

**Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden
kokemukset suhteessa varhaiskasvatuslain mukaisen
kolmitasoisien tuen toteuttamiseen**

Johanna Holmas-Lempinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Holmas-Lempinen, Johanna. 2024. Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemukset suhteessa varhaiskasvatustien mukaisen kolmitasoisien tukien toteuttamiseen. Erityispedagogiikan pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 51 sivua.

Tässä pro gradu tutkielmassa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa varhaiskasvatustien mukaisen kolmitasoisien tukien toteuttamiseen. Tavoitteena oli selvittää, millaiset asiat vahvistavat ja toisaalta heikentävät varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia. Kolmitasoinen tuki on otettu käyttöön varhaiskasvatuksessa 1.8.2022 ja se jaetaan intensiteetin mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tämä tukien kolmitasoinen toteuttaminen on tuonut varhaiskasvatuksen opettajien työhön uusia ulottuvuuksia, jotka liittyvät mm. tukien suunnitteluun ja toteuttamiseen, sekä monialaiseen yhteistyöhön ja kirjaamiseen.

Tämän laadullisen, fenomenologisia piirteitä sisältävän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jota jaettiin sosiaalisen median varhaiskasvatuksen ryhmien kautta. Kyselyyn vastasi 29 varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia vahvistivat yhteistyö muiden toimijoiden kanssa, riittävät resurssit ja omat henkilökohtaiset valmiudet. Vastaavasti minäpystyvyyttä heikensivät resurssien puute, riittämätön moniammatillinen yhteistyö ja puutteet omassa osaamisessa. Tulosten perusteella varhaiskasvattajilla on lähtökohtaisesti myönteinen asenne tukien toteuttamista kohtaan. Tämä antaa luottamusta siihen, että kun minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin panostetaan, sitoutuminen varhaiskasvatukseen alalle vahvistuu.

Asiasanat: minäpystyvyys, ammatillinen minäpystyvyys, inklusio, kolmitasoinen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Minäpystyvyys.....	6
1.2 Ammatillinen minäpystyvyys	9
1.3 Kolmitasoinen tuki varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta	12
1.4 Tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	17
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa.....	17
2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	19
2.3 Aineiston analyysi	23
2.4 Eettiset ratkaisut.....	26
3 TULOKSET.....	28
3.1 Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemukset suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen.....	28
3.2 Kolmitasoisien tuen toteuttamiseen liittyvät minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät.....	33
4 POHDINTA.....	40
LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus ja siihen sisältyvät arvot heijastelevat ympäröivää yhteiskuntaa ja muokkautuvat yhteiskunnassa tapahtuvien arvomuutosten myötä. Tämän päivän varhaiskasvatuksen ja opetuksen järjestämistä ohjaa inklusiivinen periaate. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016). Inklusion keskeisenä ajatuksena on toteuttaa tukea tarvitsevan lapsen kasvatus ja opetus hänen omassa elinpiirissään niin, että hänen tarvitsemansa tuki tuodaan lähikouluun tai -päiväkotiin (Ahtiainen ym., 2021; Vitikka ym., 2021). Tällä pyritään vahvistamaan lapsen osallisuutta hänen omassa vertaisryhmässään ja välttämään sosiaalista eriytymistä (Paju ym., 2018).

Inklusiivisen ajattelun juuret juontavat vuosikymmenten taakse ja pohjautuvat kansainvälisiin sopimuksiin lasten oikeudesta tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun (Unesco, 1994; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016). Inklusiivinen pyrkimys toteuttaa varhaiskasvatusta kaikille lapsille lähipalveluna vammasta tai tuen tarpeista huolimatta vaatii uudenlaista ajattelua ja toimintakulttuurin muutosta. Tämänkaltaiset koulutuspoliittiset paradigmanmuutokset tapahtuvat kuitenkin yleensä hitaasti ja niiden siirtäminen puheen tasolta käytännön toteutukseen vie aikaa (Vitikka ym., 2021; Wihersaari ym., 2022).

Tuen järjestämisen selkiyttämiseksi on varhaiskasvatuksessakin otettu käyttöön kolmitasoisien tuen malli. Tässä mallissa tuki jaetaan intensiteetin mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Joissakin kunnissa tuen kolmitasoisuus on ollut käytössä jo pidempään, mutta viimeistään päivitetyn Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä, se on ollut käytössä kaikkialla varhaiskasvatuksessa 1.8.2022 alkaen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Kunnat ovat siis eri vaiheissa kolmitasoisien tuen toteuttamisessa. Uuden varhaiskasvatuslain myötä kaikille uutta on se, että kolmitasoisien tuen

tukipalveluista päätetään hallintolain mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; Heiskanen ym., 2021).

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Inklusiivinen varhaiskasvatus ja tuen kolmitasoinen toteuttaminen vaativat uudenlaista ajattelua varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnittelussa (Wihersaari ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tiimensä pedagogisia johtajia, ja heillä on näin ollen keskeinen rooli myös kolmitasoisien tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä tiimensä kanssa (Ukkonen- Mikkola ym., 2020). Tutkimustehtävänä on selvittää, millä kolmitasoisien tuen ulottuvuudella varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vahvaa minäpystyvyyttä ja toisaalta liittykö tuen toteuttamiseen osa-alueita, joilla oma osaaminen koetaan heikoksi. Yada ja kumppanit (2022) tuovat esiin opettajan minäpystyvyyden merkityksen myös lasten hyvinvoinnille ja oppimismotivaatiolle, joten välilliset vaikutukset opettajuuden minäpystyvyyden tutkimisessa lapsille ovat ilmeiset. Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia kolmitasoisien tuen toteuttamisesta ei ole juuri vielä tutkittu. Tämä johtunee siitä, että kolmitasoisien tuen käsite on tullut voimaan varhaiskasvatuslaissa vuonna 2022.

Tähän laadulliseen kyselytutkimukseen vastasi 29 varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella koulutukseen ja perehdyttämiseen liittyviä tarpeita. Tärkeää olisi myös selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tarvitsevänsä työssään minäpystyvyytensä vahvistamiseksi kolmitasoisien tuen toteuttamisessa ja mistä he kokevat itse saavansa tukea työlleen. Myös varhaiskasvatuksen ympärillä käytävä keskustelu ja sen myötä muodostuva kielteinen narratiivi olisi tärkeää saada käännettyksi myönteisempään ja ratkaisukeskeisempään suuntaan, mitä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiseen osaamiseen ja lasten tuen toteuttamiseen liittyvän minäpystyvyyden vahvistaminen varmasti tukisi.

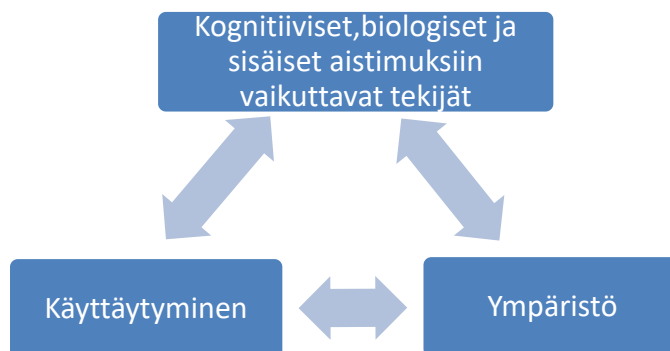
1.1 Minäpystyvyys

Banduran (1995) mukaan minäpystyvyyden käsite pitää sisällään yksilön käsityksen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua erilaisista tilanteista ja tehtävistä. Käsitteet muodostuvat uskomuksista, jotka omasta kyvykkyydestä on yksilölle muodostunut. Minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muokkautuu eri tilanteissa ja elämänkaaren vaiheissa (Bandura, 1995). Kokemus minäpystyvyydestä vaikuttaa vahvasti siihen, millaisia tulevaisuudenvalintoja teemme ja millaisia haasteita olemme valmiita ottaman vastaan (Zimmermann, 2000). Minäpystyvyys on myös keskeinen oppimismotivaation taustalla vaikuttava tekijä. (Montgomery ym., 2023).

Minäpystyvyyden teoreettinen tausta pohjautuu psykologi Albert Banduran ajatteluun. Hän kehitti sosiaalisen oppimisen teoriansa (Social learning theory) vuonna 1977 ja jatkoi teorian kehittämistä edelleen sosiaaliskognitiiviseksi teoriaksi (Bandura, 1993; 1997). Sosiaaliskognitiivista teoriaa edeltävät teoriat selittivät Banduran (2018) mukaan ihmisen käyttäytymistä yksisuuntaisen determinismin kautta, jossa käytöksen nähtiin muovautuvan joko ympäristön tai yksilön sisäisten ominaisuuksien myötä. Banduran kehittämä sosiaaliskognitiivinen teoria laajensi tätä ajattelua kolmitahoiseksi kausaaliseksi determinismiksi, jossa yksilön käytös, kognitio ja henkilökohtaiset ominaisuudet sekä ympäristötekijät, ovat kaikki kahdenvälisessä suhteessa toisiinsa.

Kuvio 1

Banduran Sosiaaliskognitiiviseen teoriaan perustuva kolmiosainen vastavuoroisen determinismin malli (Bandura, 2018).



Bandura (1993; 1994) kuvaa minäpystyvyyden kehittymisen taustalla olevan kognitiivisiin prosesseihin, motivaatioon, tunteisiin ja valikointiin liittyviä ulottuvuuksia. Hänen teoriansa mukaan yksilön oma ajattelu ja sen ohjaama toiminta vaikuttavat merkittävästi yksilön käsitykseen omasta kyvykkyydestään. Omalla ajattelulla on vaikutusta siihen, miten yksilö ennakoii omaa suoriutumistaan, miten korkeiksi hän asettaa tavoitteensa ja miten hän suhtautuu kykyihinsä selviytyä eteen tulevista haasteista. Tässä tutkimuksessa keskiössä on sen tarkastelu, miten varhaiskasvatuksen opettajien kokema minäpystyvyys vaikuttaa heidän kykyynsä toteuttaa kolmitasoista tukea varhaiskasvatuksessa ja millaisten tekijöiden he kokevat vaikuttavan tähän minäpystyvyyden kokemukseen.

Ajattelun lisäksi motivaatio ja tunteet ohjaavat toimintaan suuntautumista ja sitä, kuinka resilientti yksilö on tavoitteen saavuttamisessa. Brown ja kollegat (2011) kuvaavat meta-analyysissään motivaation ja tunteiden vaikutusta siihen, miten yksilö arvioi itseään epäonnistuessaan. Henkilö, jolla on korkea minäpystyvyys arvioi tehtävässä epäonnistumisen johtuvan riittämättömästä yritteliäisyydestä, kun taas matalan minäpystyvyyden omaava henkilö liittyy epäonnistumisen omaan lähtökohtaisesti heikkoon osaamiseen. Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat osaltaan myös siihen, mitä yksilö vaatii itseltään ja millaisia odotuksia ja tavoitteita hän itselleen asettaa (Zimmermann, 2000).

Banduran (1993; 1994) mukaan yksilön toimintaa ohjaa myös minäpystyvyyden kokemukseen perustuva valikointi. Jätämme helposti tekemättä asiat, jotka arvioimme itsellemme haastaviksi ja toisaalta mikäli

luotamme pystyvyyteemme, olemme valmiita vastaanottamaan myös haasteita. Minäpystyvyyden taustalla voisi nähdä olevan myös viitteitä itseään toteuttavan ennusteen teoriasta. Prewitt (2022) viittaa Robert K. Mertonin ajatukseen siitä, että oma ennakoajattelu vahvasti viitoittaa omaa toimintaamme, joka mahdollisesti johtaa juuri siihen lopputulokseen, jota olimme ajatuksissamme ennakoineet. Uskomukset saattavat lukita ajatteluamme ja toimintaamme niin, että koko todellinen potentiaalimme ei pääse käyttöön.

Bandura (1997) määritteli neljä minäpystyvyyden rakentumiseen vaikuttavaa tekijää, joista omat henkilökohtaiset kokemukset (experience) ovat keskeisimmät. Kokemukset muovaavat käsitystämme itsestämme ja vaikuttavat tekemiimme valintoihin. Aina kokijan ei tarvitse olla yksilö itse vaan myös sijaiskokemukset (vicarious experience) muokkaavat minäpystyvyyden tunnetta. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa näemme vertaisemme toimivan asiassa, joka on meillekin merkityksellinen. Esimerkiksi kun näemme itsellemme vertaisen henkilön onnistuvan jossakin suorituksessa, saamme uskallusta yrittää itsekin. Toisaalta taas toisen epäonnistuminen saa meidätkin epävarmoiksi kyvyistämme. Muiden antamalla palautteella (social persuasion) on myös vaikutusta minäpystyvyydelle (Täschner ym., 2024). Olennaista palautteessa on minäpystyvyyden näkökulmasta se, että palaute on oikeasuhtaista ja oikea-aikaista (Maddux & Lewis, 1995).

