastattelurungon pohjalta, sillä ne käsittelevät tutkittavien vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Kaksi muuta yläluokkaa muodostui aineistosta nousseisiin teemoihin, jotka eivät suoraan liittyneet haastattelukysymyksiin. Kaikki nämä yläluokat yhdistyivät yhdeksi pääluokaksi: kokemukset erityispedagogisesta osaamisesta tällä hetkellä. (ks. Liite 3).

Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostimme 16 alaluokkaa, joista muodostui 5 yläluokkaa. Nämä yläluokat olivat kouluttautuminen, työkokemus, monialainen yhteistyö, erilaisten työkalujen ja materiaalien hyödyntäminen sekä itsetuntemus. Kaikki nämä yläluokat yhdistyivät lopulta yhdeksi pääluokaksi, ammatillinen kehittyminen (ks. Liite 4). Osa luokista muodostui suoraan haastattelurungon pohjalta. Lisäksi aineistosta nousi esiin ilmauksia, jotka liittyivät tutkittavien henkilökohtaisiin asenteisiin tai oman toiminnan reflektointiin. Näistä alaluokista muodostimme yläluokan itsetuntemus.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusluvat hyväksyttiin kaupungin toimesta sekä molempien päiväkotien tutkimuslupia pyydettiin päiväkodin johtajalta. Tutkittavat saivat

osallistua tutkimukseen vapaasta tahdostaan ja heille annettiin kirjallinen suostumuslomake sekä tietosuojailmoitus (ks. Liite 2). Osallistujan on tärkeää tietää, että hän voi kieltäytyä haastattelusta ja keskeyttää osallistumisensa, jos hänestä siltä tuntuu. (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Haastattelut perustuivat siis täysin vapaaehtoisuuteen. Tietosuojailmoituksen avulla varmistamme, että tutkittava tietää millaiseen tutkimukseen on suostumassa ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Eettisiin toimintatapoihin kuuluu, että haastatteluun osallistuvat tietävät, mistä tutkimuksessa on kysymys sekä miten haastattelun tietoja säilytetään ja käytetään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8-9). Nämä tiedot tulevat ilmi tietosuojailmoituksessa. Suostumuslomakkeita säilytettiin lukitussa kaapissa, johon vain tutkijoilla on pääsy ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen lomakkeet hävitettiin.

Tutkittavien suojaaminen on myös erittäin tärkeää ja yksi keino siihen on aineiston anonymisointi. Anonymisoinnin keskeinen tekniikka on poistaminen, jolloin aineistosta hävitetään kaikki tunnistetiedot (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Empiirisessä tutkimuksessa tutkijan tulee etiikan näkökulmasta aina pitää huolta siitä, ettei yksittäistä henkilöä tunnisteta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston anonymisointi tehtiin litterointi vaiheessa, kun aineistoa siirrettiin kirjoitettuun muotoon. Tunnistekoodien ja haastateltavan vastaavuustietoja säilytettiin Jyväskylän yliopiston suojatulla U-aseamalla. Jos tutkittavan ja aineiston yhdistämistietoja on säilytettävä, tulee niitä säilyttää suojatusti erillään tutkimusaineistosta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12). Näihin tietoihin pääsy on ainoastaan tutkijoilla.

Haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuva luottamuksellinen suhde on yksi informaation saamisen lähde (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Pyrimme lisäämään tutkittavan luottamusta tutkimukseen kertomalla hänelle tarkasti tutkimukseen liittyvistä seikoista. Mahdollistamme myös valmiin tutkimuksen saatavuuden kaikille tutkimukseen osallistuville. Luottamusta lisäsi myös sisäpiirisuhteet tutkittaviin.

Aineisto tuhottiin litteroinnin jälkeen yliopiston nauhoituslaitteilta ja litterointeja säilytettiin yliopiston suojatulla U-aseamalla. Tietoaaineistot on

säilytettävä tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 8). Myös litteroinnit tuhottiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

5 TULOKSET

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan

Tutkimuksessamme nousi esiin kuusi teemaa, jotka kuvastavat opettajien kokemuksia heidän erityispedagogisesta osaamisestaan. Nämä olivat opettajien kokemukset heikosta erityispedagogisesta osaamisesta, kehityskohteet, kokemukset vahvasta erityispedagogisesta osaamisesta sekä vahvuudet. Lisäksi kaksi muuta teemaa olivat opettajien henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan ja vastuu oman osaamisen kehittämisestä.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, etteivät heidän erityispedagogiset taitonsa ole riittäviä. Osaamisen heikkoon tasoon nähtiin vaikuttavan lyhyt työkokemus ja ikäryhmä, jossa työskentelee. Osa opettajista jopa koki, ettei erityispedagogista osaamista löydy ollenkaan. Eräs opettaja (H1) kertoi, että "pari kertaa mä olen miettinyt, et nyt semmoset mun perustaidot ei enää ja tiedot niin ei tässä tilanteessa ehkä riitä". Toinen opettaja (H7) kuvailee osaamistaan alkeelliseksi. Hän sanookin, että "no kyllä se on aika lasten kengissä, että kyllä sekin, et on vasta toinen vuosi työtä takana ja sitten vielä pienten puolella, nii se erityispedagogiikka ei oo se meidän arjen haaste". Vaikka osaaminen koettiin heikoksi, opettajat tiedostivat mahdollisuutensa kehittyä.

Osa opettajista koki, että heillä on edessään vielä paljon opittavaa. Useissa haastatteluissa nousi esille kokemus halusta kehittyä. Erityispedagogisen tiedon hakemisen haasteeksi nähtiin hektinen arki ja ajan puute. Esimerkissä 1 opettaja H2 kertoo tarpeestaan ja halustaan oppia lisää.

Esimerkki 1

Mun mielestä on varmasti vielä paljon kehityttävää, mutta mulla on kyllä sillein halu oppia uutta ja tavallaan on niiku semmonen ihminen, joka haluaa et vähän niiku tavallaan ei jää vaan niiku siihen junnamaan paikoillaan, vaan haluaa oppia uusia tapoja, mutta jos mä

kuvailen omaa erityispedagogista osaamista niin mä koen kyllä, että on paljon kehittymisen varaa. (H2)

Opettajat nimesivät myös erilaisia kehittämisen kohteita erityispedagogisessa osaamisessaan. Haastatteluissa keskiöön nousivat erilaiset puheen- ja kielenkehitykseen sekä tunnekasvatukseen liittyvät kehityskohdat. Opettaja H5 kuvailee, että "kyl mä haluaisin kehittyä ja kouluttautua vielä vaikka lisää tässä tähän varhaiseen vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa, tunne-elämän kehittymiseen liittyvissä asioissa ja sitten puheeseen ja kieleen". Esimerkissä 2 opettaja H3 kertoo kehityskohteikseen kielen kehitykseen liittyvät pulmat sekä tunneperäiseen levottomuuteen liittyvän osaamisen.

