

**VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVIN
TOIMIVASTA AMMATILISESTA YHTEISTYÖSTÄ**

”Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on joka paikan höylä, se tekee yhteistyötä kaikkien kanssa”

Pirjo Sippola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sippola Pirjo. VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ HYVIN TOIMIVASTA AMMATILLISESTA YHTEISTYÖSTÄ - "Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on joka paikan höylä, se tekee yhteistyötä kaikkien kanssa. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 93 sivua. Julkaisematon.

Varhaiskasvatuksessa lasten vanhempien, kasvattajien ja eri asiantuntijoiden välisellä yhteistyöllä on tärkeä merkitys lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen rakentumisessa. Inklusiivisen pedagogiikan vuoksi yhteistyön merkitys on entisestään kasvanut. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on vastuullinen rooli tuoda tähän yhteistyöhön erityispedagogista osaamistaan. Jatkuvasti kehittyvä varhaiserityiskasvatus ja siinä toteutettava tavoitteellinen yhteistyö, vaativat varhaiskasvatuksen erityisopettajalta hyviä yhteistyötaitoja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö. Kiinnostuksen kohteena oli kartoittaa, mistä rakentuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö, ja luoda käsitys siitä, millaisia tekijöitä hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää. Kartoitettavaan kyselyyn osallistui 29 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Heistä viisi osallistui lisäksi teemahaastatteluun, joka toimi tämän tutkimuksen ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimus toteutettiin lähinnä noudattamalla fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto analysoitiin pääosin käyttämällä fenomenografista analyysimallia, jolloin tulkinta on tapahtunut aineiston kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyö oli monitahoista, ja sitä määrittivät paljolti varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat sekä kuntakohtaiset erot. Hyvä ammatillinen yhteistyö koettiin muodostuvan erilaisista tekijöistä, joita olivat tavoitteellinen tiedonsiirto ja yhteinen käsitteistö, työn arvostuksen ja arvojen kohtaaminen toimijoidensa välillä, riittävät saavutettavuus, koko- ja aikaresurssit, toimivat käytänteet, yhdessä pohdinta ja ideointi sekä vuorovaikutusosaaminen. Lisäksi tärkeäksi tekijäksi muodostui oman ammatillisen osaamisen kehittyminen, joka oli toisaalta merkittävä tekijä hyvässä ammatillisessa yhteistyössä, mutta toisaalta myös hyvän yhteistyön tulos. Hyvään ammatilliseen yhteistyöhön johtavien tekijöiden osuus painottui eri tavoin eri toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Asiasanat: asiantuntijuus, varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, yhteistyö

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ERITYISOPETTAJANA VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1	Varhaiserityiskasvatuksen konteksti.....	7
2.2	Ammattina varhaiskasvatuksen erityisopettaja	10
2.3	Ammatillisesta osaajasta asiantuntijaksi.....	12
3	YHTEISTYÖ VARHAISERITYISKASVATUKSESSA	17
3.1	Yhteistyön määrittelyä	17
3.2	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhteistyön toimijana	19
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkimusmetodologiset valinnat.....	26
5.2	Tutkimuksen osallistujat	28
5.3	Tutkimuksen suorittaminen.....	30
5.4	Tutkimuksen aineiston analyysi.....	32
6	VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN AMMATILLINEN YHTEISTYÖ	36
6.1	Päivähoidon sisäinen yhteistyö	40
6.2	Lapsen kuntoutukseen liittyvä päivähoidon ulkoisten toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö	44
6.3	Varhaiserityiskasvatuksen sisältöön liittyvä yhteistyö	46
6.4	Varhaiskasvatuskokonaisuuteen ja kehittämiseen liittyvä yhteistyö....	47
6.5	Opetustoimen kanssa tehtävä yhteistyö	49
7	HYVÄN AMMATILLISEN YHTEISTYÖN TEKIJÄT	51
7.1	Tavoitteellinen tiedonsiirto ja yhteinen käsitteistö	51

7.2	Yhteistyön arvostus, tasa-arvoisuus ja yhtenevä arvomaailma.....	54
7.3	Riittävät saavutettavuus-, koko- ja aikaresurssit	57
7.4	Hyvät käytänteet.....	61
7.5	Yhdessä pohdinta.....	67
7.6	Hyvät yhteistyötaidot.....	70
7.7	Oman osaamisen kehittyminen yhteistyössä	72
8	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	75
8.1	Pohdinta.....	75
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	81
8.3	Tutkimuksen arviointia	83
8.4	Loppusanat.....	84
	LÄHTEET	86
	LIITE 1: LOMAKEKYSELY	93
	LIITE 2: TUTKIMUSLUPA-ANOMUS	102
	LIITE 3: TEEMAHAASTattelua ohjaava runko	103
	LIITE 4: Tulosavaruuden rakentuminen	104

1 JOHDANTO

Koko kasvatusalaa leimaava jatkuva kehitys ja uudistukset kohdistuvat myös varhaiskasvatukseen (Friend, Embury & Clarke 2015). Lisäksi raja erityisen ja tavallisen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tuen välillä on muodostunut vaikeaksi hahmottaa, koska lasten tuen tarpeet on koettu lisääntyneen ja moninaistuneen (Barnett & O`shaughnessy 2015; Heinämäki 2005; Korkalainen 2009). Siksi tämä nopeasti muuttuva varhaiskasvatuksen ympäristö, johon varhaiserityiskasvatus sisältyy, aiheuttaa kasvattajille haastetta osata nyt ja tulevaisuudessa kohdata erilaisia lapsia erilaisine perheineen ja tarpeineen (Krogh & Slentz 2011,37; Hujala, Nivala, Parrila & Puroila 2007, 125).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii tässä varhaiskasvatuksen työkentässä yhtenä varhaiskasvatuksen työntekijänä tuoden lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuteen erityispedagogista osaamistaan. Yhdessä perheiden, varhaiskasvattajien ja monien eri ammattiryhmien ja asiantuntijoiden kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekee vastuullista työtä lasten kasvun ja kehityksen sekä laadukkaan ja hyvän elämän puolesta (Korkalainen 2009, 220; Sipari 2008, 15.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä yhteistyön tekijänä määrittävät erilaiset asiakirjat. Suomessa varhaiskasvatusta, jota toteutetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuspalveluna, säätävät elokuussa 2015 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki sekä ohjaavana asiakirjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Varhaiserityiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa - opas (Heinämäki 2004).

Jatkuvasti kehittyvä varhaiserityiskasvatus ja siinä toteutettava tavoitteellinen yhteistyö, vaatii varhaiskasvatuksen erityisopettajalta, kuten muiltakin asiantuntijoilta, hyviä yhteistyötaitoja (Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson & Stremmel 2010, 55.) Yhteistyö on kuitenkin enemmän kuin vuorovaikutusosaamista, siihen liittyy lisäksi monia tekijöitä, joita tässä opinnäytetyössäni tutkin.