Viimeinen Banduran (1997) määrittelemistä minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä ovat yksilön kehon fysiologiset viestit (physiological feedback). Yksilön ollessa henkisesti tai fyysisesti hauras, myös käsitys omista kyvyistä on usein matala. Olennaista minäpystyvyyden kokemukselle on se, millaisen merkityksen yksilö suoriutumislleen antaa ja kuinka tärkeäksi hän suoriutumisen kokee (Täschner ym., 2024). Banduran ajatuksia minäpystyvyyden taustoista on myös pyritty täydentämään ja laajentamaan. Ryan ja Deci jatkoivat sosiaalis-kognitiivisen teorian perintöä itseohjautusuusteorialla (Self-determination theory). Teoria korostaa yksilön kokeman kyvykkyyden tunteen, itsenäisyyden ja yhteisöllisyyden merkityksiä aktiivisen toimijuuden ja pystyvyyden edellytyksinä. Itseohjautuvuusteoriassa

korostuvat yksilön sisäiset psykologiset perustarpeet Banduran sosiaalis-kognitiivista teoriaa enemmän (Montgomery ym., 2023).

Minäpystyvyyttä on tutkittu myös persoonallisuuspiirteiden näkökulmasta. Erityisesti on tarkasteltu, miten erilaiset persoonallisuuspiirteet ovat yhteydessä minäpystyvyyden kehittymiseen (Judge ym., 2007). Stajkovic ja kollegat (2018) ovat meta-analyysissään tutkineet viiden pääasiallisen persoonallisuuspiirteen (Big five) ja minäpystyvyyden välistä yhteyttä. Nämä viisi keskeisintä persoonallisuuspiirrettä ovat tunnollisuus, sovinnollisuus, avoimuus, ulospäinsuuntautuneisuus ja neuroottisuus. Stajkovicin ja kollegoiden (2018) mukaan persoonallisuuspiirteillä voidaan nähdä joitakin yhteyksiä minäpystyvyyteen, mutta löydökset eivät ole riittävän selkeitä johtopäätösten tekemiseen. Heidän tutkimuksessaan neuroottisella ja tunnollisilla persoonallisuuspiirteillä näytti olevan suurin yhteys minäpystyvyyteen. Judge ja kumppanit (2007) tuovat esiin myös kritiikkiä minäpystyvyyden tutkimiseen ja tulosten luotettavaan analysointiin. Heidän mukaansa riskinä on, että tuloksista löydetään helposti odotustenmukaisia, haluttuja löydöksiä, mikä saattaa johtua osittain mittaushaasteista tai toisaalta minäpystyvyyden arvioimisen näkökulmasta irrelevanteista olosuhteista.

1.2 Ammatillinen minäpystyvyys

Ammatillinen minäpystyvyys liittyy vahvasti ammatti-identiteetin syntyyn ja kehittymiseen ja sen tausta pohjautuu Banduran minäpystyvyyden teoriaan. Hacket ja Betz (1981) ovat jatkaneet Banduran teorian laajentamista erityisesti ammatillisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Heidän huomionsa on kohdentunut erityisesti sukupuolten välisiin eroihin ammatillisen pystyvyyden kehittämisessä. Betz ja Hacket (2006) korostavat, että minäpystyvyydestä puhuttaessa tulee huomioida suhteessa mihin pystyvyyttä arvioidaan. Heidän näkemyksensä mukaan minäpystyvyys muodostaa sateenvarjokäsitteen, jonka alle myös ammatillinen minäpystyvyys asettuu ja jonka valossa sitä tulee tarkastella.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan minäpystyvyyttä laajasti opettajuuden näkökulmasta, koska spesifiä tutkimusta juuri varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyydestä ei ole tehty. Keskiössä tässä tutkimuksessa ovat erityisesti opettajuuden minäpystyvyyden kokemukset suhteessa inklusioon ja kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Inklusio on tuonut opettajuuteen uusia ulottuvuuksia ja työn osa-alueita, jotka on aiemmin liitetty erityispedagogiikkaan kuuluviksi. Nämä opettajuuden vaateet liittyvät erityisesti erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja erilaisten opetusmenetelmien hallintaan (Ahtiainen ym., 2021). Opettajien asenteet inklusiota kohtaan vaikuttavat merkittävästi siihen, miten he toteuttavat inklusiivisia periaatteita työssään ja millaisiksi he kokevat omat kykynsä erilaisten lasten tarpeiden huomioimisessa (Krischler ym., 2019). Eräiden arvioiden mukaan inklusiivinen ajattelun mukainen opetuksen järjestäminen saattaa vaikuttaa heikentävästi opettajien kokemuksiin omista kyvyistään (Gülsün ym., 2023).

Yada ja kollegat (2022) korostavat meta-analyysissään opettajien asenteiden merkitystä inklusiivisen opetuksen onnistumisessa. Heidän analyysissään opettajien myönteinen asenne inklusiota kohtaan nähdään keskeisenä vaikuttimena sen onnistuneessa toteuttamisessa. Toisaalta kielteinen suhtautuminen inklusiivista opetusta kohtaan voi olla este inklusion toteuttamiselle. Yada ja kumppanit (2022) viittaavat aiempiin tutkimuksiin, joissa opettajien käsitys inklusioista on melko pysyvä. Heidän mukaansa toinen vahva vaikuttava tekijä inklusion toteuttamisen taustalla on opettajien minäpystyvyyden kokemus suhteessa inklusion toteuttamiseen. Myös yleisen yhteiskunnallisen asenteen ja keskustelun voidaan nähdä vaikuttavan siihen, miten opettajat inklusion kokevat (Krischler ym., 2019).

Täschner ja kollegat (2024) tuovat meta-analyysissään esiin opettajien kokemien minäpystyvyyden kokemusten vaikutukset myös työtyytyväisyyteen. Tämän ymmärtämisellä voisi olla myös yhteiskunnallista merkitystä ajassa, jossa opettajuuteen liittyy ristiriitaisuuksia. Chydenius ja kumppanit (2023) ovat tarkastelleet tätä erityisesti varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvien muutosten näkökulmasta. He esittävät varhaiskasvatuksen olevan instituutioina

vielä vakiintumaton ja varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyvän paljon jännitteisyyttä, mikä selittyy perustehtävään liittyvillä epäselvyyksillä sekä yhteiskunnan taholta tulevilla ristiriitaisilla vaatimuksilla. Nämä edellä kuvatut tekijät saattavat osaltaan vaikuttaa minäpystyvyyden kokemuksen muodostumiseen.

Opettajien minäpystyvyyden kokemuksilla on tutkimusten valossa nähty olevan vaikutuksia välillisesti myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Tähän viittaavat mm. Davolyté ja kumppanit (2020), jotka tutkivat varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden ja lasten oppimisen välistä yhteyttä Liettuassa. Tutkimuksensa perusteella he päättelivät, että opettajan korkealla minäpystyvyydellä on myönteinen vaikutus lasten oppimiseen, mutta myös sinnikkyyteen ja käytöksen säätelyyn. Täschner ja kollegat (2024) korostavat opettajuuteen liittyvän ammatillisen minäpystyvyyden olevan prosessi, joka muovautuu työn tekemisen myötä. Tämä tulisi heidän mukaansa huomioida myös opettajien täydennyskoulutuksen mahdollistamisessa. Erityinen huomio tulisi Täschner ja kumppaneiden (2024) mukaan kohdentaa ensimmäisiin työvuosiin. He perustavat ajatuksensa pitkittäistutkimuksiin, joissa on todettu opettajan ensimmäisen työvuoden minäpystyvyyden kokemuksen ennakoivan ryhmänhallintataitoja ja ryhmän ilmapiiriä kymmenen vuoden päästä.

Tätä ensimmäisten työvuosien merkitystä työhön kiinnittymiselle ja ammatillisen minäpystyvyyden kokemuksille ovat tutkineet myös Onnismaa ja kollegat (2017). Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin ensimmäisiä ammattiin valmistumisen jälkeisiä työvuosia eli ns. induktiovaihetta. Tässä tarkastelussa tuo 3–5 vuoden ajanjakso nähtiin hyvin merkitykselliseksi ajaksi, työn imun kehittymisen tai toisaalta työstä pois ajautumisen näkökulmasta. Olennaista työn imun löytymisessä oli se, että yksilö kokee luottamusta omaan ammatilliseen selviytymiseen ja siihen, että kokee omaavansa riittävästi osaamista työn vaatimuksiin nähden. Ammatillisen minäpystyvyyden rakentumista voivat Onnismaan ja kumppaneiden (2017) ja Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden

(2020) mukaan haastaa myös epätietoisuus eri ammattiryhmien välisestä työnjaosta ja omaan työhön sisältyvistä vastuista.

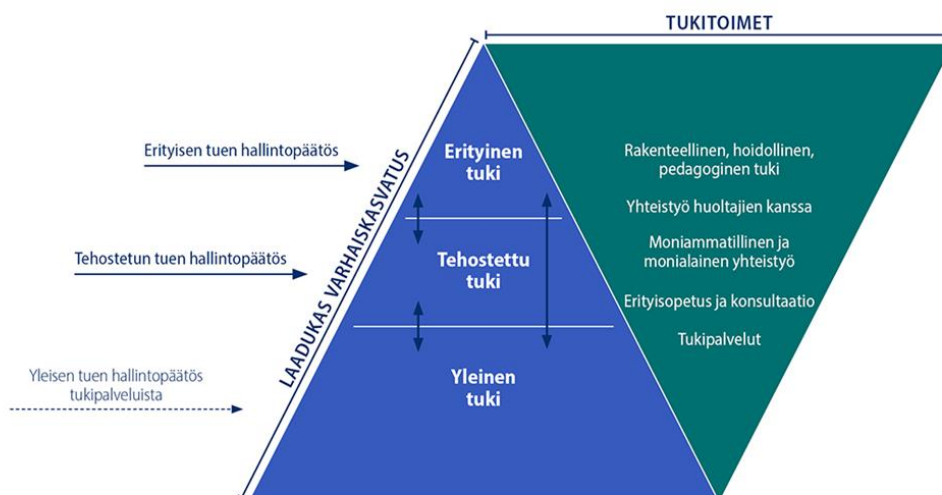
1.3 Kolmitasoinen tuki varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta

Varhaiskasvatus nähdään osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja se perustuu suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen pedagogiikkaan (Vlasov ym., 2018). Laadukas pedagogiikka on lähtökohta varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Aina ns. peruspedagogiikka ei riitä, vaan tarvitaan intensiivisempää ja kohdennetumpaa tukea. Lapsille kohdennettavan tuen selkiyttämiseksi on myös varhaiskasvatuksessa otettu käyttöön kolmitasoinen tuen malli. Tämä malli mukailee esi- ja perusopetuksessa jo vuodesta 2011 käyttöön otettua kolmiportaisen tuen mallia. (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki, 642/2010). Tuen antamisen lähtökohtana on sen oikea-aikaisuus ja sen määrittelyssä on otettava huomioon ympäristö, jossa lapsi toimii (Heiskanen ym., 2021). Tuen taso määräytyy sen intensiteetin mukaan (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Kuvio 2

Varhaiskasvatuksessa toteutettavan kolmitasoinen tuen malli (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Varhaiskasvatuksessa toteutettava tuki



Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa ryhmänsä pedagogiikasta ja yleisen tuen menetelmien käyttämisestä. Lasten kasvun ja kehityksen yksilöllinen huomioiminen, mutta myös tuen tarpeiden tiedostaminen yhteistyössä muun tiimin kanssa on myös olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Hänen tulisi tunnistaa, milloin yksittäisen lapsen tuen intensiteettiä on tarpeen nostaa lisäämällä yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa (Chydenius, ym., 2023; Opetushallitus, 2022).