Esimerkki 2

Joo ehdottomasti tää kieleen liittyvä, koska niit on niin paljon meidänkin ryhmässä. On monta, jolla on kielen kanssa haasteita ja siihen tarvis ehdottomasti sitä materiaalia ja että siihen sen kanssa pääsis tutuks ja sitten ehkä noi tunneperänen levottomuus mitä täl hetkel näkyy paljon, niin siihen tarttis kyllä lisää. (H3)

Tarkkojen kehityskohteiden lisäksi, opettajat nostivat esiin kokemuksia erityispedagogisen osaamisen riittävydestä sekä sitä vahvistavista tekijöistä. Osa opettajista koki erityispedagogisen osaamisensa vahvaksi. Kyky arvioida millaista tukea lapset kaipaavat, nähtiin vahvuutena. Opettaja H3 kertoo vahvasta kyvystään löytää tuen tarpeet sekä vastata niihin, kuten esimerkissä 3 ilmenee.

Esimerkki 3

Omia vahvuuksia on ehkä se semmonen osaaminen mikä on tullu työuralla ihan jo johtuen siitä kirjavasta työhistoriasta, niin sitten on niinku mulla on ollu aina tosi vahva intuitio siitä mitä se lapsi tarvii, jolla on haasteita olemisessa et mul tulee selkäytimestä se et mitä mä tämmösen lapsen kanssa teen, et mun ei tarvii enää yhtään sitä miettiä vaan mul jotenkin tosi äkkiä tulee selväks, et mitä materiaalia tarvii ja tarvitaanko mitään. (H3)

Opettajat nimesivät myös muita erityispedagogisia vahvuuksia. Vahvuudeksi koettiin osaaminen muun muassa käytöshäiriöiden saralla, tunnekasvatuksessa sekä omassa suhtautumisessa tilanteisiin. Eräs opettaja (H4) totesikin, että “ei niiku hätkähdä mistään mitä tapahtuu”. Myös kyky havainnoida tuen tarpeita ja niiden taustasyitä lapsiryhmässä nähtiin erityispedagogisen osaamisen kannalta vahvuutena.

Hyvä henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan nähtiin vahvuutena erityispedagogisessa osaamisessa. Haastatteluista nousi esiin, että opettajan oma kiinnostus erityispedagogiikkaan ja erityisyyteen vaikuttaa kokemukseen omasta osaamisesta. Esimerkissä 4 opettaja H1 kuvailee omaa henkilökohtaista suhdettaan erityispedagogiikkaa kohtaan.

Esimerkki 4

Mä ite uskon semmoseen henkilökohtaiseen suhteeseen sen erityispedagogiikan kohdalla, että mun mielestä osa siitä erityispedagogiikasta siitäkkin päästään jo aika pitkälle niiku eteenpäin, kun lähetään semmosella henkilökohtasella suhteella ja innostutaan siitä lapsesta ja panostetaan siihen eikä luovuteta eikä voitotella, että se nyt on sellainen, että ei sen kanssa vaan toimi. (H1)

Myös itsetuntemus nähtiin yhtenä erityispedagogisena vahvuutena. Haastatteluissa heräsi keskustelua oman osaamisen tiedostamisesta sekä armollisuudesta itseä kohtaan. Eräs opettaja (H8) totesikin, että “no sanotaan, että tiedän niin paljon, että tiedän, etten tiedä tarpeeksi”.

Vastuu omasta osaamisesta ja sen kehittymisestä nähtiin olevan opettajalla itsellään. Itseopiskelu sekä halu oppia uutta nousivat teemoina useasti esille. Opettaja (H2) kertoi, että “mulla on kyllä sillein halu oppia uutta (...) ja just pitäis varmaan niiku itekkin opiskella just näitä sillein vielä enemmän”. Lisäksi tarkempia visioita siitä, millaista osaamista tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan nousi esille. Opettajat kokivat, että erityispedagogisen osaamisen merkitys tulee jatkossa korostumaan. Jatkuvan oppimisen ja kehittymisen näkökulma nähtiin

erityispedagogisen osaamisen kannalta vahvuutena. Eräs opettaja (H6) totesikin, että ”koko aika oppii, eikä valmista tuu”.

Yhteenvedona voidaan todeta, että monet erilaiset asiat vaikuttavat opettajien kokemuksiin erityispedagogisesta osaamisestaan. Opettajien kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta muodostavat selkeät kuusi teemaa tässä tutkielmassa. Erityispedagoginen osaaminen nähtiin sekä vahvuutena että kehittämisen kohteena. Vahvuuksien ja kehittämiskohteiden osalta kokemukset olivat hyvin subjektiivisia. Siinä missä toinen koki tunnekasvatuksen vahvuutenaan, koki toinen sen kehityskohteenaan. Erityispedagogisen osaamisen taustalla on jokaisen henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan ja erityisyyteen.

5.2 Erityispedagogista osaamista kehittäviä tekijöitä työelämässä

Tutkimuksessamme nousi esiin viisi tärkeää teemaa, jotka kehittävät tai tukevat varhaiskasvatuksen opettajan erityispedagogista osaamista työelämässä. Näitä olivat kouluttautuminen, työkokemus, monialainen yhteistyö, erilaisten työkalujen ja materiaalien hyödyntäminen sekä itsetuntemus.

Kouluttautuminen nähtiin yhdeksi isoksi tekijäksi osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Jotta osaaminen kehittyisi, päiväkotien olisi tarjottava paljon koulutusmahdollisuuksia ja sellaisia koulutuksia, jotka käsittelisivät sillä hetkellä tarpeellisia teemoja. Eräs opettaja (H2) sanoikin, että ”en tiää onko semmosia mut ois aivan huippuu, jos ois vaikka semmosia koulutuksia, mitkä ois vaikka just siihen ikäryhmään missä sä oot, et sais paremmin hyödyt irti”. Lisäksi päiväkodin järjestämien koulutusten todettiin olevan hyödyllisiä silloin, kun ne ovat pitkäkestoisia ja kun päiväkodissa työskentelee koulutusmyönteinen johtaja.

Kouluttautumisen tavoitteena on oman tiedon kehittäminen ja lisääminen ja opettajan oma intressi nähtiin merkitykselliseksi tekijäksi. Kokemus tarpeesta tietää lisää ja oma kiinnostus lisäävät koulutusten hyödyntämistä oman

osaamisen kehittämisessä. Esimerkissä 5 opettaja H3 kertoo omasta kiinnostuksestaan aiheeseen ja että juuri sen vuoksi hän on hakeutunut lisäkoulutuksiin.

Esimerkki 5

Mä luen tosi paljon vapaa-ajalla alaan liittyvää kirjallisuutta ja oon käynyt koulutuksissa matkan varrella ja aina mitä on työpaikat tarjonneet vähänkään aiheeseen liittyen niin oon käynyt. (H3)

Työnantajan järjestämien koulutusten määrästä ja niiden riittävydestä oli opettajilla erilaisia kokemuksia. Osa opettajista koki, että koulutusmahdollisuuksia on tarpeeksi ja jopa vähän enemmänkin, kun taas osan mielestä koulutuksia ei ole riittävästi. Opettaja H8 kuvaa, että "koulutuksiin ei kuitenkaan kaikilla ole tasavertainen mahdollisuus, vaan niiden ajankohtaisuus vaikuttaa kuka sinne menee". Lisäksi opettajat kuvasivat, että koulutusten tulisi käsitellä enemmän erityispedagogisia teemoja.