Tutkimuksen tavoitteeksi muotoutuikin selvittää, millaista on varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö. Tähän aloin hakea vastausta kysymyksillä: mistä muodostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillinen yhteistyö sekä millaisia tekijöitä hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtä, työnkuvaa tai yhteistyömuotoja on tutkittu niukasti viime vuosina. Tieteelliset tutkimukset, joihin tässä opinnäytetyössäni olen viitannut, liittyvät usein joko laajemmin varhaiskasvatukseen tai koulun puolen erityispedagogiikkaan. Varhaiserityiskasvatus kuitenkin sisältyy varhaiskasvatukseen, ja erityispedagogiset periaatteet ovat yhteisiä kaikessa oppimisessa, joten olen kokenut niiden toimivan hyvin näkökulmana myös tässä varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen luvussa kaksi kuvaan aluksi varhaiskasvatuksessa toteutuvia erityispedagogisia tuen malleja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa ja työn luonnetta ammatillisesta osaajasta kohti asiantuntijuutta. Luvussa kolme perehdytään enemmän yhteistyöhön ja varhaiskasvatuksen erityisopettajuuteen yhteistyön toimijana.

Tutkimuksen tarkoitus perusteluineen löytyy luvusta neljä, ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät menetelmät, tutkimuksen osallistujien, ja aineiston analyysin kuvaus luvusta viisi. Tämän tutkimuksen tulokset sisältyvät lukuihin kuusi ja seitsemän, ja luvussa kahdeksan olen pohtinut tuloksia vertaamalla niitä aiempiin tutkimuksiin, sekä tehnyt tutkimuksen perusteella johtopäätöksiä. Lopuksi olen arvioinut tutkimusentekoprosessia ja tarkastellut työn luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia, sekä tuonut ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 ERITYISOPETTAJANA VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Varhaiserityiskasvatuksen konteksti

Aiempiä vuosina varhaiskasvatuksessa on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen määritelty kuuluvan erityispäivähoitoon. Viime vuosina erityispäivähoito-käsitteen tilalle on vakiintumassa käsite varhaiserityiskasvatus, jota myös tässä tutkimuksessa käytetään. Varhaiserityiskasvatus ja varhaiskasvatus ovatkin käsitteinä hyvin lähellä toisiaan ja varhaiserityiskasvatuksen voidaan ajatella sisältyvän varhaiskasvatukseen. Tällöin lapsen yksilöllisistä tarpeista ja kehityksestä syntyvät kasvun tavoitteet pyritään toteuttamaan varhaiskasvatukseen sisältyvien metodien ja didaktiikan avulla samalla ottamalla huomioon erityispedagogiset periaatteet (Alijoki & Pihlaja 2012, 264; Viitala 2014, 21).

Vuonna 2004 Heinämäki kirjoitti erityisen tuen lisäksi varhaisesta tuesta ja laadukkaasta peruspäivähoidosta ja laati tuolloin erityispäivähoidon toteuttamisen tueksi kolmiportaisen mallin, jonka erityinen tuki sisältää erityispedagogisen osaamisen sekä varhaisen tuen, jonka sisältöalueina ovat ennaltaehkäisy ja pedagoginen kuntoutuminen. Mallissa varhainen ja erityinen tuki rakentuvat varhaiskasvatuksen laadukkaalle perustalle, jonka rakenteet sisältävät kasvatushenkilöstön riittävän osaamisen sekä lapsen kehityksen tuntemisen (Heinämäki 2005, 9–10).

Nyt, vain vähän yli kymmenen vuotta myöhemmin, on kuitenkin alettu yhdenmukaistaa varhaiskasvatuksen käsitteistöä opetustoimen käyttämän kolmiportaisen tuen mallin kanssa samanlaiseksi, joten erityisen tuen lisäksi puhutaan tehostetusta ja yleisestä tuesta (Perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti 2014)). Perusopetuksessa toteutuva kolmiportainen tuen malli perustuu RTI (response-to-intervention) malliin, jossa lapsen oppimisen polkua tuetaan kolmella tasolla, niin että ensimmäiset tukitoimet aloitetaan yleisen tuen tasolla. Jollei yleisen tuen usein lyhytkestoiset jaksottaiset oppimi-

sen tukitoimet ole tarpeeksi riittävät, siirrytään tehostettuihin tukitoimiin. Tehostetut tukitoimet ovat usein vankempia pitkäkestoisempia interventioita, jotka saattavat toimia myös useammalla oppimiseen liittyvällä osa-alueella. Edelleen tehostetun tuen ollessa riittämätöntä, siirrytään oppilaan oppimisen kannalta erityisen tuen piiriin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 44–52; Newell & Kratochwill 2007, 71.)

Elokuussa 2015 voimaan astuneen varhaiskasvatustavan tavoitteena on luoda lapselle oikeus varhaiskasvatukseen, jossa lapsen päivähoito toteutuu tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti pedagogiikan kautta tapahtuvana kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuutena. Varhaiserityiskasvatukseen oletetaan nykyisin mukaan sisältyvän varhaiskasvatukseen käyttäen käsitettä lapsen yksilöllinen tuki tai tuen tarve. Tästä yksilöllisestä tukemisesta on säädetty laissa niin, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään tavoitteellinen tuen tarpeen, sovittujen tukitoimenpiteiden ja tuen toteutumisen suunnitelma vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistyönä. (Varhaiskasvatustavan 1§, 7a§/2015.)

Aiemman päivähoitolain (1973) mukaan tulkittiin varhaiskasvatustavan interventiot kuntoutukseksi, jolloin lapsen tuen tarpeen tavoitteiden ja toteuttamisen arvion ja seurannan palavereista käytettiin käsitettä kuntoutussuunnitelma (Viittala 2006, 17). Uuden voimassaolevan lain mukaan tällaisia erillisiä kuntoutussuunnitelmia ei laadita, vaan yksilöllinen tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Varhaiskasvatustavan 7a§/2015). Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin vielä käsitettä kuntoutussuunnitelma, sillä se on edelleen yksi keskeisistä käsitteistä varhaiserityiskasvatustavan tuen toteuttamisen kannalta.

Jimerson, Burns ja VanDerHeyden (2007,19) ovat määritelleet käsitettä interventio tapana tunnistaa järjestelmällisesti lasten yksilölliset tarpeet ja tarjota asianmukaiset toimenpiteet tavoitteena parantaa henkilökohtaisia oppimistuloksia. Päivähoidossa kasvattajille kuuluu lasten havainnoiva seuranta sekä arviointi osana laadukasta varhaiskasvatusta (Aro, Eronen, Erkkilä, Siiskonen & Adenius-Jokivuori 2004, 114). Tämä lapsihavainnointiin perustuva arviointi

antaa kasvattajille tietämystä lapsista, heidän tuen tarpeistaan sekä luo tähän tietoon perustuen mahdollisuuksia tukea lapsia heidän oppimisessaan (Heikka, Hujala & Turja 2009, 61), ja on tärkeä perusta määrittäessä yksilöllistä tuen tarvetta, kasvatuksellista kuntoutusta (Ciccantelli & Vakil 2011, 1).

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen inkluusiivisen näkemyksen mukaisesti lasten päivähoidon järjestäminen mahdollisuuksien mukaan yleisten varhaiskasvatuspalveluiden piirissä, antaa kaikille lapsille mahdollisuuden toimia omassa vertaisryhmässään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Tämä vertaisryhmässä toimiminen muodostaa keskeisen tekijän varhaiskasvatuksen inkluusion toteutumisen kannalta. Käsitteenä inkluusio tarkoittaaakin varhaiskasvatuksessa kaikille yhteisiä palveluita ja opetussuunnitelmaa, mutta on myös toimintaa ja arvoja ohjaava periaate (Alijoki & Pihlaja 2012, 265).