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen (Alila ym., 2022). Tämä tuen taso pitää sisällään monipuolisen valikoiman tuen muotoja, joista valitaan lapsen tarpeisiin sopivat yksittäiset tuen menetelmät. Tehostettuun tukeen siirryttäessä tuen antamisen intensiteetti kasvaa (Wihersaari ym., 2021). Käytetyt menetelmät ovat usein samoja kuin yleisessä tuessa, mutta tuen antaminen on yleistä tukea säännöllisempää ja käytössä on useita eri tuen muotoja.

Tehostetussa tuessa varhaiskasvatuksen opettaja kirjaa yleistä tukea tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin moniammatillisessa yhteistyössä laadittuja tavoitteita toiminnalle ja menetelmiä, joilla tavoitteita pyritään saavuttamaan (Ahtiainen ym., 2021; Alila ym., 2022). Hänen tulee myös pitää huolta siitä, että toiminnalle asetetut tavoitteet siirtyvät käytäntöön ja että ne huomioidaan ne suunnittelussa. Erityisessä tuessa lapsi tarvitsee tukea jatkuvasti ja kokoaikaisesti ja tuen tarpeen taustalla on usein kehityksen viivästymä tai vamma. Erityisessä tuessa erityispedagogisten menetelmien ja erityisopetuksen rooli kasvavat (Alila ym., 2022; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Erityisen tuen myötä myös moniammatillinen ja -alainen yhteistyö vahvistuvat. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli on olla mukana suunnittelemassa tarvittavaa tukea ja toteuttaa sitä käytännössä yhdessä tiimin kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan on usein huomioitava hyvinkin yksilöllisiä ratkaisuja osana ryhmän toiminnan suunnittelua. Eri tuen tasoilla käytettävät menetelmät voivat olla samoja, mutta tuen intensiteetti lisääntyy

tuen tasolta toiselle siirryttäessä (Leskinen & Salminen, 2015). Myös yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, vanhempien ja muiden toimijoiden välillä tiivistyy tuen tasoilla edettäessä (Ahtiainen ym., 2021).

Kolmitasoinen tuki pitää sisällään rakenteellisia, hoidollisia ja pedagogisia tuen muotoja (Opetushallitus, 2022). Kuten yllä esitetystä kuviosta näkyy, yleisestä tuesta tehostettuun ja erityiseen siirryttäessä, moniammatillisen yhteistyön sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön intensiteetti kasvaa. Tämän myötä myös tukipalveluiden kirjaaminen tarkentuu ja lapselle kohdennetusta tuesta tehdään hallintopäätös (Alila ym., 2022).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myötä, lapsiryhmissä saattaa olla lapsia kaikilta tuen tasoilta. Tämän myötä varhaiskasvatuksen opettajien rooli kolmitasoisen tuen toteuttajina on korostunut. Kolmitasoisen tuen periaatteen ymmärtäminen, tuen käytännön suunnittelu ja toteuttaminen, tukeen liittyvän pedagogisten asiakirjojen kirjaaminen sekä moniammatillinen yhteistyö muodostavat merkittävän osan opettajan työn ulottuvuuksista (Wiheraari ym., 2022). Ennen kaikkea kolmitasoisen tuen toteuttaminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajilta inklusiivisen asenteen omaksumista (Paju ym., 2018).

Oman haasteensa inklusion toteuttamiseen on tuonut sen monisyinen määrittely ja erilaiset tulkinnat sen käytännön toteuttamisesta (Florian & Spratt, 2013). Laakso ja kumppanit (2020) ja Ahtiainen ja kollegat (2021) tuovat esiin sen, että inklusion sisällöistä käydään edelleen riittämätöntä keskustelua ja inklusion nähdään toteutuvan, kun lapsi sijoittuu lähipäiväkotiin. Myös Heiskanen ja kumppanit (2021) korostavat inklusion monipuolisempaa tulkintaa, nimenomaan sisällöllisestä näkökulmasta. Periaatteen tasolla inklusio saa opettajilta kannatusta, mutta käytännön toteutus herättää usein epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita. Opettajat kokeva moraalista vastuuta suhteessa lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen, jolloin myös vastuu lapsen tukemisesta korostuu (Wiheraari ym., 2022).

Samankaltainen kolmitasoinen tuen määrittely on Suomen lisäksi käytössä myös esimerkiksi Yhdysvalloissa. Siellä on käytössä perusopetuksessa kolmiportainen tuen malli (Response to intervention). Tässä RTI-mallissa keskeistä on tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja oikea-aikainen tukeminen. Kuten meilläkin käytössä olevassa kolmitasoisessa mallissa, tuen antamisen intensiteetti voimistuu, kun siirrytään tuen tasolta toiselle (Leskinen & Salminen, 2015).

1.4 Tutkimuskysymykset

Kolmitasoinen tuen toteuttaminen ja siihen liittyvät eri osa-alueet, saattavat herättää varhaiskasvatuksen opettajissa epävarmuuden kokemuksia omista kyvyistä ja mahdollisuuksista vastata lasten erilaisiin tuen tarpeisiin. Kolmitasoinen tuki pitää sisällään monia eri ulottuvuuksia, joiden toteuttaminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajilta erilaista osaamista, kuten tuen suunnittelua ja käytännön toteuttamista, verkostoyhteistyötä ja pedagogisten asiakirjojen kirjaamista (Wihersaari ym., 2022). Kolmitasoinen tuen toteuttaminen vaatii myös inklusiivisen asenteen omaksumista.

Gülsün ja kumppanit (2023) tuovat esiin opettajien inklusiota kohtaan koettujen asenteiden merkityksen inklusiivisuuden toteuttamisessa. Myönteisen suhtautumisen nähtiin lisäävän inklusiivisia käytännön toimia, kun taas kriittisyys inklusiota kohtaan vaikutti negatiivisesti inklusion toteuttamiseen. Myös vastakkaisia tutkimustuloksia on esitetty. Niiden perusteella myönteinenkin suhtautuminen inklusioon ei välttämättä takaa inklusiivista työtettä (Laakso ym., 2020). Toisaalta haasteensa tuo myös se, että asenteet inklusiota kohtaan nähdään joidenkin tutkimusten valossa melko pysyvinä ja vaikeasti muutettavina, jolloin myönteisten asenteiden juurruttaminen voi olla vaikeaa (Yada ym., 2022).

Tutkimusten perusteella opettajien minäpystyvyys ei vaikuta ainoastaan heidän omaan työhön sitoutumiseensa ja työhyvinvointiinsa, vaan sillä on merkitystä myös lasten oppimiseen ja hyvinvointiin (Davolytè ym., 2020).

Opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, ovat esimerkiksi muita valmiimpia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä (Yada ym., 2022). Yadan ja kumppaneiden (2022) viittaukset opettajien minäpystyvyyden vaikutuksista sekä heidän itsensä että lasten hyvinvointiin liittyen, ansaitsevat tulla huomioiduksi tämän tutkimuksen tarpeellisuutta perusteltaessa. Tutkimusta on tarpeen laajentaa koskemaan myös varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyttä, jota ei ole juurikaan tutkittu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat oman minäpystyvyytensä suhteessa varhaiskasvatuksen kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää niitä tekijöitä, jota vaikuttavat minäpystyvyyteen vahvistavasti tai heikentävästi. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat minäpystyvyytensä suhteessa varhaiskasvatuslain mukaiseen kolmitasoisien tuen toteuttamiseen?
2. Millaiset asiat vahvistavat ja heikentävät varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia varhaiskasvatuslain mukaisen kolmitasoisien tuen toteuttamisessa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa

Tässä pro gradu- tutkielmassa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa varhaiskasvatuslain mukaisen kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Tutkimuksen teoreettisena taustana on minäpystyvyyden teoria, erityisesti ammatillisen minäpystyvyyden kontekstissa (Bandura, 1997). Ammatillista minäpystyvyyttä arvioitiin tässä tutkimuksessa kolmitasoisien tuen toteuttamisen näkökulmasta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa on fenomenologisia piirteitä (Cohen ym., 2000). Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tarkastella tutkittavaa ilmiötä arjen havaintojen näkökulmasta ja pyrkiä lisäämään inhimillistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Brinkmann ym., 2005). Tutkittavien suuren määrän sijaan analyysissä pyritään löytämään aineistosta syvällisempiä merkityksiä (Eskola & Suoranta, 2008; Levitt ym., 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoreettinen tausta ja tutkimuksen edetessä selkiytyvä tutkittavaa ilmiötä ympäröivä käsitteistö antavat tutkijalle suuntaviivoja tutkimuksen eteenpäin viemisessä. Keskeistä on ylläpitää teorian ja aineiston välistä vuoropuhelua koko tutkimuksen tekemisen ajan (Kiviniemi, 2018).

Fenomenologisia piirteitä sisältävä tutkimusote on perusteltua tässä tutkimuksessa, koska tavoitteena on tutkia yksilöiden henkilökohtaisia kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä (Patton, 2015). Fenomenologisen tutkimusotteen tavoitteena on saavuttaa jotakin olennaista tutkittavan ilmiön olemuksesta. Pattonin (2015) ja Huhtinen & Tuominen (2020) mukaan tutkija pyrkii tarkastelemaan ilmiötä tutkittavien kokemustodellisuudesta käsin. Ilmiöstä pyritään näin ollen löytämään ydin (essence) ja sen olemisen tapa (nature). Juden-Tupakka (2007) ja Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat elämysmaailman käsitteeseen fenomenologisen

tutkimusotteen määrittelyssään. Elämysmaailman ajatellaan olevan kaikille yhteinen, mutta kokemus siitä on kuitenkin yksilöllinen. Elämysmaailma pitää heidän mukaansa sisällään kokemusten ja elämysten koko kirjon, jotka muodostavat todellisuutta sen mukaan, miten tutkittavat niitä arvottavat. Tämän tutkimuksen elämysmaailmana voidaan pitää varhaiskasvatuksen kontekstia, erityisesti kolmitasoisien tuen toteuttamisen näkökulmasta. Pääpiirteittäin se on objektiivisesti kaikille kokijoille samankaltainen, mutta se, miten tutkittavat sen subjektiivisesti kokevat, voi olla hyvinkin erilainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän kaltainen fenomenologisia piirteitä sisältävä tutkimustapa vaatii tutkijalta sensitiivistä otetta tutkimusaineiston käsittelyyn. Cohenin ja kumppaneiden (2000) ja Syrjäläisen ja kollegoiden (2007) mukaan tutkijalla on suuri vastuu tutkittavavasta aineistosta saadun tiedon objektiiviselle tulkinnalle ja tuloksille annettaville merkityksille. Aineistosta saattaa ilmetä hyvinkin erilaisia kokemuksia, joten tutkijalla on keskeinen rooli siinä, miten hän tuo esiin erilaisia näkemyksiä ja painottaa niiden välisiä suhteita. Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä yhteneväisiä näkemyksiä minäpystyvyyttä vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä, mutta kokemus näiden tekijöiden toteutumisesta vaihteli paljon. Olennaista tutkimuksen analysoinnissa on se, millaisia yleistyksiä vastausten perusteella ylipäänsä on mahdollista tehdä ja miten yksittäiset, mutta merkittävältä tuntuvat näkökulmat tuodaan analyysissä esiin. Laadulliseen tutkimukseen kohdistunut kritiikki liittyy juuri tähän tutkijan keskeiseen rooliin aineiston tulkintaan liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen aineistona olivat varhaiskasvatuksen opettajien omat kokemukset kolmitasoisien tuen toteuttamisesta, mikä linkittää tutkimuksesta saadun tiedon vahvasti käytäntöön. Cohen ja kumppanit (2000) viittaavat näkökulmaan, jossa tutkittavien kokemukset ovat tutkimuksellisen realismin näkökulmasta totta ja ne kuvaavat asioiden todellista ilmenemistä heille. Absoluuttinen totuus sen sijaan on vaikeasti määriteltävissä laadullisen tutkimuksen kontekstissa. Alasuutarin (2011) mukaan totuuden löytäminen on laadullisessa tutkimuksessa tietynlainen paradoksi, eikä absoluuttisen totuuden takaavaa menetelmää ole tunnistettu.

Tässä tutkimuksessa pyydettiin tutkittavia arvioimaan omaa ammatillista minäpystyvyyttään. Aihe on henkilökohtainen ja sen äärelle pysähtyminen vaatii kykyä ja halua reflektoida omia valmiuksia suhteessa pyydettyyn ilmiöön, tässä tapauksessa omaan kykyyn toteuttaa kolmitasoista tukea. On kuitenkin vastaajien käsissä, millaisella tarkkuudella ja syvyydellä he haluavat kysymyksiin vastata (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Valli, 2018a). Toisaalta Cohen ja kollegat (2000) viittaavat anonyymien kyselytutkimuksen mahdollisesti kannustavan rehellisyyteen silloinkin, kun kyseessä on itselle henkilökohtainen tai herkkä aihe.