Kouluttautumisen lisäksi erityispedagogista osaamista kehittävaksi tekijäksi nähtiin työkokemus ja varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävät. Eräs opettaja (H1) kuvaakin, että "erityispedagogiikka on just oikeastaan vaan niitten kokemusten kautta kehittynyt". Osaaminen on kehittynyt sitä enemmän, mitä pidemmältä ajalta kokemusta on. Näin opettajalle on kertynyt kokemusta erilaisista tuen tarpeista ja tuen toteuttamisesta. Monipuolinen kokemus esimerkiksi useasta eri päiväkodista sekä kokemukset eri ammateissa ovat lisänneet erityispedagogista osaamista. Opettaja H6 kertoo, että "käytäntö ja nää vuodet on ollu se mikä on opettanu, ei niinkään se koulutus. Lyhyt työkokemus nähtiin niin, ettei sillä ole ollut erityispedagogista osaamista kehittäviä vaikutuksia.

Pitkä työkokemus ja monipuolisen kokemuksen antamat mahdollisuudet käyttää omaa osaamista käytännössä tukevat opettajan osaamista. Lisäksi työkokemuksen avulla käytäntöä on mahdollista peilata teoriaan ja taas sitä kautta vahvistaa omaa tietämystään erityispedagogisista teemoista.

Kouluttautumisen ja työkokemuksen lisäksi ammatillisen yhteistyön avulla opettajalla on mahdollisuuksia täydentää omaa erityispedagogista osaamistaan.

Monialainen yhteistyö nähtiin tärkeässä roolissa erityispedagogisen osaamisen kehittämässä ja erityisesti juuri työelämässä. Muiden ammattilaisten tuki erityispedagogisten teemojen käsittelyssä on ensisijaista, sillä vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla voi olla laaja työkokemus ja osaaminen, jokainen eri alan ammattilainen on erikoistunut omaan alaansa. Niinpä esimerkiksi varhaiserityisopettajan ja erilaisten terapeuttien kanssa yhteistyössä opettaja saa omaan työhönsä paljon vinkkejä ja keinoja toteuttaa tuen eri muotoja, kuten esimerkissä 6 ilmenee.

Esimerkki 6

Vuosien varrella on käynyt fysioterapeutteja ja semmosia, joilta on sitten saanut sitten ihan semmosia vinkkejä, ohjeita ja puheterapeuttit on välillä tullu vähän kattoo et tehkää sitä ja tätä sen lapsen kanssa ja tämän lapsen kanssa toimikaa näin ja jotain yksittäisiä vinkkejä tullu. (H6)

Lisäksi tiimityön ja toisten opettajien tuen merkitys työelämässä korostui. Erityispedagogisen osaamisen kehittyminen nähtiin yhdessä kehittyvänä ja jaetun osaamisen kautta lisääntyvänä teemana. Työyhteisöissä oli useita osajia, joilla oli erilaisia vahvuuksia, joten haastavia tilanteita ratkottiin jokaisen taitoja hyödyntämällä. Alueittain kunta tai kaupunki järjestää opettajien mentorointeja, joissa ryhmän kanssa on mahdollisuus päästä keskustelemaan itseä mietityttävistä asioista ja kehittää omaa osaamistaan. Opettaja H2 tuokin esiin, että ”kyllähän tiimikavereilta on aina se tuki, mutta joissain tilanteissa ois kiva päästä puhumaan vaikka toisten opettajien kanssa”. Tämän lisäksi aineistosta nousi esiin pedagogiset viikkopalaverit, joiden tarkoituksena on mahdollistaa pedagogisen osaamisen jakaminen sekä vertaistuki.

Moniammatillisen yhteistyön tukemana opettaja ei ole yksin erityispedagogisten haasteiden edessä. Muiden ammattilaisten avulla omille havainnoilleen lapsista ja ryhmästä on mahdollista saada vahvistusta. Eri

ammattilaiset osaavat myös havainnoida lasta oman asiantuntijuuden näkökulmasta ja näin on mahdollista löytää monipuolisia tukemisen keinoja. Kollegoiden jaetun osaamisen avulla opettajan ei tarvitse keksiä uusia ideoita jatkuvasti, sillä toisten ideoiden ja menetelmien jakamisen kautta kerrytetään omaa osaamista.

Erityispedagogisen osaamisen tukena toimivat käytetyt materiaalit ja erilaiset arjen työkalut, kuten esimerkiksi viittomat. Materiaaleja on valmistettu moneen eri tuen tarpeeseen ja niiden käyttäminen voi olla hyödyksi koko lapsiryhmälle. Uudet ja innostavat materiaalit lisäävät opettajien kiinnostusta käyttää niitä. Kuitenkin materiaalien ja arjen työkalujen käyttämisen haasteena nähtiin esimerkiksi ajan puute ja paikoittain huono saatavuus. Näiden käyttämiseen vaaditaan opettajalta myös kriittistä näkökulmaa sekä johdonmukaista tarkastelua siitä, mitkä niistä toimivat juuri tietylle ryhmälle tai yksilöllisesti tietylle lapselle. Materiaalien ja arjen työkalujen hyödyntämisen arjessa tulee tukea lapsen kasvua ja kehitystä.

Oman erityispedagogisen osaamisen kehittämistä tukivat henkilökohtaisen elämän kokemukset sekä kiinnostus kehittää omaa erityispedagogista osaamista. Esimerkissä 7 opettaja H5 kuvaa, että oman kiinnostuksen myötä hän on käyttänyt enemmän erityispedagogisia työkaluja ja sen vuoksi erityispedagogista osaamista olisi myös kiva kehittää lisää.

Esimerkki 7

Mua kiinnostaa nää asiat ja jos on lapsella jotain niihin liittyviä haasteita niin niihin liittyviä materiaaleja oon sitten käyttäny ahkerammin, kun esimerkiks jotain muita, et sillä puolella se osaaminenkin on suht hyvää. (...) Se osaaminen on semmosta mikä kiinnostaa ja ois kiva jossain kohtaa kehittää. (H5)

Oman toiminnan kehittäminen ja ymmärrys omasta erityispedagogisesta osaamisesta toimivat myös välineinä osaamisen kehittämisessä. Palauteen saaminen omasta toiminnasta muokkaa opettajan tapaa työskennellä ja kehittää siten erityispedagogista osaamista, vaikkakin palautteen vastaanottaminen voi

tilanteesta riippuen tuntua hankalalta. Esimerkissä 8 tulee ilmi, että yhteiskunnan muutoksessa aiemmin omaksutut tiedot eivät välttämättä ole enää riittäviä tulevaisuudessa.