Osallisuus on käsitteenä vallannut varhaiskasvatuksessa ansaitsemaansa huomiota lapsen oikeuksien ja asemaansa vaikuttavana tekijänä. Kasvattajien tietoinen vastuu lapsen osallisuuden toteutumisesta arjen kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa asettaa varhaiskasvatuksen henkilöstölle vaateen taitavasta, lasta arvostavasta ja kunnioittavasta ammatillisesta osaamisesta (Leinonen 2014, 17.) Inkluusio on osallisuutta puhtaimmillaan, kun tuen tarpeessa olevalle lapselle luodaan kuntoutuksen ja tukitoimien avulla mahdollisuus olla osallisenä ja aktiivisena vuorovaikuttajana ympäristönsä kanssa hyödyntäen tässä tavoitteellisessa prosessissa myös hänen mielenkiinnon kohteitaan ja vahvuuksiaan. Tämän ns. sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan juuri aktiivinen vuorovaikutus vaikuttaa siihen miten, ja mitä lapsi oppii (Alijoki & Pihlaja 2012, 260).

Lisäksi lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tukitoimien ohella on erittäin merkityksellistä se, miten hänen kanssaan toimivat aikuiset lapseen suhtautuvat. Tuen tarpeen arvioinnissa korostuvat kasvattajayhteisön arviot, jotka perustuvat lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen osaamiseen (Heinämäki 2004, 22). Korkalainen (2009) on tutkimuksessaan tuonut esiin varhaiserityiskasvatukseen kuuluvaa asennetta. Hänen mukaansa osa päivähoidon työntekijöistä kokee varhaiserityiskasvatuksen luonnollisena osana varhaiskasvatusta, osa

vaikeana ja haastetta aiheuttavana työalueena. Onnistunut varhaiserityiskasvatus koostuukin laadukkaasta, tasapainoisesta varhaiskasvatuksesta, jossa päivähoiton henkilöstö omaa arvostavaa asennetta (Korkalainen 2009, 165) ja riittävää erityispedagogista osaamista vastata lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin osana päivähoiton arkea (Heinämäki 2005, 9; Korkalainen 2009, 220; Sipari 2008, 70). Niinpä varhaiskasvatuksen kentällä lapsen kasvua ja kehitystä tukevat ensisijaisesti hänen oma perheensä ja sosiaalinen verkosto, joka koostuu lapsen päivähoitoryhmän kasvattajista sekä mahdollisista kuntouttajista (Sipari 2008, 15). Seuraavassa luvussa kerrottavalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on tässä lapsen tukiprosessissa tärkeä rooli toisaalta kuntouttajana, mutta ennen kaikkea tuomassa lapsen ympärillä toimivien aikuisten yhteistyöhön erityispedagogista osaamista.

2.2 Ammattina varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on varhaiskasvatuksessa toimiva erityispedagogiikan asiantuntija, jonka tehtävänä on päivähoiton kasvatushenkilöstön ja muiden asiantuntijoiden kanssa määrittää lapsen kasvuunsa ja kehitykseensä tarvitsema tuki huomioiden lapsen perhe sekä häntä ympäröivä kulttuuri (Korkalainen 2009, 220; Sipari 2008, 15) sekä osallistua yhteistyöhön antamalla siihen sellaista erityispedagogista osaamisaluetta, jota voidaan hyödyntää lapsen arjen kuntoutuksessa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlein & Shamberg, 2010).

Varhaiskasvatustilain (4a§/2012) mukaan kuntia velvoitetaan käyttämään varhaiskasvatuksen erityisopettajan (erityislastentarhanopettajan) palveluita siinä suhteessa kuin päivähoitossa esiintyy tarvetta. Tämä suhteellisen väljä lakipykälä antaa kunnille mahdollisuuden soveltaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelujen laajuutta sekä työnkuvaa, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtäväkokonaisuudet ovat kuntien erilaisista ja muuttuvista tarpeista johtuen määritelty hyvin erilaisin perustein. Kuitenkin näitä varhaiskasvatuksen tehtäväkokonaisuuksia suunniteltaessa on otettava huomioon inkluu-

sion myötä kasvanut erityispedagogisen asiantuntemuksen tarve, sillä kaikkien varhaiskasvatusikäisten yhteiset palvelut ja opetussuunnitelma vaativat entistä enemmän asiantuntijuutta ja vastuunottoa, kun tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä (Alijoki & Pihlaja 2012, 264; Heinämäki 2005, 9). Tutkimusten mukaan kunnat ovatkin olleet viime vuosina epätasa-arvoisessa asemassa varhaiskasvatuksen erityisopettajien antaman erityispedagogisen asiantuntemuksen suhteen (Korkalainen 2009, 220; Pihlaja 2009, 153).

Kunnat ovat määritelleet varhaiskasvatuksen erityisopettajan kuntakohtaisen työnkuvan lisäksi myös tämän ammattinimikkeen hyvin erilaisin käsittein. Ajankohtainen varhaiskasvatuslaki sekä varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat käyttävät käsitettä erityislastentarhanopettaja, kun taas tieteellisessä varhaiseryityiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa on erityislastentarhanopettaja-nimike lähes kokonaan korvattu varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai varhaiseryityisopettaja - nimikkeellä. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Seuraavassa kuvataan varhaiskasvatuksen erityisopettajan erilaisia ammattinimikkeitä sekä työskentelymalleja lastentarhanopettajaliiton teettämän kyselytutkimuksen (2009) mukaan. Tämän kyselyn mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelivät pääosin kolmenlaisissa työtehtävissä: kiertävänä/konsultoivana erityisopettajana, päiväkodin/päiväkotien erityisopettajana tai lapsiryhmässä toimivana erityisopettajana.

Kiertävä/konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja (kelto/konsu) työskentelee useasta päivähoitoyksiköstä koostuvalla alueella. Hän ohjaa ja antaa tukea lapsiryhmän kasvattajille, järjestää erityisopetusta varhaiskasvatuksessa sekä huolehtii kunnan tai laajemman päivähoitoalueen kasvuunsa ja kehitykseensä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalveluiden organisointiin liittyvistä tehtävistä.

Päiväkodin/päiväkotien varhaiskasvatuksen erityisopettaja (resurssierityislastentarhanopettaja, relto) on yhden päiväkodin tai muutaman päiväkodin yhteinen erityisopettaja. Hän tekee yhteistyötä päivähoitoryhmien kasvattajien kanssa ohjaamalla ja tukemalla heitä kasvatustehtävässään tukea tarvitsevien lasten

kanssa. Hän toimii päiväkodin pedagogiikan kehittäjänä ja erityispedagogiikan asiantuntijana. Hän voi myös osallistua päivähoidon arkeen pienryhmyöskentelyn eri muodoilla ja mallittamalla tarkoituksenmukaisesti pedagogisia käytäntöjä.