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus liittyy tutkijan kykyyn tulkita aineistoa ja muodostaa siitä ymmärrettäviä kokonaisuuksia (Huhtinen & Tuominen, 2020). Fenomenologisessa tutkimusotteessa on tärkeää, että tutkija pystyy siirtämään syrjään omia ennakkokäsityksiään, jotka saattavat vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tämä sulkeistaminen eli reduktio mahdollistaa tutkimusaineistosta erottautuvien ilmiöiden laajemman tarkastelun (Juden-Tupakka, 2007). Tässä tutkimuksessa tutkijalla oli omakohtaista kokemusta kolmitasoisen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa, joten oli erityisen tärkeää häivyttää omia ennakko-oletuksia aineiston analyysivaiheessa, esimerkiksi tiedostamalla omat kokemukset ja pitäytymällä mahdollisimman paljon aineistossa. Tämänkaltainen lähestymistapa mahdollistaa aineistosta ilmenneiden ennakoimattomien tulosten tarkastelun (Eskola & Suoranta, 2008).

2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin Webropol-kyselylomakkeella tammi-helmikuussa 2024. Kysely suunnattiin varhaiskasvatuksen opettajille, jotka toteuttavat työssään varhaiskasvatuslain mukaista kolmitasoista tukea. Myös esiopettajat pystyivät vastaamaan tähän kyselyyn varhaiskasvatuksen kolmitasoisen tuen toteuttamisen osalta. Esi- ja perusopetuslain mukainen kolmiportainen tuki rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Pyyntöä osallistua tutkimukseen jaettiin neljään varhaiskasvatuksen sosiaaliseen median ryhmään, jotka olivat Oppimisvaikeudet ja erilainen oppiminen, Varhaiskasvatuksen henkilöstö, Varhaiskasvattajien ideapankki ja Varhaiskasvatuksen materiaalipankki. Kyselyn ajoittuminen alkuvuoteen oli osin tutkimuksen tekemisen aikataulun sanelemaa, mutta myös tietoinen valinta. Tutkijan oletus oli, että aktiivisuus kyselyyn vastaamisessa olisi suurempaa alkuvuodesta kuin loppuvuodesta, jolloin kyselyn jakaminen olisi myös ollut mahdollista. Vastaajien löytäminen osoittautui kuitenkin haastavaksi tehtäväksi. Vastausaikaa annettiin aluksi kymmenen päivää, mutta sitä jatkettiin useaan kertaan riittävän aineiston saamiseksi. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa riittävän kattavan aineiston kokoa ei ole tarkasti määritelty ja tutkittavien määrä on usein määrällisen tutkimuksen otosta pienempi (Levitt ym., 2018; Patton, 2015). Lähtökohtaisesti ajatellaan, että aineiston koko ei määritä tutkimuksen onnistumista, koska päämääränä ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen. Niiden sijaan tavoitellaan ilmiön syvempää kuvaamista ja ymmärtämistä (Eskola & Suoranta, 2008).

Tähän kyselyyn vastasi 29 varhaiskasvatuksen opettajaa. Taustakyselyssä heiltä kartoitettiin varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistumisen vuosi, työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta ja se, minkä ikäisten lasten ryhmässä he työskentelevät. Vastaajien varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistumisen vuosi oli vaihteluvälillä 1987 ja 2023. Vastaajien työkokemuksen vaihteluväli oli 1–35 vuotta, keskiarvon ollessa 11 vuotta. Vastaajista kahdeksan työskenteli esiopetusryhmässä ja kaksi ryhmässä, jossa oli esiopetusikäisten lisäksi 5-vuotiaita. 19 vastaajaa työskenteli varhaiskasvatuksen ryhmässä, joissa oli erilaisia ikärakenteita 1–5 vuoden välillä. Kyselyyn vastaajat valikoituivat tässä tutkimuksessa satunnaisesti.

Tutkimusaineiston kerääminen kyselylomakkeella pitää sisällään etuja ja haasteita (Cohen ym., 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Verkossa jaettavan kyselyn etuna voidaan nähdä sen laajalevikkisyys, taloudellisuus, visuaalisuus ja helppous vastaajan näkökulmasta (Kuula, 2006; Valli ym., 2018a). Toisaalta verkkokyselyn ongelmaksi saattaa muodostua se, että tämän ajan

nopeatempoisessa sosiaalisen median maailmassa kyselytutkimuksen äärelle pysähtyminen voi olla korkean kynnyksen takana, mikä jossain määrin näkyi tässäkin kyselyssä. Vastajat eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin, etenkin kyselyn loppu puolella.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ja Cohenin ja kumppaneiden (2000) mukaan kyselyn haaste liittyy myös siihen, että vastajat eivät voi halutessaan pyytää kysymysten uudelleen muotoilua, eivätkä tutkijat voi esittää vastaajille tarkentavia kysymyksiä. Kyselytutkimuksen onnistumiseksi onkin erityisen tärkeää, että tutkija perehtyy huolellisesti kysymysten muotoiluun ja tarkkuuteen. Olennaista on, että kysymykset ovat yksiselitteisiä, eivätkä jätä tilaa tulkinnoille. Niiden on myös pohjauduttava tiiviisti tutkimuskysymyksiin. (Cohen ym., 2000; Valli, 2018a). Kyselylomaketta on tärkeää pilotoida ennen sen varsinaista käyttöönottoa. Tämä on tärkeää myös tutkimuksen validiteetin vahvistamiseksi (Cohen ym., 2000). Tämän kyselylomakkeen kysymykset laadittiin tutkimuskysymysten pohjalta ja niiden toimivuutta testattiin pro gradu- ryhmässä. Ryhmästä saadun palautteen perusteella kysymyksiä vielä muokattiin.

Itse kysely koostui viidestä Likertin asteikolla arvioitavasta väittämästä sekä seitsemästä avoimesta kysymyksestä. Likert-asteikollisten väittämien haasteeksi voi muodostua se, että vastaaja saattaa tarkastella asiaa erilaisista näkökulmista ja kokea ongelmalliseksi valita vain yhtä vaihtoehtoa kuvaamaan omaa mielipidettään (Cohen ym., 2000; Valli, 2018a). Osa vastaajista saattaa myös käyttää paljon keskellä olevaa vaihtoehtoa, jolloin he eivät ota kantaa suuntaan tai toiseen. Myös ääripäiden käyttöä saatetaan karttaa. Tässä kyselyssä keskellä olevaa neutraalia vaihtoehtoa käytettiin verrattain runsaasti. Ääripäitä käytettiin vastaamisessa niukasti. Näin ollen jokseenkin samaa mieltä ja jokseenkin eri mieltä vaihtoehdot olivat vastaajilla eniten käytössä.

Likert-asteikollisissa väittämässä vastaajia pyydettiin arvioimaan omaa kykyään toteuttaa kolmitasoista tukea 5-portaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Väittämät olivat:

Koen hallitsevani kolmitasoisien tuen asiakirjat ja kirjaamisen

Koen hallitsevani oman osuuteni kolmitasoiseen tukeen liittyvässä

hallintopäätösprosessissa

Koen hallitsevani kolmitasoisien tuen toteuttamiseen liittyviä menetelmiä käytännössä

Koen hallitsevani tuen eri tasoihin liittyvät sisällöt

Koen hallitsevani tuen tasojen rajapintoja ja siirtymän tasolta toiselle

Kyselyssä oli myös avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyrittiin saamaan tietoa minäpystyvyydestä, kolmitasoisesta tuesta ja sen toteuttamisesta. Avoimet kysymykset olivat:

Mitä ajattelet kolmitasoisesta tuesta varhaiskasvatuksessa?

Millaisiksi koet omat valmiutesi toteuttaa kolmitasoista tukea?

Millaisia vahvuuksia sinulla on kolmitasoisien tuen toteuttamisessa?

Millaisia haasteita koet, että sinulla liittyy kolmitasoisien tuen toteuttamiseen?

Saatko itse tukea lapsen kolmitasoisien tuen toteuttamiseen? Mistä/Keneltä?

Mihin erityisesti tarvitset itse tukea, jotta kolmitasoinen tuki toteutuisi haluamallasi tavalla?

Mitä muuta haluaisit vielä kertoa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen liittyen?

Avoimilla kysymyksillä saadaan parhaimmillaan paljon perusteellista tietoa ilmiöstä, mutta on myös mahdollista, että vastaukset ovat lyhyitä ja epämääräisiä, niihin jätetään vastaamatta tai niiden kohdalla kysely jätetään kesken (Valli, 2018a). Tämä ilmiö näyttäytyi tässä kyselytutkimuksessa jonkin verran. Avoimet vastaukset olivat pääosin lyhyitä ja tiivistettyjä, jopa yksittäisiä sanoja. Tästä huolimatta vastaukset olivat informatiivisia ja konkreettisia. Jossain määrin kysymyksiin jätettiin myös vastaamatta, mikä oli tutkimusteknisesti mahdollista.

2.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen haastavimpana vaiheena pidetään tutkimusaineiston analyysiä. Tämä liittyy jo aiemmin kuvattuun tutkijan keskeiseen rooliin aineiston tulkinnassa. Analyysivaiheessa tutkijan on tärkeää sulkea pois esioletuksensa aiheesta ja olla avoin aineistolleen (Eskola & Suoranta, 2008; Juden-Tupakka, 2007). Tässä vaiheessa tutkijan on tärkeää keskittyä aineiston tarkasteluun ja jättää olemassa oleva teoreettinen taustatieto taka-alalle, mikäli ei ole kyse teoriaohjavasta analyysistä. Toisaalta on tärkeä korostaa sitä, että avoimuus aineistolle ei tarkoita, etteikö tutkija tekisi aktiivista etukäteissuunnittelua ja pohtisi tutkimuksen keskeisiä johtajatuksia. Avoimuus aineistolle vaatii myös kykyä rajata ja nostaa tarkasteluun ne asiat, jotka tutkija kokee tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisimmiksi (Kiviniemi, 2018). Parhaimmillaan tutkija saa aineistostaan esiin teorian ja arjen havaintojen välistä vuoropuhelua (Syrjäläinen ym., 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän pro gradu- tutkielman aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Eskola & Suoranta, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa laajasti käytetty analyysin muoto, joka etenee prosessimaisesti ainestoa tarkastellen, erilaisia teemoja, tyyppisiä ja luokkia etsien. Analyysin tavoitteena on löytää tutkittavan ilmiön ydin ja kuvata sitä mahdollisimman tarkoin sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin olemukseen kuuluu tutkijan intuitiivinen ote aineiston käsittelyssä (Kyngäs, 2020).

Aineiston analysoiminen aloitettiin siirtämällä avoimista kysymyksistä saadut vastaukset sellaisenaan taulukkoon, johon ne ryhmiteltiin kysymyksittäin. Tavoitteena oli tiivistää aineisto helpommin käsiteltävään muotoon, säilyttäen sen informatiivisuus (Cohen ym., 2000). Tämän jälkeen vastauksiin perehdyttiin huolellisesti. Vastausten tarkastelussa pyrittiin löytämään pelkistettyjä ilmauksia eli vastaukset redusointiin (taulukko 1). Pelkistettyjä ilmauksia koodattiin eri väreillä, jonka jälkeen ne listattiin. Värikoodauksen avulla vastauksia oli helpompi klusteroida eli ryhmitellä samankaltaisuuksien perusteella erilaisiin ryhmiin.

Vastausten ryhmittelyssä pyrittiin löytämään ilmiötä parhaiten kuvaavia käsitteitä, joista muodostettiin alaluokkia (taulukko 1). Alaluokkia tarkasteltiin edelleen käsitteiden muodostamisen näkökulmasta abstrahoiden ja yläluokkia muodostaen (Eskola & Suoranta, 2008; Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vastauksissa ilmeni monia kiinnostavia teemoja ja huomio saattoi kiinnittyä helposti tutkimuksen kannalta epäolennaisiin yksityiskohtiin, minkä vuoksi tutkimuskysymysten tarkastelu koko analyysin tekemisen ajan oli keskeistä tutkimuksen fokuksen ylläpitämisessä (Kiviniemi, 2018).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia Likertasteikollisista väittämistä, joita täydennettiin avoimista kysymyksistä saaduilla vastauksilla. Avoimia vastauksia redusoitaessa keskityttiin etsimään vastauksista minäpystyvyyttä kuvaavia ilmauksia ja minäpystyvyyteen liitettyjä määrittelyjä. Taulukossa 1 on kuvattuna ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläkategoria ja alakategoriat.