Esimerkki 8

Ymmärtää se et se mitä mä tiedän nyt ei välttämättä riitä, et mitämä tiedän myöhemmin, et täähän muuttuu koko ajan tää kasvatus paikkana, yhteiskunta muuttuu, kaikki muuttuu (...) me huomataan myöhemmin lisää semmosia oikeenlaisia tapoja toimii. (H8)

Ymmärrys oman toiminnan reflektoinnin tärkeydestä on avain asemassa oman osaamisen kehittämisessä. Omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden tunnistaminen auttavat yksilöä hahmottamaan omaa osaamistaan kokonaisuutena. Esimerkissä 9 opettaja H8 kuvailee, että mitä enemmän erityispedagogisista asioista tietää, sitä paremmin omaa osaamistaan pystyy arvioimaan.

Esimerkki 9

No sanotaan että tiedän niin paljon, että tiedän, etten tiedä tarpeeksi. Että mä sanon, et jos sä tiedät tarpeeks vähän, niin sä et ehkä huomaa sitä puutetta. (...) Et ehkä semmonen niiku armollisuus siinä mielessä itsee kohtaan, et enhän mä pysty yksin mitään tekemään. (H8)

Kaikki nämä viisi teemaa yhdessä tukevat erityispedagogisen osaamisen kehittymistä työelämässä. Kouluttautuminen on välttämätöntä, koska yhteiskunnan muuttuessa tarvittavat tiedot muuttuvat ja uutta tietoa tuotetaan lisää. Työkokemuksen avulla opettaja saa mahdollisuuksia työskennellä erilaisten lasten kanssa ja kerryttää sitä kautta tieto- ja osaamisvarastoaan. Näiden kokemusten kautta opettajan on mahdollista toimia erilaisissa moniammatillisissa tiimeissä ja hyödyntää muiden ammattitaitoa oman osaamisensa kehittämisessä. Erilaiset materiaalit ja arjen työkalut toimivat opettajan tukena ja niiden kautta on mahdollista toteuttaa erilaisia tuen muotoja.

Tärkeää oman erityispedagogisen osaamisen kehittämisessä on opettajan oma kiinnostus ja halu kehittyä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia heidän erityispedagogisesta osaamisestaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin erityispedagogisen osaamisen kehittämiseen liittyviä tekijöitä työelämässä.

6.1.1 Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajan kokevat erityispedagogisen osaamisensa?

Tutkimuksestamme muodostui kuusi teemaa, jotka kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan. Nämä teemat ovat opettajien kokemukset heikosta erityispedagogisesta osaamisesta, kehityskohteet, kokemukset vahvasta erityispedagogisesta osaamisesta, vahvuudet, henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan ja vastuu oman osaamisen kehittamisestä. Näissä kuudessa teemassa esiintyy yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset heidän erityispedagogisesta osaamisestaan.

Osa opettajista kuvasi erityispedagogista osaamistaan heikoksi, mikä voikin aiheuttaa epävarmuutta haastavissa tilanteissa. Korkalaisen (2009, 129) mukaan varhaiskasvattajien epävarmuus omasta osaamisesta on päivittäistä, omia kasvatuskykyjä epäillään ja hämmentävät tilanteet aiheuttavat neuvottomuutta. Onkin syytä pohtia, tarvittaisiinko varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen lisää erityispedagogisia teemoja käsitteleviä kursseja, kuten Heiskanen kumppaneineen (2021, 123) selvityksessään ehdottaa.

Opettajat kertoivat myös halustaan kehittyä ja tarpeestaan oppia lisää, vaikkakin he olivat huolissaan siitä, riittääkö aika kouluttautumiselle. Myös Heikkisen ja Hurskaisen (2018, 73-74) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat

kokivat riittämättömyyden tunnetta ja toivat esille tarpeen erityispedagogisen osaamisen lisäämiselle. Vaikka opettajat kokivat osaamisensa heikoksi, voidaan todeta, että halua ja tarvetta kouluttautumiselle on.

Erityispedagogisen osaamisen keskiössä olivat puheen- ja kielen kehitykseen sekä tunne- ja vuorovaikutuskasvatukseen liittyvän osaamisen kehittäminen. Tästä voidaankin päätellä, että opettajat paitsi tiedostavat tarpeen osaamisen kehittämiseksi, myös kykenevät kohdentamaan sen tietyille osaamisen alueelle.

Erityispedagoginen osaaminen nähtiin osittain myös riittäväksi ja jopa vahvaksi, mitä voidaankin Korkalaisen (2009, 182) mukaan pitää varhaiskasvatuksen yhtenä avaintekijänä. Erityispedagogisia vahvuuksia oli muun muassa kyky löytää lapsen tuen tarve sekä arvioida millaista tukea lapsi kaipaa, jotka Neitolan ym. (2021, 74) tekemässä selvityksessä nähtiin opettajan vastuualueiksi. Näiden ristiriitaisten tulosten pohjalta voimme todeta, että opettajilla on hyvinkin erilaisia kokemuksia erityispedagogisesta osaamisestaan.

Opettajat kokivat erityispedagogiseksi vahvuudekseen osaamisen käytöshäiriöiden saralla, tunnekasvatuksen sekä havainnoinnin. Näiden tulosten pohjalta ja kehityskohteisiin peilaten, voimme todeta, että opettajilla on hyvin eriäviä kokemuksia tunnekasvatukseen liittyvästä osaamisesta. Toisaalta muut osaamisen alueet eroavat kehityskohteisiin nähden täysin ja pohdimmekin, liittykö esimerkiksi havainnointiin liittyvä osaaminen muuhun varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen, eikä suoraa erityispedagogiseen osaamiseen.

Henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaan ja erityisyyteen nähtiin erityispedagogisen osaamisen kannalta vahvuutena. Myös oma suhtautuminen erityisyyteen ja opettajan itsetuntemus nähtiin vahvuutena. Opettajat kertoivat myös oman osaamisen tiedostamisesta sekä armollisuudesta itseä kohtaan. Korkalaisen (2009, 182) mukaan yksi varhaiskasvatuksen avaintekijä on henkilöstön ymmärrys tukea tarvitsevaa lasta kohtaan. Tulosten pohjalta voimmekin päätellä, että yksilön oma suhde vaikuttaa siihen, miten paljon hän pyrkii löytämään tietoa ja oppimaan erityispedagogisista teemoista. Erilaisten

lasten kohtaamiseen erityispedagogiset opinnot tuovat lisää tietoutta erityispedagogiikkaan liittyvistä sisällöistä (Heikkinen & Hurskainen 2018, 54).

Isona erityispedagogiseen osaamiseen vaikuttavana teemana nähtiin yksilön halu oppia ja vastuu omasta osaamisesta sekä sen kehittämisestä. Lisäksi erityispedagogisen osaamisen kannalta tärkeänä asiana nähtiin itseopiskelu ja jatkuva oppiminen. Heikkisen ja Hurskaisen (2018, 73) mukaan erityispedagogisen tiedon määrä lapsiryhmässä riippuu opettajan omasta kiinnostuksesta erityispedagogiikkaa kohtaan. Näiden tulosten ja edellä mainitun tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että opettajan oma kiinnostus ja halu itseopiskeluun vaikuttaa suoraan opettajan erityispedagogisen osaamisen määrään. Erityispedagogisen osaamisen määrä taas vaikuttaa siihen, miten opettaja pystyy vastaamaan lasten tuen tarpeisiin ryhmässä. Tätä johtopäätöstä tukee Viitalan ja kumppaneiden (2021, 21-22) selvitys.