Lapsiryhmässä toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja on yhden päivähoitoryhmän tai esiopetusluokan opettaja. Ryhmät ovat yleisimmin joko ryhmiä, jossa kaikilla lapsilla on jonkinasteista tuen tarvetta tai sitten ns. integroitua, jolloin vain osalla lapsista on tuen tarvetta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa ryhmänsä erityisopetuksen ja ohjauksen arvioinnista, suunnittelusta ja toteutuksesta toimien näin kasvatustiimin vastuuhenkilönä.

Näissä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuviissa näkyvät myös varhaiskasvatuksen muutokset kunnan ja päivähoitoyksiköiden tarpeen mukaan vuosittain. Edellä mainitun karkeahkon työnkuvien avaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuvat kuntansa erityispedagogiikan kehittämiseen ja päivähoitoryhmien työntekijöiden kouluttamiseen (Lastentarhanopettajaliiton erityiskasvatuksen työryhmä, 2009). Lisäksi lasten vanhempien kanssa tehtävään sekä eri asiantuntijatahoista koostuvaan moniammatilliseen yhteistyöhön, joka onkin aivan keskeistä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä, ja myös varhaiskasvatuslakiin perustuvaa (Varhaiskasvatuslaki 7a§/2015).

2.3 Ammatillisesta osaajasta asiantuntijaksi

Nykyäänä varhaiskasvatuksessa työn sisällöt, kuten monilla muillakin ammattialueilla, muodostuvat monista muuttuvista haasteista ja hankkeista. Työ on vuorovaikutteista, sisältää paljon tietoa ja vaatii asiantuntijuutta. Lisäksi siihen liittyy muutoskyky, entisten toimintamallien kyseenalaistaminen ja uusien kehittäminen (Juuti 2008, 229.) Koulutus toimii useassa työssä ammatillisen itsetuottamisen keskeisenä osana. Sen myötä työntekijä omaksuu erilaisia tarkastelutapoja, luo omia näkemyksiään ja oppii peilaamaan niitä arvostavasti toisten näkemyksiin. Näin työhön paneutuminen synnyttää ammatillista varmuut-

ta ja lujittaa omaa ammatillista osaamista. (Heikkinen & Tynjälä 2012; Leko, Kiely, Brownell, Osipova, Dingle & Mundy 2015; Mattila 2010; Morfidi & Samaras 2015.)

Sosiaali- ja terveysministeriön muistion (2008, 56) mukaan varhaiskasvatuksen kasvatushenkilökunnan osaamista on kuvattu neljällä tasolla: ammatiosaamisena, joka on kaikille yhteistä osaamista sekä varhaiskasvatusosaamisena, erityisenä osaamisena ja tilanneosaamisena. Muistiossa on myös kuvattu osaamisen olevan jatkuvasti muuttuvaa, ja vaativan varhaiskasvatuksen henkilöstöltä valmiudet ylläpitää ja kehittää tätä osaamistaan. Ammatillisena toimintana varhaiskasvatus edellyttääkin kaikilta tekijöiltään monenlaista osaamista (Nummenmaa & Karila 2011, 17) ja on myös yleismaailmallinen ilmiö (Harwood, Klopper, Osanyin & Vanderlee 2015, 15).

Varhais erityiskasvatuksen sisältöalueella Heinämäki (2005, 19) on jakanut siinä toimivan työyhteisön osaamisen ja lapsen tuen tarpeen kannalta tärkeän osaamisen kolmeen kategoriaan: perusosaamiseen, yleiseen tietoisuuteen tuen tarpeista ja tukemisen tavoista sekä lapsen yksilölliseen tukemiseen. Myös Korkalaisen (2009, 175–176) varhais erityiskasvatuksen kontekstiin sijoitetussa väitöskirjassa on esitelty varhaiskasvatuksen työntekijöiden oleelliseksi koettuja kvalifikaatioita eli työn laadun kannalta tärkeitä osaamisalueita. Kaikkien päivähoitossa työskentelevien ammattiryhmien osalta tärkeimmäksi työssä vaadittavaksi kvalifikaatioksi nimettiin vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen. Vuorovaikutustaitojen merkitys on noussut monella muullakin alalla yhdeksi työelämän ammattitaitojen merkittäväksi osa-alueeksi (Raina & Haapaniemi 2007, 37). Korkalaisen tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat nimesivät kuitenkin omiksi tärkeimmiksi osaamisalueikseen kokonaisuuksien hallinnan, sekä työn organisoinnin, kyvyn olemassa olevien voimavarojen hyödyntämiseen sekä reflektoinnin ja tämän kautta ammatillisen uusiutumisen taidon (Korkalainen 2009, 175.)

Tähän samaan tulokseen on tullut myös Kupila (2012, 300), joka on tutkinut varhaispedagogiikan asiantuntijuutta. Hänen mukaansa työelämän nopea tahti ja muutokset asettavat varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden keskeiseksi

tavoitteeksi osata jatkuvasti oppia ja kehittyä, eli oppia oppimaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimiikin varhaiskasvatuksen sisällä erityispedagogiikan asiantuntija, joten samat asiantuntijuutta koskevat ”lainalaisuudet” vaikuttanevat ja ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuden kehittämiseen, jota tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

Asiantuntija voidaan nähdä jatkuvassa oppimistilassa toimivana oma-aloitteisena itsensä kehittäjänä ja uuden tiedon rakentajana. Tämän uuden tiedon asiantuntija osaa sijoittaa käytäntöön ja muuttuviin konteksteihin. Työssä saadun kokemuksen kautta asiantuntijuudelle on ominaista kyky toimia optimaalisesti myös uusissa haastavissa tilanteissa (Rekola 2008, 146). Oppiminen on kuitenkin elämänlaajuista eikä vain työn ja koulutuksen kautta tapahtuvaa. Formaali oppiminen käsitetään oppimisen muodoksi, jonka toteuttamisesta vastaa opiskeltavan oppiaineen opetusta toteuttava instituutio. Nonformaalia oppimista taas tapahtuu esimerkiksi työn kokemuksen kautta tapahtuvana oppimisena. Lisäksi kolmantena oppimisen muotona nk. informaalia oppimista kuvaa tiedostamaton tai tahaton usein työelämän ja opiskelun ulkopuolinen oppiminen. Näitä kaikkia oppimisen muotoja tarvitaan asiantuntijuuden rakentumisessa, eli teorian ja käytännön taitavassa yhdistämisessä (Heikkinen & Tynjälä 2012, 19-21).

Asiantuntijuuden rakentumiselle, eli oman ammatillisen toiminnan tietoiselle kehittämiselle on edellytyksenä oman toiminnan arviointi ja sitä kautta kasvava itsetuntemus, eli reflektointi. Isoherranen (2008, 80) on määritellyt reflektion olevan taito tietoisesti havainnoida ja tunnistaa omia tunteita ja ”sisäisiä tiloja”, sekä ilmaista ja suhtautua niihin. Varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa Pihlaja ja Holst (2013) ovat tutkineet lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien reflektiivisiä taitoja teknisellä, käytännön tai kriittisellä tasolla. Tutkimuksessa tuli ilmi, että reflektiota tapahtui pääosin alkeellisimmalla teknisellä tasolla, käytännön tasolla jonkin verran ja kriittisellä, reflektiivisten taitojen kehittyneimmällä tasolla, vain jonkin verran. Tämä kriittinen reflektio oli kuvattu olevan ajattelua, jossa omaa toimintaa arvioidaan laajasti soveltaen myös yhteiskunnalliselle tasolle asti.