Taulukko 1

Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat minäpystyvyytensä suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Tällöin tuen tarpeet tulee myös kirjattua selkeämmin.	Kirjaaminen	Minäpystyvyys suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen
Valmiudet periaatteessa hyvät, mutta jos ryhmässä ainoana opettajana, toteutus vaikeaa	Tuen suunnittelu ja käytännön toteutus	
Erilaisia keinoja on paljon, kun vaan löytää juuri kyseiselle lapselle sopivimmat	Tuen toteuttamisen menetelmät	

Tuen tasot tiedossa ja lisäkoulutusten myötä valmiudet hyvät	Tuen tasot ja siirtymät tasolta toiselle	
Kirjaaminen ja prosessit haastavat	Hallintopäätökset	

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta etsittiin minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Analyysi eteni samoin, kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensin aineistosta koodattiin aineistosta eri väreillä pelkistettyjä ilmauksia, jotka seuraavassa vaiheessa klusteroitiin (taulukko 2).

Taulukko 2

Millaiset asiat vahvistavat ja heikentävät varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamisessa?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Yhteistyössä muiden osaajien kanssa vahva	Yhteistyö	Minäpystyvyyden kokemusta vahvistavat tekijät
Aikaa ja riittävästi henkilökuntaa	Riittävät resurssit	
Kokemus, kouluttautuminen ja asenne	Henkilökohtaiset tekijät	
Veo liian vähän läsnä, ei riittävästi aikaa	Riittämätön tuki työlle	Minäpystyvyyden kokemusta heikentävät tekijät
Liian vähän koulutusta asiasta, ei tiedä mikä auttaisi lasta	Osaamisen puute	
Ajan puute, ei avustajaa	Resurssien puute	

Kuten taulukko 2 osoittaa, toiseen tutkimuskysymykseen muodostui kaksi yläluokkaa: minäpystyvyyden kokemusta vahvistavat tekijät ja heikentävät tekijät. Vahvistaviin tekijöihin sijoituivat alaluokat yhteistyö, riittävät resurssit ja henkilökohtaiset tekijät. Heikentävät tekijät- yläluokan alle sijoituivat puolestaan alaluokat riittämätön tuki työlle, osaamisen puute ja resurssien puute.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemisessä on tärkeää noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Nämä periaatteet on kuvattu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan sivustolla (TENK, 2023) ja tutkijan tulee perehtyä näihin periaatteisiin ennen tutkimuksen aloittamista ja sitoutua niihin. Näitä periaatteita on myös tarpeen tarkastella läpi tutkimusprosessin, koska tutkija joutuu eettisten kysymysten äärelle useita kertoja prosessin aikana (Brinkmann & Kvale, 2005; Eskola, ym., 2018). Tutkimuksen tekijän on sitouduttava yhteisesti sovittujen toimintatapojen noudattamiseen ja sen myötä muun tiedeyhteisön kunnioittamiseen. Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukainen tiedonhankinta tapahtuu tiedeyhteisön hyväksymillä menetelmillä, perustuen rehellisyyteen ja vilpittömyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilkka, 2021).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella varhaiskasvatuksen neljän sosiaalisen median ryhmän kautta. Kyselyä ei kohdennettu tietylle joukolle varhaiskasvatuksen opettajia, joten vastaajat valikoituivat satunnaisesti. Tämänkaltaisessa kyselytutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti on taattu, koska vastaajia ei voida yhdistää kyselyyn millään tavoin (Cohen ym., 2000).

Kyselylomakkeen alussa olleessa tutkimustiedotteessa kerrottiin kyselyyn liittyvien tietojen käsittelystä Suomen tietosuojalain ja EU:n tietosuoja-asetuksen vaatimalla tavalla. Tässä yhteydessä oli linkki tietosuojailmoitukseen, johon vastaajat pääsivät halutessaan perehtymään ennen kyselyyn vastaamista.

Tutkimustiedotteessa kerrottiin tarkasti tutkimuksen taustatietoihin liittyvät kysymykset sekä se, että kyselyyn vastaamalla tutkittavat antavat luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Tutkimustiedotteessa kerrottiin myös tutkimuskysymykset, joiden selvittämiseen vastauksia käytetään. Samassa yhteydessä kerrottiin myös vastausten hävittämisestä tutkimuksen valmistuttua (Kuula, 2006).

Tiedonhankintaan liittyvän eettisen tarkastelun lisäksi, tulee eettinen pohdinta ulottaa myös aineiston analyysin ja tiedonkäytön eettiseen tarkasteluun (Eskola & Suoranta, 2008). Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analyysi aloitettiin vastausten sanatarkalla kirjaamisella, jolla pyrittiin säilyttämään aineiston autenttisuus. Vastauksissa oli nähtävissä hyvinkin vastakkaisia näkemyksiä, jolloin tutkija joutui pohtimaan sitä, millainen painoarvo eri näkemyksille tulosten raportoinnissa annetaan. Määrällisesti eniten mainintoja saaneet ilmiöt kuvaavat toki parhaiten ilmiön olemusta, mutta toisaalta myös yksittäiset vastaukset saattavat tuoda esiin jotain merkittävää ilmiöstä ja ansaitsevat siksi tulla mainituiksi.

Laadullisen tutkimuksen eettisiä ratkaisuja pohdittaessa on tärkeää huomioida tutkimuksen tekemisen läpinäkyvyys ja tutkijan tietoisuus omien ennako-oletusten vaikutuksesta aineiston analysoinnissa (Cohen ym., 2000; Levitt, ym., 2018; Metsämuuronen, 2008). Eskola & Suoranta (2008) tuovat esiin kriittisen näkökulman siihen, onko tutkijan ylipäänsä mahdollista absoluuttisesti sivuuttaa omia asenteitaan ja oletuksiaan. He korostavat objektiivisuuden liittyvän ensisijaisesti yritykseen tunnistaa omia subjektiivisuuksiaan aiheeseen liittyen. Myös Kiviniemen (2018) mukaan tutkijalla on aina jonkinlainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja tämä teoreettinen tausta käsitteellistyy tutkimuksen tekemisen myötä. Tässä tapauksessa tutkijalla oli omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta, ja sen myötä muodostunut ennako-oletus mahdollisista tutkimustuloksista. Tämän tiedostaminen oli tärkeää koko tutkimusprosessin ajan.

3 TULOKSET

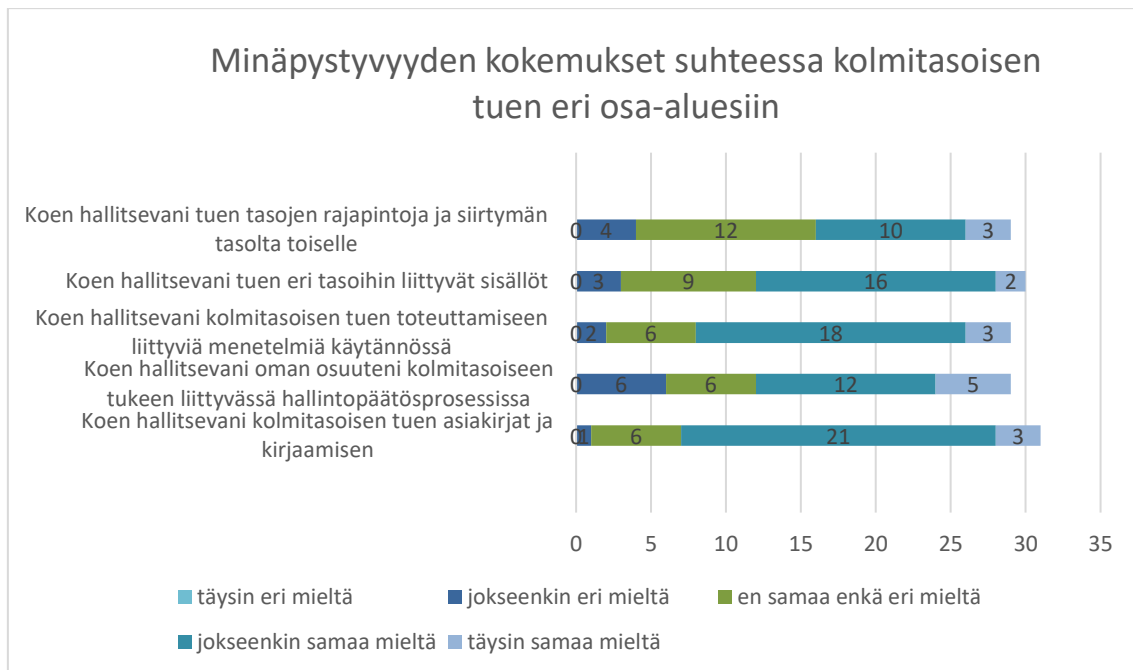
Tässä luvussa esittelen pro gradu- tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia kolmitasoisesta tuesta sekä minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Esittelen tuloksia Likertin asteikollisten väittämien kautta, joita täydennän avoimista kysymyksistä saaduilla vastauksilla. Toisessa alaluvussa syvennyn kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Suorilla sitaateilla pyrin tuomaan vastauksissa esiin nousseita erilaisia näkemyksiä.

3.1 Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemukset suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää sitä, millaisiksi varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat oman minäpystyvyytensä suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Kokemuksia selvitettiin viidellä väittämällä, jotka liittyivät tuen eri osa-alueisiin. Vastaukset on koottu alla olevaan taulukkoon (Taulukko 3).

Taulukko 3

Minäpystyvyyden kokemukset kolmitasoisien tuen toteuttamisessa



Viiden Likert-asteikollisen väittämän kautta arvioituna varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevansa täysin samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa, jossa arvioitiin minäpystyvyyttä suhteessa tukeen liittyvien asiakirjojen kirjaamiseen. Lapsen tarvitseman **tuen kirjaaminen** koettiin merkitykselliseksi ja sen koettiin vahvistavan lapsen edun ja tuen toteutumista käytännössä: ”Se on hyvä. Se selkeyttää lapsen tuen tarvetta. Tällöin tuen tarpeet tulee myös kirjattua selkeämmin. Vanhemmille on myös helpompi selvittää lapsen tuen tarvetta.” Kirjaamisen merkitys nähtiin tärkeänä jatkumona nivelvaiheissa ja lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen, erityisesti varhaiskasvatuksesta esiopetukseen: ”Hyvä että se on otettu käyttöön nyt koko varhaiskasvatukseen, niin vie kuormitusta esiopetukselta. Jokaisella lapsella tulee olla oikeus tukeen jo varhaisessa vaiheessa ja hyvä että se nyt kirjataan omaan suunnitelmaan.” Kirjaamisen merkitys nähtiin merkityksellisenä myös lasta tukevien toimintatapojen siirtymisen näkökulmasta: ”On hyvä, että tuki on yhtenäinen kokonaisuudessaan vaka +esiopetus. On tärkeää, että tukea annetaan ja se kirjataan jo pienten ryhmistä alkaen Näin siirtyvät lapsen mukana myös hyvät, toimivat ja lasta tukevat käytännön ja tavat toimia.”

Myös vastakkaisia mielipiteitä esiintyi vastauksissa kirjaamisen suhteen. Tulosten mukaan kirjaamiseen käytettävissä oleva aika arvioitiin liian

vähäiseksi, mikä vaikutti heikentävästi omaan minäpystyvyyden kokemukseen. Yksittäisissä vastauksissa kirjaaminen koettiin haastavaksi: ”Kirjaaminen on työlästä ja sekavaa. Toteutus helpompaa, jos on resursseja.” Useampi vastaaja koki myös haasteita toteuttaa käytännössä asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita ja niiden koettiin jäävän helposti vain ”kauniiksi ajatuksiksi”: ”Välillä tuntuu, että sanahelinää. Paljon pitää tehdä mutta tuen saanti kestää ja kaatuu resurssipulaan. Paperilla näyttää hyvälle mutta ei toimi aina käytännössä.”