6.1.2 Mitkä tekijät tukevat erityispedagogisen osaamisen kehittymistä työelämässä?

Erityispedagoginen osaaminen kehittyy kaikkien viiden teeman yhteisvaikutuksessa, joita olivat kouluttautuminen, työkokemus, moniammatillinen yhteistyö, erilaisten materiaalien ja työkalujen hyödyntäminen sekä itsetuntemus.

Lisäkouluttautuminen sai aineistossa painoarvoa erityisesti juuri oman osaamisen kehittämisen ja tiedon lisäämisen näkökulmasta. Koulutusten tulisi olla teemoiltaan ryhmää ja opettajaa tukevia sekä pitkäkestoisia, jotta niistä olisi enemmän hyötyä. Kuitenkin opettajien oma kiinnostus aiheeseen ja oman osaamisen kehittämiseen on avainasemassa, koska silloin asioista tulee otettua enemmän selvää. Korkalaisen (2009, 129) tutkimuksen mukaan peruskoulutuksesta saatu osaaminen ei riitä työssä selviytymiseen, vaan se vaatii täydennyskouluttautumista, jotta osaaminen täydentyisi ja syventyisi. Myös tutkittavien mielestä opettajan ammattiin valmistava koulutus ei ollut riittävä

työelämän tuomiin haasteisiin nähden. Opettajan koulutuksen nähtiin kuitenkin antavan joitakin valmiuksia, mutta koulutuksia tarvitaan osaamisen syventämiseen.

Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017, 75) selvitys tukee tutkimuksemme tuloksia. Heidän selvityksessään 76 % vastaajista oli sitä mieltä, että täydennyskoulutuksia tarvitaan lisää ja juuri kehityksen ja oppimisen tuen teemoihin liittyen. Koulutusten tarve tulee esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Korkalaisen (2009, 186) mukaan täydennyskoulutusten tukemana opettajilla on enemmän motivaatiota toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Oman kouluttautumisen haasteena nähtiin olevan se, että kaikkiin koulutuksiin osallistumiseen ei ole kaikilla opettajilla samanlaiset mahdollisuudet. Kuitenkin muutama opettaja koki koulutusmahdollisuuksien olevan riittävät. Tätä ristiriitaista tulosta voi selittää se, että haastateltavia oli sekä yksityisestä että julkisesta päiväkodista, joissa koulutusmahdollisuudet voivat poiketa toisistaan.

Suurimman osan erityispedagogisesta osaamisesta nähdään kehittyneen työelämässä. Monipuolinen työkokemus alalla sekä kokemukset erilaisten lasten kanssa ovat itsessään kehittäneet erityispedagogista osaamista. Myös aiemmassa tutkimuksessa korostettiin työssä oppimista tärkeänä osana erityispedagogisen ammattitaidon kehittämisessä (Jauhiainen 2006, 32). Tämän tuloksen tukemana voi esittää kysymyksen: Pitäisikö varhaiskasvatuksenopettajan koulutuksessa oppiminen painottua entistä enemmän harjoitteluihin ja käytäntöön?

Moniammatillisessa tiimissä työskentely tukee opettajan erityispedagogisen osaamisen kehittymistä. Tuloksissa kuitenkin ilmenee, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole saatavilla yhtä paljon, mitä voi osaltaan selittää se, että kaikissa ryhmissä ei ole samanlaista tarvetta varhaiserityisopettajalle. Varhaiserityisopettajan resurssit voivat suuntautua päiväkotiyksiköiden välillä enemmän sinne, missä on suurempi tarve. Tämän vuoksi varhaiserityisopettajan saatavuus voi näyttäytyä opettajalle eri näkökulmasta.

Kollegoiden eli toisten opettajien tuki on myös tärkeää moniammatillisen yhteistyön lisäksi. Toisten opettajien kanssa on mahdollista jakaa haastavia

tilanteita sekä saada omille havainnoille vahvistusta esimerkiksi lapsen tuen tarpeista. Korkalaisen (2009, 185) mukaan kollegiaalisella yhteistyöllä ja vertaistoiminnalla näyttäytyisi olevan merkittävä vaikutus oman ammatillisen kehittämistyön käynnistämiseen. Tämä vahvistaa tutkimuksemme tuloksia siitä, että kollegiaalinen tuki on yksi erityispedagogista osaamista kehittävästä tekijöistä.

Erilaisten materiaalien ja arjen työkalujen hyödyntäminen oli teemana huomattavasti suppeampi verrattuna kouluttautumiseen, työkokemukseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Erilaisten materiaalien avulla opettaja voi lisätä omaa osaamistaan siinä suhteessa, mikä miten toteuttaa erilaisia tukimuotoja. Lisäksi arjen työkalujen avulla opettaja lisää omaa tietoisuuttaan siitä, millaiset tukimuodot sopivat tiettyyn tuen tarpeeseen. Syy miksi tämä teema nousi aineistosta omaksi tekijäksi, voi johtua haastattelukysymyksistä. Siksi voimmekin kriittisesti arvioida tämän teeman luotettavuutta osaamisen tukijana. Erilaisten materiaalien ja työkalujen ottaminen käyttöön saattaa liittyä myös esimerkiksi varhaiserityisopettajalta saatuihin vinkkeihin, joten tämä teemaa on myös osa moniammatillista yhteistyötä.

Oman erityispedagogisen osaamisen liittyy vahvasti yksilön oma halu ja kiinnostus lisätä sitä. Tuloksista voidaan todeta se, että mitä enemmän opettaja on kiinnostunut aiheesta, sitä enemmän hän on valmis käyttämään aikaansa ja resurssejaan aiheeseen perehtymiseen. Lisäksi oman osaamisen reflektointi mahdollistaa erityispedagogisen osaamisen syventämisen, sillä tietoisuus omista vahvuuksista ja kehittämiskohteista on osa opettajan ammatillista kehittymistä. Ymmärrys muuttuvasta yhteiskunnasta ja varhaiskasvatuksesta auttaa yksilöä arvioimaan omia taitojaan suhteessa esimerkiksi uusimpiin tutkimustietoihin erityispedagogisen tuen toteuttamisesta. Tämä tutkimustulos on ajankohtainen, sillä koronapandemian aikana opettajat ovat mahdollisesti joutuneet muokkaamaan työskentelytapojaan paremmin lapsen tarpeita vastaaviksi.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat vahvistettavuus ja vahvistuvuus, uskottavuus, varmuus sekä siirrettävyys. Lisäksi luotettavuutta voi tarkastella validiteetin ja puolueettomuuden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksessamme luotettavuutta lisää myös se, että olemme pohtineet omia ennako-oletuksiamme tutkimuksen tuloksista ennen tutkimuksen toteuttamista sekä tutkijatriangulaatio. Tutkimus on toteutettu tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti ja muihin tutkijoihin viitataan asianmukaisesti sekä heidän työtään kunnioitetaan.