Edelleen tarkasteltaessa asiantuntijuuden laajempaa merkitystä, on Kupila (2007) määritellyt asiantuntijuutta kolmella eri tasolla. Ensinnäkin se voidaan määrittää yksilöllisenä tiedon hankintana ja tämän tiedon käsittelynä. Toiseksi se on yksilön ammatillista kehittymistä osana asiantuntijakulttuuria ja kolmanneksi asiantuntijuuden prosessissa tietoa rakennetaan sosiaalisesti yhteisössä. Kupilan tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuukin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisesti yksilön merkitysperspektiivin kehittymisen näkökulmasta, jossa vuorovaikutuksellinen ja reflektiivinen vertaisryhmä lisää oman merkitysperspektiivin ymmärrystä ja myötävaikuttaa näin asiantuntijuuden kehittymiseen. Myös Korkalaisen (2009, 149) varhaiserityiskasvatuksen kontekstiin liittyvässä tutkimuksessa koettiin oivalluksena oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta yhteinen keskustelu samaa työtä tekevien kanssa. Tämä keskustelu loi mahdollisuuden yhteiseen toiminnan arviointiin ja vertailuun, jolloin tietoisuus omasta osaamisesta kasvoi kollegiaalisen yhteistyön aikana.

Vastaavasti koulun puolelta ovat Leko ym. (2015, 138) kuvanneet tutkimuksessaan opettajan ammatillista kehittymistä, ja erityisesti tieteellisten tutkimustulosten soveltamisen taitoa käytännön opetustyöhön. Heidän näkökulmassaan tämä opettajien oppiminen vaati kolmen ulottuvuuden toteutumisen: tarkoituksenmukaiset koulun opetukselle laatimat tavoitteet, aktiivinen oman ammatillisen osaamisen kehittäminen sekä mahdollisuus oppia yhteisöllisesti. Tähän samaan tulokseen ovat tulleet Morfidi ja Samaras (2015) tutkiessaan erityisopettajien yksilöllisiä ja yhteistyössä opittuja oppimiskokemuksia. Yksilöllinen opiskelu oman osaamisen kannalta oli tärkeää ja toimi tavallaan ”ensimmäisenä askeleena” hyvään yhteistyöhön ja yhteisölliseen oppimiseen. Yhteisöllinen oppiminen taas vaatii avoimuutta toisten ideoille ja halua kehittyä ja muuttaa mahdollisia toimintatapojaan. (Morfidi & Samaras 2015, 359.)

Osaamisen onkin nähty tulevaisuudessa liittyvän yhä enemmän yhteiseen kokemuksen kautta tapahtuvaan tietoon sekä asiantuntijoiden hallitsemaan ns. hiljaiseen tietoon (Nurminen 2008, 173). Hakkarainen ja Paavola (2008, 59) ovat kuvanneet hiljaisen tiedon olevan ”yksilön tai yhteisön toiminnassa merkityk-

sellistä tietoa, jotka on vaikea kielellisesti kuvata ja esittää". He kuvaavat hiljaisen tiedon olevan osa asiantuntijuuden oppimiseen liittyvää kognitiotieteellistä tutkimusta. Jännes, Isotalus ja Paavola (2013) taas ovat kuvanneet hiljaisen tiedon olevan tyypillistä asiantuntijan toiminnan perusteena olevaa tietoa, jota on kertynyt työvuosien aikana, ja jonka perusteella asiantuntija tekee älykkäitä ratkaisuja, ilman että hän osaisi kertoa syitä toiminnoilleen ja ratkaisuilleen. Jännes ym. ovat tutkineet puheterapeuttien asiantuntijuuden perustaa ja raportoivat tutkimuksessaan, että ammateissa, joissa vuorovaikutus on keskeinen tapa toimia, tämä hiljainen tieto tulee esiin vuorovaikutustilanteissa (Jännes, Isotalus & Paavola 2013, 139–140.) Tämä sama hiljaisen tiedon tuoma kokemuksellinen oppiminen asiantuntijuuden perustana tulee esiin Korkalaisen (2009, 175–176) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja on kokenut yhdeksi tärkeäksi oman osaamisen tekijäksi herkkyyden havaita lapsen kehitystä ja siihen liittyviä tuen tarpeita, eli "silmän kehittymisen". Lisäksi kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa Korkalaisen tutkimuksessa korostivat työssään tarvittavan kuuntelemisen taitoa, aitoa kiinnostusta eli "sydäntä".

Hiljaisen tiedon siirtämiseen on viime aikoina lisääntyvästi koettu opetus­alalla hyväksi keinoksi mentorointi. Se on alkuaan ollut prosessi, jossa kokenut työntekijä ohjaa nuorempaa työntekijää antamalla tietojaan ja tukeaan sekä myös verkosto-osaamistaan tämän käyttöön. Nykyään mentorointiin liittyy enemmän dialoginen luonne, jossa myös kokeneempi työntekijä on ollut "saa­va" osapuoli yhteisessä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014, 162–163; Heikkinen & Hut­ tunen 2008, 203–204, 208). Opetusalalla onkin paljon ns. hiljaista tietoa, jonka nostaminen tietoisuuteen on hyödyllistä. Vuorovaikutteisessa yhteisössä toisten kokemukset nostavat myös toisten kokemuksia esiin ja hiljaisen tiedon jakami­ nen helpottuu (Raina & Haapaniemi 2007, 136).

3 YHTEISTYÖ VARHAISERITYISKASVATUKSESSA

3.1 Yhteistyön määrittelyä

Yhteistyössä pyritään tunnistamaan toiminnan yhteinen tavoite ja luodaan mahdollisuudet toteuttaa tämä. Yhteistyö ei ole kuitenkaan vaan pelkkää toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi, siihen liittyy paljon myös vuorovaikutus ja toimijoiden keskinäiset sosiaaliset suhteet (Isoherranen 2008, 27). Tavoitteena on, että yhteinen perustehtävä on työntekijöiden kesken ymmärretty samoin, ja sen luomiseen ja juurruttamiseen tarvitaan usein paljon yhteistä keskustelua, ajatusten vaihtoa, ymmärryksen jakamista ja pohdintaa (Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson & Stremmel 2010, 57; Raina & Haapaniemi 2007, 134). Lisäksi yhteistyötä leimaa toimijoidensa aktiivisuus, pelkät yhteistyön valmiit rakenteet eivät takaa yhteistyön toteutumista (Aira 2012, 45).

Yhteistyötä tapahtuu eri tasoilla, joten yhteistyön luonne muuttuu sen mukaan mitä monimuotoisempia ja vaikeammin työstettäviä asioita siinä käsitellään. Tällöin yhteistyössä korostuu yhteisten käsitteiden ja kielen käyttäminen sekä vuorovaikutukseen liittyvät seikat (Isoherranen 2008, 27.) Näin myös vuorovaikutusosaaminen vaatii yhteistyötä tekeviltä motivaatiota sen jatkuvalle kehittämiselle ja ylläpitämiselle. Jotta kommunikaatio on hyvää ja toimivaa, on yhteistyötä tekevien toimijoiden myös kyettävä ymmärtämään toistensa näkökulmia (Kupila 2007,11). Vuorovaikutustietoinen yhteistyö on yhteistyön ymmärtämistä ja toimimista niin, että yhteistyön perustana oleva tavoite toteutuu oikeanlaisena tiedon kokoamisena ja prosessointina (Isoherranen 2008, 36).