Vahvaa tai jokseenkin vahvaa minäpystyvyyden kokemusta liitettiin myös **tuen käytännön toteuttamiseen**. Kokemuksissa korostui se, että varhaiskasvatuksen opettajan työ on tiivistä yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa ja minäpystyvyyden kokemus liitettiin muilta saatuun tukeen työlle: ”Yhteistyössä muiden osajien kanssa vahvaksi, hyvin vähän urani aikana arvioinut tasolta toiselle siirtymistä, mutta erilaiset tuen tavat ovat vahvaa osaamistani.” Tärkeimpinä yhteistyökumppaneina saivat mainintoja oma tiimi ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mutta myös terapeutit ja oma esihenkilö mainittiin: ”Käytännön kokemus. Hyvät yhteistyökumppanit, taitavat työkaverit työyhteisössä. Saan tarvittaessa tietoa esim. esimieheltäni.”

Tuen toteuttamiseen liittyen tuotiin esiin oman pedagogisen osaamisen ja kouluttautumisen merkitys omalle minäpystyvyydelle: ”Vahvuuteni on koulutukseni sekä 10 vuoden työkokemus kentältä!” ja ”Hyvä peruskoulutus (KM), täydennyskoulutus ja omaehtoinen opiskelu vapaa-ajalla.” Mainintoja sai myös kokemuksen myötä tullut pedagogisen osaamisen merkitys: ”Vuosien kokemus ja kertynyt tietotaito.” Vastaavasti puutteellinen yhteistyö muiden toimijoiden kanssa vaikutti heikentävästi minäpystyvyyteen. ”Aina välillä saan meidän yksikön veolta apua, muttei aina, koska hänkin on kiireinen.” ”Saan tukea johtajalta vähän, mutta en riittävästi.”

Erytyisesti tässä yhteydessä tuloksissa ilmenivät haasteet tiimityössä: ”Haasteet tulevat resurssin puutteesta ja työn hektisyydestä. Pitkäjänteinen, suunnitelmallinen työ kärsii tästä. Ryhmän kaikkien aikuisten sitoutuminen yhteisiin sopimuksiin, kuinka tuemme lasta ja kuinka toimimme kunkin lapsen kanssa.” Haasteet liittyivät myös henkilöstön vaihtuvuuteen ja ammatilliseen

osaamiseen sekä yhteiseen näkyyn lapsen tuen tarpeesta: ”Kaikki eivät ymmärrä mitä kolmitasoinen tuki käytännössä tarkoittaa, vaikka asiasta on puhuttu monet kerrat. Monella jää yleisen tuen keinoja käyttämättä ja ollaan vain vailla resursseja, vaikka monesti asiaa auttaisi, kun vain otettaisiin oikeasti systemaattisesti yleisen tuen keinot käyttöön.”

Tuen eri tasoihin liittyvän sisällön hallinnassa minäpystyvyys koettiin kenties vaikeaksi arvioida. Vastauksissa käytettiin aiempia enemmän keskimmäistä ”en samaa enkä eri mieltä” -vaihtoehtoa. Vastauksissa korostuivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjauksen tärkeys ja kolmitasoinen tuen periaatteisiin saatu koulutus: ”Meillä on jo usean vuoden ajan toteutettu kolmiportaisen tuen toimintamallia yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.” ja ”Veon avulla ja ohjauksella tosi hyväksi.”

Vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa mainittiin valmiudet kolmitasoinen tuen toteuttamiseen vahvaksi, nimenomaan koulutuksessa saadun tiedon pohjalta: ”Omat valmiuteni ovat hyvät, koska olen juuri valmistunut vaka ope ja meillä oli koulussa paljon tietoa aiheesta.” Tuen tasojen arvioiminen koettiin myös haastavaksi: ”Tuen määrittämiseen juuri ko. lapselle sopivaksi ja sen sisältäminen arkeen ja koko ryhmään sopivaksi toiminnaksi on vaikeaa.”

Pidemmän työkokemuksen omaavien varhaiskasvatuksen opettajien peruskoulutuksessa ei toki kolmitasoista tukea ole käsitelty, jolloin työnantajan järjestämä lisäkoulutus mainittiin tärkeäksi minäpystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi, mutta toisaalta myös lisäkoulutuksen tarve nousi esiin: ”Työpaikan järjestämä lisäkoulutus perehtyen erityisesti oman ryhmäni tuenportaisiin oli iso apu ja tuki.” ”Tiedän tuen tasot ja lisäkoulutusten myötä koen, että valmiudet ovat hyvät.

Yksittäisissä vastauksissa nostettiin esiin tuen tasoihin liittyvien kriteerien yhtenäistämisen ja selkiyttämisen tarvetta: ”Keskustelua eri tasojen eroavaisuuksista ja yleisen tuen menetelmien avaamista käytännön esimerkein, yhteistä keskustelua työyhteisössä em. asioista.” Yhtenäisyyttä ja selkeämmän linjaamisen tärkeyttä korostettiin myös esimerkiksi avustajaresurssin saamiseksi:

”Olisi tärkeää yhtenäistää kriteerejä eri tuen tasoista, vaatiiko erityinen tuki esim. diagnoosia/kehitysvammaa, tuen toteutuksen vahvuus tulisi yhtenäistää ja mahdollistaa kaikille lapsille, millä perusteilla saa ryhmä- avustajan jne.”

Yhtenä huolen aiheena ilmeni kokemus siitä, että kolmitasoista tukea ei riittävän aktiivisesti käytetä alle 3-vuotiaiden lasten tukemiseen: ”Tuen tasoa pitäisi tarvittaessa nostaa jo alle kolmevuotiaille. Nyt usein odotellaan.” Tässä yhteydessä koettiin, että tukeen siirtämistä odotellaan liian pitkään.

Kysymyksessä, jossa selvitettiin koettua minäpystyvyyttä suhteessa **omaan osuuteen hallintopäätösprosessissa**, vastaukset vaihtelivat eniten. Tämä kysymys sai eniten vastauksia, joissa oltiin täysin samaa mieltä väitteen kanssa, mutta samaan aikaan myös eniten vastauksia, joissa oltiin jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa. Hallintopäätösprosessi vaikuttaakin olevan tämän kyselyn perusteella joillekin varhaiskasvatuksen opettajille hyvinkin selkeä, mutta vastaavasti toisaalla kaivattiin oman roolin selkiyttämistä suhteessa tähän prosessiin: ”Koko ajan osaaminen vahvistuu. Tietoa ja taitoa kertyy. Hyvä yhteistyö veon kanssa auttaa.” Avoimissa vastauksissa hallintopäätösprosessia ei juuri nostettu esiin. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin prosessin olevan byrokraattinen: ”Tärkeää, että lapsi saa tukea, kun sitä tarvitsee. Tämä tuen prosessi on kuitenkin tehty turhan raskaaksi ja byrokraattiseksi.”

Tuen rajapintoja ja siirtymää tuen tasolta toiselle arvioitaessa minäpystyvyys koettiin heikoimmaksi osaamisen alueeksi. Tämä kysymys sai myös väittämistä eniten keskellä olevia ”en samaa enkä eri mieltä” -vastauksia. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin haasteeksi tuen tasojen arvioimisen vaikeus ja erilaiset käsitykset tuen tasosta esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Tuloksissa korostui myös kokemus liiallisesta odottamisesta ja lapsen tuen tarpeen seurannasta ilman päätöstä tuesta:

Käytännössä kokemus on sellainen, että vaikka me ryhmässä olisimme sitä mieltä, että lapsi tarvitsisi tehostettua tukea esim. veon kanta on, että seurailaan, että lapsi kasvaa tai odotetaan 4 v. neuvolaa. Olen kuullut, että kunnassa on linja, ettei lapselle myönnetä esim. tehostettua tukea, jos tämä ei käy esim. toimintaterapiassa.

Minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä mainittiin oma vahva osaaminen ja ymmärrys yleisen tuen menetelmien johdonmukaisesta käytöstä ja intensiteetin lisäämisen mahdollisuudesta tuen tasolta toiselle siirryttäessä.

Minusta tuen tasot ovat minulle niin selkeät, että minun on helppo toimia niiden mukaan ja auttaa myös kanssa työskenteleviä ymmärtämään ne. Yleisen tuen keinot minulla on todella hyvin käytössä ja siitä osaan kyllä huomata milloin lapsi tarvitsee tehostetumpaa tukea ja käännyin asiassa veon puoleen. Ja lapselle lupaan vain sitä tukea, minkä me pystymme toteuttamaan ja nämä kirjataan asiakirjaan.

Useassa vastauksessa korostettiin lapsen edun mukaista toimimista ja tuen oikea-aikaista kohdentamista: ”Ajattelen että jokainen lapsi hyötyy oikea-aikaisesta tuesta lapsikohtaisesti arvioiden sopivampia menetelmiä. Yleisen tuen menetelmiä on hyvä pitää arjessa vahvoina työkaluina ja tehostaa niiden käyttöä/intensiivisyyttä tarpeen mukaan.”

Kokonaisuutena ottaen vastauksista voi päätellä, että vahvinta minäpystyvyyttä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat lapsen tuen kirjaamiseen sekä tuen käytännön toteuttamiseen liittyen. Heikointa minäpystyvyyttä koettiin tuen rajapintojen arvioimisessa sekä oman osuuden hahmottamisessa osana hallintopäätösprosessia. Keskeistä on kuitenkin tiedostaa, että vastausten välillä oli suurta vaihtelua.

3.2 Kolmitasoisen tuen toteuttamiseen liittyvät minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät

Toinen tutkimuskysymys tarkasteli varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä suhteessa kolmitasoisen tuen toteuttamiseen. Tässä alaluvussa käsitellään tarkemmin taulukoiden avulla tekijöitä, joita jo edellisessä alaluvussa nostettiin esiin. Keskeisenä löydöksenä voidaan pitää minäpystyvyyden kokemuksen vakiintumatonta luonnetta, mitä tukee myös minäpystyvyyden teoria (Bandura, 1997). Minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus vaan se vaihtelee ja on riippuvainen monista tekijöistä.

Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät. Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä korostuivat yhteistyö muiden kanssa, riittävät resurssit ja henkilökohtaiset tekijät.

Taulukko 4

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset minäpystyvyyttä vahvistavista tekijöistä.

Yhteistyö	Resurssit	Henkilökohtaiset tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatuksen erityisopettaja • Tiimi • Terapeutit • Vanhemmat • Päiväkodinjohtaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Riittävä aika • Ryhmässä kollega • Avustajaresurssi • Ryhmärakenteiden huomioiminen • Lisäkoulutus 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen osaaminen • Kokemus • Kouluttautuminen • Asenne ja motivaatio • Omat vahvuudet

Yhteistyökumppaneista varhaiskasvatuksen erityisopettaja, oma tiimi ja muut toimijat, kuten terapeutit saivat eniten mainintoja:

Yhdessä lapsen, tiimin aikuisten, veon, vanhempien sekä tarvittaessa terapeuttien kanssa on löydetty ideoita, miten lapselle ollaan saatu annettua vahvempaa tukea ja minkälaisista asioista hän arjessa hyötyy. Hienoa myös, että avustajaresurssia ollaan saatu, kun sitä on tarvittu.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli nähtiin merkittävänä käytännön tuen toteuttamisen suunnittelussa ja tuen rajapintojen arvioimisessa. Useimmat vastaajat kokivat saavansa riittävästi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea sitä tarvitessaan: "Kunnassani ollut jo pitkään käytössä. Kveot/veot ovat tehokkaita ja tuet kunnossa. Jäsentää hyvin arkea ja lapsen etua."

Useammassa vastauksessa tuotiin esiin myös vanhempien kanssa tehtävän hedelmällisen yhteistyön merkitys oman työn tekemiselle: "Vahva yhteistyö perheiden, veon ja eri yhteistyö tahojen kanssa." Myös päiväkodinjohtajan pedagogisen johtamisen myötä tullut tuki työlle tuli osassa vastauksia

esiin: ”Hyvät yhteistyökumppanit, taitavat työkaverit työyhteisössä. Saan tarvittaessa tietoa esimieheltäni.”

Riittävät resurssit nähtiin kyselyssä keskeisenä minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä. Aikaresurssin merkitys mainittiin lähes kaikissa vastauksissa. Tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen kohdennettu riittävä aika nähtiin mahdollisuutena toteuttaa suunnitelmallista ja pitkäjänteistä työtä: ”Ihan hyväksi, kun vain saisi arjessa siihen tarvittavaa aikaa, nyt sitä on tosi vähän ja mennään rajatusti tuen tarpeen mukaan.”