Tutkimuksemme vahvistettavuutta lisää se, että olemme pyrkineet avaamaan lukijalle yksityiskohtaisesti tutkimukseen liittyvät ratkaisut ja tulkinnat. Niiden avulla lukijan on mahdollista seurata ja arvioida tekemiämme päätelmiä. Lisäksi aineistonanalyysi on nähtävissä kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteissä (ks. Liite 2 & 3), joten lukijan voi arvioida sen sisältöä ja luokkien muodostumista. Johtopäätökset saivat osittain tukea aiemmista tutkimuksista, mikä lisää tutkimuksen vahvistuvuutta, mutta suhteessa tutkimusaiheeseemme aiempia tutkimuksia oli vain vähän saatavilla.

Tutkimustuloksiin voi vaikuttaa myös tutkittavien oma käsitys erityispedagogiikasta sekä erityispedagogisesta osaamisesta. Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaakin, vastaako meidän tekemät käsitteellistämiset tutkittavien käsityksiä aiheesta. Tämän toteutumisen varmistimme haastatteluissa kysymällä jokaisen opettajan käsityksistä erityispedagogiikasta. Jokainen tutkimukseen osallistuja määrittelee myös oman erityispedagogisen osaamisensa henkilökohtaisella mittarilla mahdollisesti peilaten sitä omiin kokemuksiin. Tällä tarkoitamme sitä, että tutkittava saattaa kokea oman erityispedagogisen osaamisensa vähäiseksi, vaikka todellisuudessa hänellä olisi paljon tietoa käytössään. Tämän voi ajatella myös toisin päin, jolloin tutkittava kokee oman erityispedagogisen osaamisensa riittäväksi, jos hän ei ole vielä joutunut tilanteisiin, joissa tällaista osaamista tulisi käyttää. Lisäksi vastauksiin vaikuttaa se, kuinka kauan tutkittavat ovat olleet työelämässä. Kauan

päiväkodissa työskennellyt on ehtinyt kerryttää kokemusta varhaiskasvatuksen kentällä pidempään ja sen myötä myös erityispedagogisia tilanteita on todennäköisesti tullut vastaan enemmän.

Uskomme myös tutkimuksen vahvaan reliabiliteettiin eli varmuuteen, sillä aineiston moninaisuuden vuoksi tutkimusta toistettaessa olisi mahdollista saada samankaltaisia tuloksia. Siirrettävyys tarkoittaa tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen (Eskola & Suoranta 1998). Erityispedagogista osaamista kehittävät vastaukset ovat siirrettävissä myös esimerkiksi toiseen alaan. Varsinkin kouluttautuminen ja työkokemus ovat vahvoja osaamista kehittäviä tekijöitä alalla kuin alalla. Ulkoinen luotettavuus tarkoittaa sitä, että onko tutkimustuloksia mahdollista yleistää (Hakala 2018). Opettajien kokemukset omasta erityispedagogisesta osaamisesta voivat olla hyvinkin erilaiset eri alueilla ja tuloksiin voi vaikuttaa se, että varhaiskasvatuksen opettajaksi kouluttautuminen on mahdollista kunnassa, jossa tutkimus toteutettiin. Opettajien henkilökohtaiset kokemukset kuten esimerkiksi työkokemus ja koulutushistoria muovaavat vahvasti erityispedagogisen osaamisen kokemuksia. Niinpä nämä kokemukset ovat yksilöllisiä, eikä yleistettävissä suurempaan joukkoon.

Tutkimuksemme on validi, sillä tutkimuskysymyksiin on aineiston avulla saatu spesifejä vastauksia. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun (Eskola & Suoranta 1998). Valitsimme tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen vain sellaisia käsitteitä ja niiden määrittelyjä, joiden uskoimme olevan tärkeitä tutkijan sekä lukijan näkökulmasta. Puolueettomuus tarkoittaa sitä, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavaa itsenään vai suodattuuko tutkittavan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tähän huomasimme kiinnittävämme erityistä huomiota sellaisissa tilanteissa, joissa tutkittava kertoi haastattelussaan jotain, mikä ei vastannut ennakkoletuksiamme. Tutkimustulosten muodostumiseen oli erittäin tärkeää ottaa nämä ilmaukset mukaan, jotta tuloksiin ei vaikuttaisi liikaa tutkijoiden oma kehys. Ennakkoletusten pohtiminen aiheesta ennen aineiston keräämistä on

merkittävää, jotta aineiston analyysissä on mahdollista keskittyä täysin aineistolähtöiseen analyysiin.

Se, millaiseen tulkintaan päädytään, riippuu aineistosta, mutta ennen kaikkea tutkijasta eli samasta aineistosta voidaan saada hyvinkin erilaisia tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston tulkinnan luotettavuutta lisää se, että tulkintaa on ollut muodostamassa kaksi tutkijaa. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään yhdessä. Toisaalta kaksi tai useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia (Eskola & Suoranta 1998.) Analyysivaiheessa huomasimme, että tulkintaa voi yhden alaluokan kohdalla ajatella monesta eri näkökulmasta. Toinen meistä saattoi keksiä sellaisen näkökulman, jota toinen ei olisi osannutkaan ajatella. Tällöin luokkien muodostumista on pohdittu monesta eri näkökulmasta ja valitsimme lopulta meidän mielestämme parhaimman tavan tulkita aineistoa. Toistettavuuden avulla toinen tutkija voisi samaa analyysimenetelmää käyttämällä tehdä samat tulkinnat aineistosta (Eskola & Suoranta 1998). Tämän toteutumista edelleen lisää se, että tutkijoita on ollut enemmän, kuin yksi.

Aineistomme oli riittävä tähän tutkimukseen, sillä huomasimme haastatteluissa esiintyvän samoja vastauksia. Lisäksi aineiston luotettavuutta lisää se, että tutkittavilla oli vaihtelevasti työkokemusta noin puolesta vuodesta useaan kymmeneen vuoteen. Tutkimukseen osallistujilla oli työkokemusta sekä yksityisessä, että julkisessa päiväkodissa työskentelystä. Vaihtelevan työkokemuksen lisäksi tutkittavat ovat valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin eri vuosina, mikä lisää aineistoon ajan muuttumisen ulottuvuutta.

Tutkimuksemme vahvuuksia on triangulaatio. Sen avulla koko tutkimusprosessin aikana tutkimuksen toteutusta ja aineiston analyysia on ollut mahdollista tarkastella useammasta näkökulmasta. Lisäksi aineiston vahvuutena on tutkittavat yksityisestä sekä julkisesta päiväkodista. Tutkimusta rajoittavia tekijöitä on kuitenkin aiempien tutkimusten vähyyys tutkimusaiheeseemme liittyen. Toisaalta tutkimuksemme tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen

opettajien kokemuksista. Lisäksi, vaikka haastateltavia oli tutkimukseen nähden sopiva määrä, aineisto jäi niukaksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Haastateltavat muotoilivat vastauksensa suurimmaksi osaksi siten, mitä heidän pitäisi osata, eivätkä kuvanneet suoraan omaa osaamistaan tällä hetkellä.