Moniammatillinen yhteistyö on eri alojen asiantuntijoiden yhteistä työtä jonkin ongelman ratkaisemiseksi, päätöksen tekemiseksi tai tehtävän suorittamiseksi. Tätä varten he tavoitteellisesti yhdistävät oman osaamisalueensa. Asiantuntijoiden osaamista on välillä kritisoitu kapeana erikoistumisena omaan tieteenalaan, moniammatillisen työmuodon kehittymisen myötä on tullut lisääntyvää tarvetta vuorovaikutukseen toisten alojen asiantuntijoiden kanssa.

Samalla on korostunut yhteisten käsitteiden ja kielen löytäminen. Tämä tuo moniammatillisuuteen dilemman, toisaalta oman erityisosaamisen hiomista ja toisaalta yhteistyöryhmän yhteisen osaamisen rakentamista (Isoherranen 2008, 28 – 41).

Yhteistyön sisältämää vuorovaikutusta voidaan kuvata dialogina, keskusteluna, jossa ihmiset rakentavat jonkin asian uutta merkitystä, ymmärrystä tai tarkoitusta keskustellen. Dialogisuuden luonne on sosiokonstruktiivista, koska siinä muodostetaan tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskustelijoiden aikaisempien kokemusten ja käsitysten varaan (Heikkinen & Huttunen 2008, 208). Isoherranen (2008, 66–67) mukaan dialogi voi rakentua asiantuntijoiden keskusteluissa monologiseksi dialogiksi, jossa jokainen asiantuntija tuo dialogiin omat kokemuksensa ja asiantuntijalausuntionsa, sekä tekevät itsekseen dialogin perusteella johtopäätökset. Dialogisessa dialogissa taas pyritään eri asiantuntijoiden lausuntojen pohjalta yhteiseen ymmärrykseen, joka on moniammatillisen yhteistyön ideaali tavoite. Myös Nurminen (2008, 173) on määrittänyt yhteisen ymmärryksen, sekä sen kautta asiantuntijoilla olevan hiljaisen tiedon jakamisen, olevan moniammatillisen yhteistyön keskeinen tavoite.

Moniammatillisen yhteistyön toteutumisen tärkeimmäksi edellytykseksi Mattila (2010, 109) mainitsee arvostuksen toisia yhteistyökumppaneita kohtaan. Erilaisten yhteistyökumppaneiden koulutus, persoona sekä kokemukset luovat erilaisen tavan suhtautua esillä oleviin asioihin. Arvostus toisen näkökulmaan auttaa ymmärtämään ja luomaan hyvän vuorovaikutuksen ja sen kautta tavan toimia. Tähän samaan tulokseen ovat tulleet Barnett ja O`shaughnessy (2015) selvittäessään varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja toimintaterapeuttien yhteistyötä autismin kirjon kuuluvien lasten oppimisen tukena. Heidän mukaansa yhteistyöhön kuuluu olennaisesti yhteistyötä tekevien välillä keskinäinen kunnioitus ja luottamus sekä vastuullisuus luoda lapsille parhaat mahdollisuudet saavuttaa oppimistuloksia. Näiden ns. henkisten yhteistyötä edesauttavien ominaisuuksien lisäksi yhteistyö vaatii aina suunnittelua, toteuttamisen rakenteiden seuranta ja kehitystä sekä erityisesti tehokasta viestintää. (Barnett & O`shaughnessy 2015, 471.)

Koskelan tutkimuksen (2013) mukaan moniammatillisuuden yhteistyön toimivuuden kannalta sitoutuminen on avainkäsite. Hänen tutkimuksessaan sitoutumista yhteistyöhön edistivät yhteiset tilat, sovitut palaveriajat, yhteinen kieli, avoimuus, valmiit verkostot sekä yhteiset koulutukset ja projektit. Sitoutumista ehkäisevinä tekijöinä taas toimivat yksin tekemisen kulttuuri, ohjauksellisen otteen puute, toisen työnkuvan huono tuntemus, luottamuksen puute tai ”huonot henkilökemiat”, oma reviiri, aikapula, johdon tuen puute, yhteistyön suunnittelemattomuus sekä toimijoiden puutteelliset vuorovaikutustaidot. (Koskela 2013, 77.)

Airan (2012) määritelmän mukaan yhteistyö on kontekstisidonnainen, mutta sen toimivuuden perustana voidaan pitää seuraavia seikkoja: vuorovaikutus on yhteistyön luoja, muokkaaja ja ylläpitäjä, yhteistyö tähtää aina tavoitteiden toteuttamiseen, se edellyttää osapuoltensa panostuksen, voi toteutua hajautuneestikin, ja jokaisen tilanteen edellyttämä yhteistyön määrä ja luonne sisältää jatkuvaa tasapainoilua (Aira 2012, 129–130). Varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa Bowne ym. (2010, 57) määrittelevät yhteistyön toimivan yhtenä varhaiskasvattajien työkaluna tavoitteellisen ja suunnitelmallisen kasvatuksen toteuttamisessa.

3.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhteistyön toimijana

Erityisopetukseen on jo kauan kuulunut olennaisena osana sitä toteuttavien toimijoiden välinen yhteistyö (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 10; Kelly & Tincani 2013). Varhaiserityiskasvatukseen sisältyvää yhteistyötä tehdään, sekä lapsen vanhempien, päivähoidon ulkoisten asiantuntijoiden että päivähoidon sisäisten toimijoiden kanssa. Tämä usein moniammatillinen yhteistyö toteutuu tavoitteellisena lasten yksilöllisinä kasvatus- ja kuntoutussuunnitelmatyönä, sekä päivähoitoryhmien kasvattajien tiimi- ja ohjaustyönä. (Korkalainen 2009, 145, 173.) Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on näissä

yhteistyömuodoissa merkittävä palaverien koordinoija, tuen interventioiden organisoiija ja kasvatushenkilökunnan ohjaus- ja yhteistyökumppani.

Myös lasten siirtymävaiheita päivähoidosta esiopetukseen ja edelleen koulun aloitukseen tukevat ja ohjaavat varhaiskasvatustalaki (2015), esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Nämä siirtymä- ja muutosprosesseja ohjaavat asiakirjat tavoittavat luomaan lapsille elinikäisen oppijan ehjää kasvun polkua (Karikoski & Tiilikka 2012, 77). Kaikille lapsille, mutta erityisesti lapsille, joilla on oppimiseen tai kasvuun ja kehitykseen tuen tarvetta, on kuntoutuksen kannalta tiedonsiirrolla erittäin suuri merkitys. Tässä tiedonsiirrossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja kantaa usein merkittävän vastuun yhteistyön koordinoijana.

Lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelu varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa sisältää monia yhteistyöhön perustuvia päätös- ja valintatilanteita. Tukea tarvitsevan lapsen arjessa tapahtuva kasvatuksellinen kuntoutus, eli kuntouttava arki, perustuu tavoitteelliseen keskusteluun, yhteiseen näkemykseen sekä tietoisiin ratkaisuihin lasta kuntouttavien toimijoiden ja lapsen vanhempien välillä. Yhteistyö nouseekin merkitykselliseksi, sillä pelkästään arki ei itsestään kuntouta, vaan sitä toteuttavat ihmiset sekä heidän yhteistyönsä (Sipari 2008, 68–70).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö muodostaa keskeisen osan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa. Se on ”perusta lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnissa ja lasten erityisen tuen tarpeiden arvioinnissa” (Korkalainen 2009, 173). Päivähoidon kasvatushenkilöstön, varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä lapsen kuntoutukseen liittyvien eri alojen asiantuntijoiden yhteistyö perustuu tähän lapsen tuntemukseen ja lapsen kehitykselle yhdessä sovittuihin tavoitteisiin. Nämä tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia ammattilaisten ja perheiden välillä. Tavoitteiden on kuitenkin syytä tukea toisiaan, ja joskus ammattilaisen rooliin kuuluu myös rohkeus realisoida omaan asiantuntijuuteensa nojaten esimerkiksi vanhempien ”epärealistisia” lapselleen asettamia tavoitteita tai toisaalta pystyä nostamaan tavoitteiden saavuttamisen kannalta lasta motivoivia keinoja yhteiseen keskusteluun ja sitä kautta arjessa toteutettavaksi. (Si-

pari 2008, 72–77.) Lisäksi lapsen koko perheen tukeminen aiheuttaa vaadetta monipuoliselle asiantuntijuudelle (Ylvén & Granlund 2015, 236–237).

Varhaiskasvatustoiminnan keskeinen muoto, ja myös osaamisalue, on kasvatusvuorovaikutus, jota sisältyy kasvatushenkilöstön keskinäiseen, vanhempien ja kasvattajien väliseen, kasvattajien ja lasten väliseen sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen (Nummenmaa & Karila 2011, 16). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhtenä varhaiskasvatuksen työntekijänä osallistuu tähän kasvatusvuorovaikutukseen päiväkodin toimintaympäristössä. Nummenmaa ja Karila (2011) ovat tutkineet ammatillisia keskusteluita varhaiskasvatuksessa. He ovat jakaneet päiväkodissa tapahtuvan vuorovaikutuksen joko lyhytkestoiisiin tai ennalta sovittuihin kohtaamisiin, jotka määrittävät myös paljon varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötapoja. Ennalta sovittuja tapaamisia ovat esimerkiksi varhaiskasvatuskeskustelut, yhteistyökeskustelut, pedagogiset tiimipalaverit sekä konsultaatiokeskustelut. Ennalta sovittujen tapaamisten tavoitteena on usein joko suoraan lapsen hyvinvointiin liittyvä näkökulma tai välillisesti samaan tavoitteeseen liittyvä aikuisten työn kehittämistavoite. Lyhytkestoiset tapaamiset ovat usein ennalta suunnittelemattomia kohtaamisia, tavoitteena oletettavasti myös paljon kasvatukseen liittyvät näkökulmat. Nummenmaa ja Karila ovat edelleen erottaneet varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa nämä ammatilliset keskustelut ns. arkipäivän keskusteluista, asettamalla ammatillisissa keskusteluissa työntekijän ammattilaisen vastuuseen keskustelun tarkoituksen tietoisuudesta sekä oman vuorovaikutuksensa merkityksestä. (Nummenmaa & Karila 2011, 13, 22.) Barnett ja O`shaugnessy (2015, 469) ovat todenneet nämä ns. käytäväkeskustelut olevan kasvatustoiminnan yhteistyölle tyypillisin muoto, mutta niitä leimaavan epätehokkuus, koska keskusteluissa olevat toimijat eivät ole riittävän valmistautuneet yhteistyöhön, ja siihen käytettävä aika on usein rajallista.

Korkalaisen (2009) tutkimuksen mukaan varhaiserityiskasvatukseen kuuluva laaja yhteistyö koettiin merkittäväksi osaksi varhaiserityiskasvatusta. Sitä pidettiin tärkeänä ja hyödyllisenä lapsen ja perheen tukemisen kannalta sekä myös päivähoiton kehittämisen kannalta. Ns. saman pöydän ääreen istuminen

koettiin selkiinnyttävän eri tukipalvelujen työnjakoa, tukiprosessien kokonaisuutta ja tavoitteellista yhteistyötä. Kuitenkaan yhteistyö varhaiserityiskasvatuksessa, vaikkakin koettiin tärkeäksi ja keskeiseksi, ei saanut tarpeellista resurssointia aika- ja kehityssuunnitelmissa. Varsinkin säännölliset keskustelufoorumit, joissa oli aiheena erityiskasvatuksen ja yhteisen perustehtävän hoitaminen, koettiin lähes välttämättömiksi varhaiserityispedagogiikan toteutumisen kannalta (Korkalainen 2009, 159–195).

Vastakkaisia päätelmiä säännöllisille tapaamisille esittivät Ylvén ja Granlund (2015, 236–237) omassa tutkimuksessaan, joka käsitteli esiopetusikäisten tukea tarvitsevien lasten kasvatushenkilöstön, eri asiantuntijoiden ja vanhempien välistä yhteistyötä. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat kokivat varsinaisten kuntoutuspalaverien välisen ajan, eli ns. arjen keskustelujen ja esimerkiksi perheistä nousevien huolenaiheiden käsittelyn, olevan tärkeää lapsen kuntoutuksen kannalta. Vanhemmat kokivat jopa näiden keskustelujen ohjaavan lapselle suunnattuja interventioita. Lisäksi tutkimuksesta tuli ilmi, että vanhemmat arvostivat ammattilaisten asiantuntemusta ja kykyä ohjata lapsen lisäksi koko perhettä, mutta kokivat saavansa liian vähän dokumentaarista, kirjallista viestintää lapsensa kehityksen edistymisestä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu edellä mainittujen yhteistyömuotojen lisäksi myös lasten opetukseen tuoden varhaiskasvatuksen sisältöalueiden lisäksi siihen erityispedagogisen näkökulman. Tätä ns. samanaikaisopetusta ei varhaiskasvatuksen puolella ole vielä paljoa tutkittu, mutta perusopetuksen tutkimustulokset ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen toimintaympäristöihin. Samanaikaisopetuksen käsite on kehitetty kuvaamaan yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan tai jonkin asiantuntijatahon suorittamaa opetusta, jossa huomioidaan kaikkien lasten oppimisen tavoitteet (Friend ym. 2010). Shin, Leen ja McKennan (2015, 1) tutkimuksen mukaan sekä erityisopettajat että yleisopetuksen opettajat kokivat yhteisopetuksen tuovan opetuskäytänteisiin selvää hyötyä, jos molemmat toimijat pystyivät tekemään opetuksen eteen suunniteltua yhteistyötä. Myös Friend ym. (2010, 9–10) havaitsivat, että erityisopettajien ja luokanopettajien yhteisopetuksessa on nähtävissä vielä

paljon puutteita yhteisten käytäntöjen suunnittelussa, haltuunotossa sekä opetuksen puutteellisessa ammatillisessa valmistelussa. Sitä vastoin Rytivaaran ja Kershnerin (2012, 1006–1007) tutkimuksessa, jossa he tarkastelivat kahden opettajan ammatillista oppimista ja yhteisen tiedon rakentumista yhteisopetuksessa, yhteistyötä kuvattiin oppimisen kannalta yhteistyöprosessina, jota väritti ”serendipitous”. Tällä tarkoitettiin yhteistyön tuomia myönteisiä kokemuksia, kun jaettiin yhteistä tietoa käytännön ja uusien ideoiden myötä. Koettiin, että yhteisopettajuus antoi omaan ammatilliseen oppimiseen syvyyttä ja tätä kautta myös opettajan työhön tehokkuutta.