Henkilöstöresurssit koettiin omaa minäpystyvyyttä vahvistaviksi tekijöiksi tuen toteuttamisen näkökulmasta. ”Lapsen etu edellä menen. Vahva yhteistyö perheiden, veon ja eri yhteistyö tahojen kanssa. Pysin tekemään/hakemaan lapselle kaiken mahdollisen tuen ja toteutimme sen yhteistyössä tiimimme kanssa.” Kollegiaalisen tuen mahdollisuus ja hyvä yhteistyö tiimin kanssa sekä oikein kohdennettu avustajaresurssi mainittiin useammassa vastauksessa: ”Itselläni on ollut ihanat tiimit, jotka ovat yhdessä kanssani käyttäneet tuen eri keinoja eli kun en ryhmässä ole ollut niin homma on toiminut ja siellä on toimittu yhteisten pelisääntöjen mukaan.”

Kolmantena minäpystyvyyttä vahvistavana kokonaisuutena olivat henkilökohtaiset tekijät. Näistä mainittiin kokemuksen mukanaan tuoma pedagoginen asiantuntijuus sekä kouluttautuminen ja näiden myötä tullut luottamus omaan osaamiseen: ”Tiedän tuen tasot ja lisäkoulutusten myötä koen, että valmiudet ovat hyvät.” Merkityksellisenä minäpystyvyyttä edistävänä tekijänä tulivat esiin oma asenne ja innostus työtä kohtaan. Useista vastauksista kuului aito kiinnostus ja halu lapsen edun mukaiseen tuen toteuttamiseen. ”Ammatillinen kokemukseni on aika vahva, joten kokemuksen myötä valmius on vahvistunut.” ”Kokemus ja aito halu nähdä lapsien etu.”

Vastauksissa tuotiin esiin myös henkilökohtaisia ominaisuuksia ja luontevahvuuksia, jotka koettiin merkityksellisiksi vahvan minäpystyvyyden taustalla. Alla olevaan sanapilveen (kuvio 3) on visuaaliseen muotoon koottu näitä vastauksissa ilmenneitä vahvuuksia. Suurimmalla fontilla olevat sanat ovat saaneet eniten mainintoja vastauksissa.

Taulukko 5

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset minäpystyvyyttä heikentävistä tekijöistä.

Riittämättömät resurssit	Heikko tuki työlle	Osaamisen heikkous
<ul style="list-style-type: none"> • Aika • Henkilöstön riittävyys ja henkilökuntavaje • Pätevien kollegoiden puute • Jakotilojen puute • Ryhmän koko ja ikärakenne 	<ul style="list-style-type: none"> • Riittämätön varhaiskasvatukseen erityisopettajan tuki • Riittämätön esimiehen tuki • Riittämätön koulutus 	<ul style="list-style-type: none"> • Tuen tasojen arvioiminen • Yleisen tuen menetelmien heikko käyttö tiimissä • Erilaiset tuen tarpeet

Resurssien riittämättömyys mainittiin useissa vastauksissa minäpystyvyyttä heikentävinä tekijöinä. Aikaresurssi ja kiire mainittiin suurimpana haasteena. Näiden puuttuessa koettiin, että tuen suunnittelu on lyhytjänteistä ja tuen toteuttamisen ei koettu vastaavan tuen tarpeisiin. ”Monesti tuntuu, ettei aikaa ole antaa niin yksilöllistä tukea kuin mitä lapsi tarvitsee.” Henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet osaamisessa vaikuttivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukseen omasta minäpystyvyydestä. Tällä mainittiin olevan vaikutusta johdonmukaiseen tuen totuttamiseen ja sovittuihin tukitoimiin sitoutumiseen. ”Jatkuva henkilökunta vaje vaikuttaa annettavan tuen laatuun. Liian iso ja vaativa lapsiryhmä, epäkäytännölliset tilat sekä materiaali puutteet.” Yksittäisissä vastauksissa mainittiin fyysiset tilat ja ryhmän rakenteeseen liittyvät tekijät, joiden koettiin vaikeuttavan oman työn toteuttamista. ”Meidän tilat haastaa jonkin verran, ei jakotilaa mihin voisi lasta viedä rauhoittumaan tai toisaalta ei pystytä tarjoamaan lapselle kunnan rauhoittumispaikkaa.”

Omalle työlle saatu tuen puute liittyi riittämättömään yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai oman esihenkilön kanssa: ”Kuntani erityisopettajan tuki on aika kortilla hänen ollessa liian työllistetty ja kiireinen. Erityisesti alle 3-vuotiaiden tuki tuntuu usein olevan, ei niin kiireellinen.”

Myös koulutusta ja täydennyskoulutusta kolmitasoisien tuen toteuttamiseen peräänkuulutettiin osassa vastauksia. Oman osaamisen lisäämistä toivottiinkin erityisesti tuen tasojen arvioimisen ja niiden rajapintojen yhtenäistämisen näkökulmasta: ”Liian vähän koulutusta asiasta nyt kun laki on vielä muuttunut tuen muotojen osalta.” Oman osaamisen vahvistamisen lisäämisen lisäksi toivottiin laajemminkin koko henkilöstön osaamisen vahvistamista esimerkiksi yleisen tuen menetelmien käyttöön: ”Toivosin lisää aikaa ehkä semmoiseen yhdessä asioiden pohtimiseen ja eri näkökulmien esille nostamiseen.”

Erilaiset tuen tarvitsijat mainittiin haasteeksi, joka vaikuttaa siihen, miten luottavaisesti varhaiskasvatuksen opettajat suhtautuvat omiin mahdollisuuksiin toteuttaa kolmitasoista tukea: ”Ryhmissäni ollut jo vuosia liian monta erilaisen tuen tarvitsijaa, jotta oikeasti pystyisin toteuttamaan heidän tarvitsemaansa tukea. Varsinkin, kun avustaja on vain osan viikkoa käytettävissä ja erityisopettaja käy vain parin kuukauden välein.” Osaamisen lisäämistä toivottiin myös tähän lasten erilaisiin tarpeisiin liittyvän tuen toteuttamiseen. Vastauksissa tuli useaan otteeseen esiin dilemma, jossa oma minäpystyvyys ja ymmärrys lapsen edun mukaisen tuen toteuttamisesta olivat vastakkain sen kanssa, miten tukea voi käytännössä toteuttaa täydessä laajuudessaan: ”Onhan se ihan hyvä juttu, mutta käytännössä siihen pitäisi sitten myös arjessa saada aikaa toteuttaa. Nyt aikaa ei juuri ole esim., jos on erityisen tuen tarpeinen lapsi ja hän tarvitsee omia hetkiä, niin arjessa niitä on välillä todella vaikea toteuttaa.” ”Tällä hetkellä ei ole tarpeeksi henkilöstöresurssia. Voin toteuttaa yleistä tukea. Tehostettuun ja erityiseen tukeen ei riitä aika.”

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia minäpystyvyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä ei tämän tutkimuksen perusteella voi tulkita kovin suoraviivaisesti. Keskeiset minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät ovat vastauksista löydettävissä, mutta kokemuksissa oli suurta vaihtelua. Yhtäältä tuli esiin tietynlainen käännteisyys minäpystyvyyden kokemuksissa; tekijät, jotka vahvistivat minäpystyvyyden kokemusta, myös riittämättömiksi

koettuina heikensivät sitä. Yleistysten tekemisen sijaan olikin tärkeää tuoda esiin yksilöiden erilaisia kokemuksia aiheesta.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen sekä sitä, millaiset tekijät minäpystyvyyden kokemusta vahvistavat tai heikentävät. Teoreettisena taustana oli Banduran minäpystyvyyden teoria vuodelta 1977. Minäpystyvyyttä tarkasteltiin 1.8.2022 voimaan tulleen kolmitasoisien tuen toteuttamisen näkökulmasta. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Minäpystyvyyden käsite osoittautui monisyiseksi tutkittavaksi sekä teorian että aineiston analysoinnin valossa. Minäpystyvyyden teorian mukaan minäpystyvyys muodostuu monen eri tekijän vaikutuksesta. Banduran (1994) mukaan minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttavat omat ja sijaiskokemukset, muilta saatu palaute ja omat fysiologiset viestit. Motivaation osuus minäpystyvyyden muodostumisessa on myös keskeinen minäpystyvyyden teorian taustalla (Montgomery, 2023). Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset minäpystyvyydestä tuen toteuttajina korostivat tekijöitä, jotka ovat pääpiirteissään yhteneväisiä julkisuudessa käydyn keskustelun ja tutkijan ennakko-oletusten kanssa. Keskeisimmät minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät olivat moniammatillinen yhteistyö, resurssit ja omat henkilökohtaiset tekijät. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Banduran (1994) minäpystyvyyden teoriaa, jossa minäpystyvyyden kuvataan olevan muuttuva ja muovautuva, monien tekijöiden summa.

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia suhteessa kolmitasoisien tuen toteuttamiseen. Tulosten perusteella voidaan todeta, että kyselyyn vastaajien asennoituminen lapsen tuen toteuttamiseen oli lähtökohtaisesti myönteinen ja vastauksissa kuului aito halu toimia lapsen edun mukaisesti. Tuen toteuttamisen näkökulmasta tulos on rohkaiseva ja se on myös linjassa Yadan ja kumppaneiden (2022) esittämien opettajien inkluusioon liittyvien asenteiden kanssa. Tämä tulos on yhteneväinen

myös Wihersaaren ja kumppaneiden (2022) näkemysten suhteen siitä, että opettajat kokevat moraalista vastuuta lasten kokonaisvaltaisesta tukemisesta ja suhtautuvat pääosin myönteisesti lasten tuen tarpeisiin vastaamiseen. Toisaalta opettajien asenne inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, saattaa muokkautua negatiiviseksi myös yleisen yhteiskunnallisen keskustelun myötä, kuten Krischler ja kumppanit (2019) korostavat.

Minäpystyvyyden kokemukset tuen toteuttamiseen vaihtelivat paljon ja tuloksissa oli nähtävissä myös keskenään vastakkaisia kokemuksia. Enemmistö vastaajista koki minäpystyvyytensä kolmitasoisen tuen toteuttamiseen kokonaisuutena ottaen vahvaksi, mutta myönteinen kokemus edellytti monialaista yhteistyötä, riittäviä resursseja ja riittävää koulutusta ja kokemusta.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemukset voidaan tietyllä tavalla ajatella olevan ehdollisia ja muodostuvan myönteiseksi tiettyjen edellytysten toteutuessa. Vastaavasti kokemus näiden edellytysten riittämättömästä toteutumisesta vaikuttavat minäpystyvyyteen heikentävästi. Tässä tutkimuksessa minäpystyyttä heikentävinä tekijöinä olivat erityisesti riittämätön yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ja resurssien puute. Yksittäisissä vastauksissa esiintyi myös kokemus merkittävästä riittämättömyyden tunteesta lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Kolmitasoisen tuen toteuttaminen ja siihen liittyvät periaatteet on kirjattu varhaiskasvatuslakiin, mutta tuen järjestämisen toteutustavoissa on vaihtelua (Heiskanen ym., 2021; Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Se, että resurssit nousivat keskiöön tuen toteuttamiseen liittyvän minäpystyvyyden arvioimisessa ei yllättänyt. Myös julkisessa keskustelussa on paljon tuotu esiin ajankäyttöön ja henkilöstöresurssiin liittyvää problematiikkaa varhaiskasvatuksen arjessa. Tämä keskustelu on ollut omiaan muokkaamaan varhaiskasvatuksesta muodostuvaa narratiivia kielteiseksi ja toivottomaksi. Myönteisten asioiden esiin tuominen joutuu usein väistymään negatiivisten tieltä, jolloin varhaiskasvatuksen näkeminen kielteisessä valossa painottuu julkisessa keskustelussa. Tästä syystä vastaajien lähtökohtaisesti myönteinen asenne tuen toteuttamista kohtaan herätti toiveikkuutta.

Toinen yllättävä tutkimustulos liittyi vastaajien jokseenkin vahvaksi arvioituun minäpystyvyyden kokemukseen tuen kirjaamiseen liittyen. Vahva minäpystyvyys toisaalta liitettiin vahvasti käytettävissä olevaan aikaan. Aika - ja henkilöstöresurssit ovat tietyllä tavalla ikuisuuskyseksiä, minkä vuoksi olisikin tärkeää keskittyä minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin, joihin voidaan vaikuttaa ilman isoja taloudellisia satsauksia. Olisi tärkeää pysähtyä pohtimaan sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstön minäpystyvyyttä voitaisiin vahvistaa pienimmällä mahdollisella resurssoinnilla.