Jatkotutkimusaiheina tutkimuksellemme voisi olla tutkimukset, joissa tarkasteltaisiin varhaiskasvatuksen opettajien erityispedagogista osaamista alueittain Suomessa. Lisäksi aihetta voisi tarkastella vertailemalla poikkeako yksityisessä ja julkisessa päiväkodissa työskentelevien opettajien kokema osaaminen toisistaan tai millaiset mahdollisuudet sitä on niissä kehittää. Erityispedagogisen osaamisen tarkasteluun olisi mahdollista liittää myös muut päiväkodissa työskentelevät ammattinimikkeet ja vertailla heidän vastauksiaan.

Tämä tutkielma on merkittävä, sillä se antaa ajankohtaista tietoa varhaiskasvatuksen opettajien erityispedagogisesta osaamisesta. Tuloksissa tuli esiin opettajien heikko erityispedagoginen osaaminen. Tämän osaamisen kehittäminen on tärkeää, koska ryhmän erityispedagogisiin tarpeisiin vastaaminen on opettajan vastuulla. Lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä tunnistaa erilaisia tuen tarpeita sekä osaamista tarkoituksenmukaisen tuen toteuttamiseen. Vaikka erityispedagoginen osaaminen työelämässä kehittyikin, tulisi opettajien riittävä erityispedagoginen osaaminen varmistaa jo työelämään siirryttäessä.

LÄHTEET

- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm3_9.pdf (Luettu 28.2.2021.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Eskola, J., Lätti, J & Vastamäki, J. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)
- Hakala, J. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)
- Heikkinen, H. & Hurskainen, J. 2018. Lastentarhanopettajan kertomuksia inklusion vaikutuksista varhaiskasvatukseen. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201805312070.pdf> (Luettu 28.2.2021.)
- Heiskanen, N. 2019. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-118.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Nykytilaa koskevan selvityksen pohjalta annettavat esitykset kehittämistoimiksi. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala (toim.) Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa – Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen

malliksi. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OK_M_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 27.3.2021.)

Helsingin yliopisto, opetussuunnitelma, 2020-2023.

<https://wiki.helsinki.fi/display/opetussuunnitelma/Varhaiskasvatuksen+opettajan+opintosuunnan+vastaavuudet+2020-2023> (Luettu 1.3.2021.)

Hujala, E. Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa.

Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja.

Jyväskylä: PS-kustannus, 287-299.

Högström, M. 2020. Kolmiportainen tuki kuntien

varhaiskasvatussuunnitelmissa. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313575/Hogstrom_Ma_rika_Pro_gradu_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 5.3.2021.)

Jauhiainen, M. 2006. Lastentarhanopettajien erityispedagoginen osaaminen. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Juvonen, T. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J.

Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

(e-kirja)

Jyväskylän yliopisto, opetussuunnitelma, 2020-2023. [https://opinto-](https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/varka2020/)

[opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/varka2020/](https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/varka2020/) (Luettu 1.3.2021.)

Kivirauma, J. 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J.

Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.)

Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen.

Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 1.3.2021.)

Kuoppala, R. 2014. Kolmiportaisen tuen kuntamalleja varhaiskasvatuksessa.

Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44832/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201412093457.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 6.3.2021.)

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)
- Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. 2021. Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala (toim.) Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa – Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OK_M_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 27.3.2021.)
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 28.1.2021.)
- Oulun yliopisto, opetussuunnitelma, 2020-2021.
<https://www.oulu.fi/opiskelijalle/tiedekuntien-opinto-oppaat#6570> (Luettu 1.3.2021.)
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus ja Aika* 11(3), 70-91.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-49.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruu ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Ruusuvuori, J & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja)
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)

Tampereen yliopisto, opetussuunnitelma, 2020-2021.

<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-21df9be6-1e32-4f5b-992f-3e3771fc56ef?year=2020&activeTab=1> (Luettu 1.3.2021.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki: Tammi. (e-kirja)

Turun yliopisto, opetussuunnitelma, 2020-2022.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/15309?period=2020-2022> (Luettu 1.3.2021.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 14.2.2021.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 14.2.2021.)

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. & Peeters, J. 2012.

Competence Requirements in Early Childhood Education and Care.

European Commission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf> (Luettu 1.3.2021.)

Viitala, R. 2019. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja

& R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-77.

Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E. & Heiskanen, N. 2021.

Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen, M. Neitola, M. Syrjämäki, E. Viljamaa, P. Nevala, M. Siipola & R. Viitala (toim.) Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa – Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä

varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 27.3.2021.)

Varhaiskasvatuslaki 2018. 3§ (13.7.2018/540) Varhaiskasvatuksen tavoitteet.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki#L1P2> (Luettu 28.2.2021.)

Varhaiskasvatuslaki 2018. 39§ (13.7.2018/540) Täydennyskoulutus.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki#L1P2> (Luettu 28.2.2021.)

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

1. Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana?
2. Milloin (vuosi) olet valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi?
3. Oletko suorittanut myös varhaiskasvatuksen maisterin tutkinnon?

Haastattelurunko:

1. Kerro vapaasti, miten ymmärrät erityispedagogiikan käsitteenä.
2. Palataan ajassa taaksepäin opettajan koulutukseesi. Muistele, miten erityispedagogiikkaa käsiteltiin silloin.

Oliko erityispedagogisille teemoille varattu kokonaisia kursseja?

Millaisiksi ne koit?

Mitä opiskelit sivuaineena?

Minkälaiset lähtökohdat koit saavasi erityispedagogisen osaamisen näkökulmasta?

Miten työkokemus on muuttanut osaamistasi?

3. Kuvaile, millaisia erilaisia erityispedagogisia materiaaleja ja työvälineitä olet työssäsi käyttänyt.

Millaisessa tilanteessa olet materiaalia käyttänyt / minkälaisia syitä materiaalin käytölle oli?

Kuinka usein työssäsi käytät joitakin näistä työvälineistä?

Millaisia kokemuksia sinulla on kyseisen materiaalin käytöstä?

4. Oletko/olisitko tarvinnut tukea erityispedagogisten teemojen äärellä?

Millaista tukea olet saanut?

Millaiseksi olet tuen kokenut?

Keneltä / miltä taholta olet tukea saanut?

5. Miten erityispedagogisen osaamisen kehittäminen on näyttäytynyt työurallasi?

Minkälaiset ovat lisäkouluttautumisen mahdollisuudet?

6. Kuvaile omaa erityispedagogisen osaamisesi tällä hetkellä?

Millaisia vahvuuksia sinulla on erityispedagogisen osaamisen suhteen?

Entä missä vastaavasti haluaisit kehittyä/kouluttautua edelleen?

Liite 2. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielmaan.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Ella Savinainen/Vilma Vanhanen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen.

Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Omat taidot eivät ole riittäviä	1 Erityispedagogisen osaamisen riittämättömyyden kokemus	1 Kokemukset heikosta erityispedagogisesta osaamisesta	1 Kokemukset erityispedagogisesta osaamisesta tällä hetkellä
Paljon on opittavaa ja kehityttävää			
Osaaminen on niukkaa, johtuen vähäisestä kokemuksesta			
Erityispedagogiikka heikkous			
Ymmärtämättömyys erityispedagogisissa asioissa aiheeseen perehtymättömyydestä johtuen			
Niukat lähtökohdat koulutuksesta			
Lyhyt työkokemus ei ole kehittänyt erityispedagogista osaamista			
Taitojen käytön puute (ruostuminen)	2 Taitojen unohtuminen		
Puheen- ja kielenkehityksen tukeminen kehityskohtena	3 Puutteet puheen ja kielen kehityksen tukemisessa	2 Kehityskohteet	
Kielen haasteisiin lisää osaamista			
Eskariosaaminen niukkaa	4 Puutteet ikäryhmään		

Ikäryhmään liittyvät erityispedagogiset taidot puutteellisia	liittyvässä osaamisessa		
Varhainen vuorovaikutus kehityskohteena	5 Tunnekasvatuksen osaaminen		
Tunnekasvatusosaamista voisi kehittää			
Lasten tunne-elämän kehitys kehityksen ja oppimisen kohteena			
Tunneperäiseen levottomuuteen lisää materiaaleja ja osaamista			
Luotto omaan osaamiseen vahvaa	6 Erityispedagogisen osaamisen riittävyyden kokemus	3 Kokemukset vahvasta erityispedagogisesta osaamisesta	
Kokemus osaamisen riittävyydestä erityispedagogisissa teemoissa			
Erilaisten lasten kanssa arjessa pärjääminen vahvuus			
Kyky löytää avun tarvitsijat ryhmässä			
Vahva intuitio millaisia tukitoimia lapsi tarvitsee			
Ei jännitä tilanteita, jotka ovat haastavia			
Laaja työkalupakki erilaisiin tilanteisiin	7 Osaamista		
län kerryttämä näkökyky	vahvistavat tekijät		

erityispedagogisissa tilanteissa			
Teorian peilaaminen käytäntöön erityispedagogisissa tilanteissa			
Kirjava työhistoria antanut osaamista			
Sosioemotionaalinen osaaminen vahvuutena	8 Tunnekasvatus		
Tunnetaidot vahvuutena			
Lasten tuen tarpeiden havainnoiminen arjessa			
Monipuolinen tapa havainnoida kokonaisuuksia	9 Havainnointi		
Käytökseen liittyvät haasteet vahvuutena	10 Käytöshäiriöt	4 Vahvuudet	
Strukturoidun arjen toteuttaminen	11 Arjen toteuttaminen		
Tilannesidonnaisuus arjessa			
Ei hätkähdä siitä mitä tapahtuu			
Sensitiivinen suhtautuminen erilaisiin tilanteisiin	12 Suhtautuminen tilanteeseen		
Henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaa kohtaan	13 Suhde erityispedagogiikkaa ja erityisyyteen	5 Henkilökohtainen suhde erityispedagogiikkaa n	
Työ on muuttanut suhtautumista lapsiin			
Ymmärrys, että lapsikin vasta harjoittelee			

Uuden oppimisen into			
Erityispedagoginen osaaminen kehittynyt, kun itse ollut kiinnostunut aiheesta	14 Oma kiinnostus		
Ymmärrys omasta osaamisen puutteesta	15 Itsetuntemus		
Armollisuus omaa osaamista kohtaan			
Halu kehittyä			
Halu lisäkouluttautua	16 Tiedon syventäminen		
Halu saada lisää tietoa			
Halu kehittyä kaikessa vielä enemmän		6 Vastuu oman osaamisen kehittämisestä	
Jatkuva oppiminen			
Ymmärrys tulevaisuudessa tarvittavista taidoista	17 Jatkuva oppiminen		

Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin rakentuminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Erityispedagogiikkaa mahdollista valita sivuaineeksi			
Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus antaa hyvät lähtökohdat	1 Pohjakoulutus	1 Kouluttautuminen	1 Ammatillinen kehittyminen
Koulutuksessa tehdyt vierailut erilaisiin laitoksiin			
Lisäkouluttautumisen myötä osaaminen vahvistuu	2 Erityispedagogiseen osaamiseen liittyvä kouluttautuminen		

Koulutukset, joissa asiaa juuri sen ikäryhmän asioihin, jossa työskentelee			
Pitkäkestoista koulutuksista enemmän irti			
Koulutusten kohdistaminen alueittain tarpeen mukaan	3	Koulutusten moninaisuus	
Työn ulkopuoliset koulutukset			
Monipuolinen koulutus tukena			
Koulutusmyönteinen johtaja	4	Työpaikka koulutusten mahdollistajana	
Hyvät koulutusmahdollisuudet työpaikalla			
Itseopiskelu			
Oma kiinnostus ja halu kouluttautua	5	Oman osaamisen kehittäminen	
Kiinnostus oman osaamisen kehittämiseen			
Kokemus tarpeesta tietää lisää			
Työn kautta oppiminen			
Monipuoliset kokemukset erilaisten lasten kanssa	6	Käytännön kokemukset	2 Työkokemus
Monipuolinen kokemus eri ammattien kautta			
Työkokemuksen peilaaminen koulutuksessa	7	Kokemuksen tuoma tuki uuden oppimisessa	
Moniammatillinen yhteistyö	8	Muiden ammattilaisten tuki	3 Monialainen yhteistyö
Erityisopettajien hyödyntäminen ja konsultointi			

Veolta saatu tuki			
Havaintojen jakaminen ja vahvistaminen			
Tiimissä työskentely			
Tuki muilta opettajilta			
Pedagogisissa tiimipalavereissa yhdessä keskusteleminen	9 Kollegiaalinen tuki		
Mentoroinnin hyödyntäminen			
Kollegoiden tuki			
Jaettu osaaminen	10 Kollegoiden		
Kollegoiden ideoiden lainaaminen	ammattillisen osaamisen hyödyntäminen		
Materiaalien ja työkalujen tunteminen käytön edellytys			
Valmiit materiaalit helposti käytettävissä	11 Materiaalit		
Innostavat ja uudet menetelmät		4 Erilaisten työkalujen ja materiaalien hyödyntäminen	
Konkreettiset tukemisen keinot			
Ryhmän luottamuksen rakentaminen	12 Työkalut		
Havainnoiminen			
Työkalujen jättäminen itselle muistiin			
Muistutukset omista rutinoituneista tavoista tehdä töitä	13 Oman työn kehittämisen	5 Itsetuntemus	
Palautteen vastaanottaminen			

Varhaiskasvatuksen muuttumisen kautta halu kehittää itseään			
län tuoma näkökyky	14 Elämäkokemuksen tuoma tuki		
Henkilökohtaisen elämän kautta			
Oma kiinnostus erityispedagogiikkaa kohtaan	15 Halu oppia ja kehittyä		
Oma-aloitteisuus tiedon kehittämisessä			
Rohkeus myöntää oma osaamattomuus	16 Oman osaamisen reflektointi		
Tietoisuus omasta osaamisen tasosta			
Ymmärrys tarvittavien taitojen muuttumisesta			
Matala kynnys kysyä apua			
Armollisuus itseä kohtaan			