Yhdeksi tärkeäksi teemaksi voisi esittää ammattiin valmistuvien kollegiaalisen tukemisen ensimmäisten työvuosien aikana. Onnismaan ja kollegat (2017) tutkima ammatin induktiovaiheen huomioiminen työhön perehdyttämisen ja mentoroinnin kautta olisi yksi keskeinen tapa vaikuttaa kokemattomien opettajien minäpystyvyyden vahvistamiseen heti ensimmäisinä työvuosina. Ensimmäisten työvuosien aikana muodostuvat hyvin pitkälti asenteet työhön ja sen tekemiseen. Täschner ja kollegat (2024) viittasivat minäpystyvyyden ja työtyytyväisyyden väliseen yhteyteen. Tämä tulisi huomioida nykyistä suurempana panostuksena tässäkin tutkimuksessa ilmenneiden minäpystyvyyttä vahvistavien tekijöiden huomioimisessa. Ainakin julkisen keskustelun perusteella varhaiskasvatuksen opettajia poistuu runsaasti alalta ja olisikin tärkeää pysähtyä pohtimaan syitä ilmiön takana.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin niitä tekijöitä, jotka vahvistavat ja heikentävät varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksia. Tutkimustulosten tarkastelu Banduran vuonna 1977 kehittäneen minäpystyvyyden teorian valossa herätti erilaisia pohdintoja. Banduran (1994) mukaan minäpystyvyyden muodostumisen voidaan nähdä neljän eri ulottuvuuden kautta, joita ovat omat kokemukset, sijaiskokemukset, muilta saatu palaute ja omat fysiologiset viestit. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksen muodostuminen ei asetu suoraviivaisesti minkään näiden ulottuvuuden alle, vaan ne muodostuvat synteesisinä monista eri tekijöistä. Muiden kanssa tehtävän yhteistyön sekä riittävien resurssien voisi ajatella liittyvän omien kokemusten ja

muilta saadun palautteen myötä syntyneeseen minäpystyvyyden kokemukseen. Toisin sanoen, kun kokee saavansa tukea työlleen yhteistyön ja resurssoinnin kautta, myös oma ajattelu ja keholliset viestit saattavat muokkautua myönteisiksi. Tämän voisi päätellä johtavan myönteiseen kehään, mikä vahvistaa edelleen omaa minäpystyvyyden kokemusta.

Toisaalta Banduran (1994) mukaan minäpystyvyys on muuttuva ja voisi ajatella, että muutokset työolosuhteissa vaikuttavat herkästi myös omiin kokemuksiin työn tekemisen mahdollisuuksista ja saattavat aiheuttaa myös negatiivisen kehän muodostumisen. Banduran (2018) kuvaama kolmiosainen vastavuoroisen determinismin malli tukee tätä tulkintaa minäpystyvyyden monimutkaisesta olemuksesta. Ympäristö, yksilön käyttäytyminen ja yksilön sisäiset tapahtumat ovat kaikki kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa keskenään, muodostaen näin moniulotteisen kokonaisuuden, joka muovaa minäpystyvyyden kokemusta.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja rajoitukset. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa voidaan nähdä fenomenologisia piirteitä (Patton, 2015). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jota jaettiin neljällä varhaiskasvatuksen sosiaalisen median sivustolla. Tavoitteena oli saada vähintään 30 vastaajan aineisto. Kyselyä jaettiin useaan kertaan riittävän vastaajamäärän saamiseksi.

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui 29 vastaajan antamista vastauksista. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa aineiston kokoa ei pidetä merkittävänä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta, voi tämän aineiston kokoa pitää suhteellisen pienenä (Levitt ym., 2018; Patton, 2015). Tästä syystä tutkimustulosten tulkinnassa on syytä noudattaa varovaisuutta. Toisaalta aineistossa ilmeni yksilöiden erilaisia kokemuksia samasta elämysmaailmasta, mikä oli tämän fenomenologisia piirteitä sisältävän tutkimuksen tavoite (Juden-Tupakka, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan näkökulmasta olikin haaste tuoda esiin vastausten keskeisiä teemoja, mutta samaan aikaan myös yksittäisiä merkitykselliseltä tuntuja näkemyksiä. Tulosluvussa on runsaasti vastaajien antamia suoria sitaatteja, joiden tarkoitus on lisätä autenttisuutta ja tutkimuksen

luotettavuutta (Kyngäs ym., 2020). Tutkimuksen tekemisen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan myös kuvaamalla tarkoin tutkimuksen eri vaiheet (Levitt ym., 2018).

Se, että tutkija ei tapaa tutkittavia asettaa haasteita kysymyksenasettelulle ja sitä kautta validin tutkimusaineiston saamiselle. Kyselyyn vastaajat joutuvat tyytymään kysymyksiin sellaisenaan, eikä mahdollisuutta tarkennuksiin ole (Cohen ym., 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä haastetta pyrittiin minimoimaan pilotoimalla kysymyslomaketta graduryhmässä ja muokkaamalla kysymyksiä sieltä saadun palautteen mukaan. Myös tutkijan näkökulmasta olisi kuitenkin toivonut voivansa esittää vastaajille lisäkysymyksiä ja sitä kautta syventää ymmärrystään aiheesta. Henkilökohtaista aihetta kuten minäpystyvyyttä tutkittaessa, olisi ollut kiinnostavaa kuulla enemmän ja saada yksityiskohtaisempaa tietoa kuin mitä kyselylomakkeella oli mahdollisuus saada. Tämä tietyllä tavalla rajoitti tutkimusaiheen käsittelyä ja mahdollisesti kavensi sitä sisällöllisesti, mitä voi pitää ongelmallisena tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta. Haastatteleamalla ja lisäkysymyksiä esittämällä olisi kenties saanut esiin enemmän omaan itseen kohdentuvaa minäpystyvyyden pohdintaa. Uskottavuutta toisaalta pyrittiin vahvistamaan vastaajien äänen esiin tuomisella suorien sitaattien muodossa. Cohen ja kumppanit (2000) viittaavat tutkimuksellisen realismin näkökulmaan, jossa absoluuttista totuutta ei laadullisessa tutkimuksessa tavoitellakaan vaan tutkimukseen osallistujien kokemukset nähdään ymmärrystä lisäävinä ja jo itsessään tosina.

Jatkotutkimuksen mahdollisuudet. Minäpystyvyyden käsite ei ole helposti määriteltävissä eikä ymmärrettävissä. Pikemminkin aiheeseen perehtyminen on herättänyt lisää kysymyksiä: Miksi jotkut yksilöt toimivat sinnikkäästi tavoitteidensa eteen vastoinkäymisistä huolimatta? Mikä heidät kerta toisensa jälkeen saa uskomaan omiin kykyihin? Ja miksi joku luovuttaa yrittämästä ja uskomasta itseensä ensimmäisen vastoinkäymisen sattuessa kohdalle? Minäpystyvyyden muodostumista on pyritty selittämään ja ymmärtämään teorian valossa, mutta silti jää tunne, että jokin yksilöllinen selittäjä muovaa minäpystyvyyttä tavalla, jota ei voi selittää eikä ennustaa.

Kuten edellä on kuvattu, jäi tuntuma, että minäpystyvyyden ymmärtämisessä ja sen syntyyn liittyvissä mekanismeissa on vielä paljon tutkittavaa. Itseäni jäi kiinnostamaan temperamentti- ja persoonallisuuden vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen (Stajkovic ym., 2018). Jatkossa olisi kiinnostavaa selvittää tarkemmin yksilöllisiä tekijöitä, jotka minäpystyvyyden kokemuksia muovaavat. Jo aiemmin esitetyt kysymykset siitä, miksi jonkun minäpystyvyyden kokemus horjuu helpommin kuin toisen ansaitsisi tulla tarkemmin tutkituksi.

Varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyden kokemuksista kolmitasoisien tuen toteuttajina ei ollut aiempaa tutkimustietoa. Tämä tutkimus selvensi tekijöitä, jotka varhaiskasvatuksen opettajat kokevat minäpystyvyyttään vahvistaviksi ja heikentäviksi. Myös varhaiskasvatuksesta käyty julkinen keskustelu tukee erityisesti tässä tutkimuksessa esiin nousseita minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja muun henkilöstön minäpystyvyyteen vaikuttavien edellytysten parantaminen olisi kenties keino saada varhaiskasvatukseen tällä hetkellä liitetty kielteinen narratiivi käännettyä toiveikkaampaan suuntaan ja vaikutettua sekä lasten että varhaiskasvatuksen työntekijöiden hyvinvointiin. Tämä tutkimus vahvisti sen, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työnsä lasten tukemisessa merkitykselliseksi ja heidän asenteensa tuen toteuttamiseen on lähtökohtaisesti myönteinen. Ongelmaksi muodostuvat tuen toteuttamisen mahdollisuudet, jotka koetaan riittämättömiksi kiireen, resurssien, yhteistyön ja kouluttamisen suhteen. Tämän tutkimuksen perusteella minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin olisi syytä kiinnittää huomiota, jotta varhaiskasvatuksen opettajat saadaan sitoutumaan varhaiskasvatukseen alalle ja että lapset saavat sen tuen mikä heille kuuluu.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), Article 750.
<https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta ja esiopetusta. *Oikeus oppia- oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti*.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (Toim.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., (2018). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (Toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 13-82). United Press.
- Benz, N., & Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11.
<https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157–181.
<https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brown, S., Lent R., Telander K., & Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 81–90.

- Chydenius, H., Onnismaa, E., Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A., & Kangas, J. (2023). *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer; Taylor & Francis Group.
- Davolytė J., Raižienė S., & Šilinskas G. (2020). Teachers' Self-Efficacy: How does it Predict Children's Task Persistence and Behavioral Self-Regulation? *Psichologija*, 62, 8–24.
- Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetoideihin 2* (s. 209-231). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8.painos). Vastapaino.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Hackett, G., & Benz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa E., Nevala, P., Siipola M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>
- Huhtinen, A-M., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296-307). Gaudeamus Oy.

- Juden-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (Toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 62–90). Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Judge, T., Jackson, C., Shaw, J., Scott B., & Rich, B. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.73-86). Ps-kustannus.
- Krischler, M., Powell J., & Pit-Ten, C. I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Gummerus.
- Kyngäs, H., Mikkonen, K., & Kääriäinen, M. (2020). Inductive content analysis. *The application of content analysis in nursing science research*. E-kirja. Springer Nature Swizerland AG 2020
- Laakso P., Pihlaja P., & Laakkonen E. (2020) Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education*, 9(2), 373– 398.
- Leskinen, M., & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki : suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 22–35. <https://bulletin.nmi.fi/2015/09/11/ennaltaehkaiseva-tuki-suuntaviivotutkimusperustaisuudelle/>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46 <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>

- Maddux J., & Lewis J. (1995). Self-efficacy and adjustment: Basic principles and issues. Teoksessa J. Maddux (Toim.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application. Part 2. Applications in clinical psychology* (s. 37-63) Springer Science+Business Media.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uudistettu painos). Internationa Methelp Ky.
- Montgomery, D., Montgomery M., & Montgomery M. (2023). Theories of motivation to support the needs of all learners. *Learning Landscapes*, 16(1), 213–228.
- Onnismaa, E-L. Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 102/011/2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet OPH-700-2022.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Varhaiskasvatuksessa toteutettavan kolmitasoisen tuen malli*. <https://okm.fi/lapsen-tuki-varhaiskasvatuksessa>
- Paju B., Kajamaa A., Pirttimaa R., & Kontu E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11-22
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. painos). Sage Publications.
- Perusopetuslaki (642/2010).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>

- Prewitt, K. (2022) Robert Merton and the sociology of science. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, 89(2), 433-445
- Stajkovic, A., Bandura A., Lockec E., Leed D., & Sergenta K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri V. (Toim.) (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). "Yes, I can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research Month* , 1-50 <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4, s. 323-339)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). UNESCO.
- Valli R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli, (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5.uudistettu painos, s. 92-115). PS-kustannus.
- Valli, R., & Perkkilä P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli, (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5.uudistettu painos, s. 117-128). PS-kustannus
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L8P41>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

- Vitikka E., Eskelinen M., & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>
- Vlasov, J., Salminen J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Wihersaari, A., Rytivaara, A., & Eskola, J. (2022) ”Opettajana koen riittämättömyyttä” Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Teoksessa S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & A. Wallin (Toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (60/1991). https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. (27/2016). https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). <https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>
- Zimmermann, B., (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016