Myöskään varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäistä yhteistyötä ei ole kovin paljon tutkittu. Korkalaisen väitöskirjatutkimuksen (2009) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat kaipaavansa enemmän aikaa kollegiaaliselle yhteistyölle, eli arkiasioiden käsittelylle yhdessä samaa työroolia tekevien kollegoiden kanssa. Tavallisestihan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työroolia kuvaa päivähoitoalueella tai -alueilla yksin tekemisen -luonne, ja yhteisiä kohtaamisia ei luontaisesti ole paljoa, vaan ne ovat yleensä ennalta sovituja tapaamisia, joissa on valmiit tavoitteet. Tutkimukseen kuuluvat interventiot, eli yhteistyölle rakennetut käytänteet toivat heille enemmän aikaa yhteistyölle, ja he kokivat yhteistyötapaamisten toimivan merkittävänä oppimispaikkana ja oman osaamisen vahvistajana (Korkalainen 2009, 163).

Perusopetuksen opettajien yhteistyötä sen sijaan on tutkittu viime vuosina paljonkin, heidän työalueensa yhteistyötä käsittelevistä tutkimuksista saadut tiedot ovat sovellettavissa monilta osin myös varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Kuusisaaren (2014) tutkimuksen tulokset yhtyivät moniin muihin tutkimuksiin, joiden mukaan yhteinen pohdinta ja ideointi tukevat ammatillista osaamista. Yhteisesti keskustellut ajatukset, ideoiden jatkokehittelyt ja rakentavat kysymykset olivat merkittäviä tekijöitä opettajien oppimisen ja tätä kautta tuloksellisen työn toteuttamisen kannalta. Sitä vastoin liian tarkkaan yhteisesti sovitut vai yhteistyölle asetetut linjaukset häyttivät yhteistyötä. Vertaisryhmässä, samaa työtä tekevät opettajat, kokivat symmetrisen vuorovaikutuksen eli tasavertauisuuden olevan hyvä pohja kehittää ja soveltaa yhteistyössä teoriaa kohti käy-

tännön työtä (Kuusisaari 2014, 46, 55–56). Leko ym.(2015) selvittivät omassa tutkimuksessaan samaa työtä tekevien erityisopettajien yhteisen, kollegiaalisen keskustelun tarkoitusta ammatillisen oppimisen kannalta. Tutkimuksessa havaittiin, että parhaiten yhteisestä keskustelusta hyötyi erityisopettaja, joka osasi soveltaa opettamisessaan käytäntöön tutkimuksesta saatua teoretietoa, sekä myös jakaa kollegojensa kanssa näitä kokemuksia. Lisäksi hän osasi kysyä vertaisryhmältään tarkentavia kysymyksiä vahvistaen näin omaa osaamistaan. Joten pelkkä yhteinen keskustelu omien kollegojen kanssa ei taannut ammatillisen osaamisen kasvua ilman omaa aktiivista työtettä. Mutta sivutuloksena itsenäiselle erityisopettajalle muodostui tästä kollegiaalisesta yhteistyötä kuitenkin työhyvinvointia edistävä vertaisryhmä. (Leko ym. 2015,138, 154.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on varhaiskasvatuksen erityisopettajan käsitys hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä. Aihetta on syytä tutkia, koska lasten vanhempien, kasvattajien ja eri asiantuntijoiden välisellä yhteistyöllä on tärkeä osa lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen rakentamisessa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlein & Shamberg 2010). Inklusiivisen pedagogiikan vuoksi yhteistyön merkitys on kasvanut (Shin, Lee & McKenna 2015), ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on vastuullinen rooli toteuttaa yhteistyötä tuoden varhaiskasvatukseen erityispedagogista osaamista.

Vanhemmat ovat varhaiserityiskasvatuksessa lapsen tuen tarpeen arvioinnissa sekä tuen tarpeen järjestämisessä oleellisessa asemassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), ja näin ollen myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tärkeimpiä yhteistyökumppaneita. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin rajannut näkökulmaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyön tarkastelun eri ammatillisten toimijoiden kanssa. Tutkimuksen avulla etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mistä rakentuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillinen yhteistyö?
2. Millaisia tekijöitä hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää?

Näiden tutkimuskysymysten pohjalta pyrin muodostamaan kokonais kuvan varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä. Ensimmäinen tutkimuskysymys antaa kontekstin toiselle tutkimuskysymykselle, joka on fenomenografisen luonteen omaavalle tutkimukselle oleellista (kts. Huusko & Paloniemi 2006,166).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmetodologiset valinnat

Toteutin tutkimuksen pääosin noudattamalla fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia on peräisin kreikankielisistä sanoista "fainomen" (= ilmiö) ja "graphein" (= kuvata, merkitä, mitata, kirjoittaa) Näin ollen fenomenografiassa tutkitaan nimensä mukaisesti ihmisten käsityksiä, kuvauksia, ymmärtämisen tapoja, käsitteellistämisiä erilaisista ilmiöistä (Kakkori & Huttunen 2010, 8) sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Ja koska tavoitteenani oli tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä, koin lähestymistavan sopivan tähän tutkimukseen.

Fenomenografisen lähestymistavan luojana on pidetty Ference Martonia, joka on määritellyt fenomenografian olevan empiirinen tutkimus, jonka avulla erilaiset ilmiöt maailmasta ympäriltämme "koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja tajutaan". Nämä erilaiset käsitykset kuvataan kategorioilla, jotka ovat hierarkkisessa ja loogisessa yhteydessä toisiinsa. Tämä käsitysten järjestäytynyt rakennelma kuvataan kategorioista muodostuvaan tulosavaruuteen. (Marton 1994, 4424.)

Fenomenografisella tutkimusotteella on myös filosofinen yhteys fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan, vaikkakin hermeneutiikalla ja fenomenologialla on filosofisina suuntauksina molemmilla omat lähtökohtansa ja perinteensä. Kakkori ja Huttunen (2010) ovat määritelleet fenomenologian olevan tutkimusta ilmiöiden olemuksesta ja hermeneutiikan taas tulkitsemista, tavoitteena ymmärrys. Sekä fenomenologiaan että hermeneutiikkaan kuuluu kuitenkin molemmat tekijät eli sekä kokemus, että ymmärtäminen. Fenomenografia sijoittuu filosofialtaan näiden kahden suuntauksen välimaastoon, ja sen tavoitteena on tutkia ja oppia ymmärtämään ihmisten käsityksiä siitä, miten he ajattelevat jonkin asian tai ilmiön olevan. Näin ihmisten käsitykset maailmasta muodostuvat tavasta, miten he kokevat maailman. Fenomenologinen tutkimusote puolestaan tavoittelee tietämystä, mitä jokin asia tai ilmiö on. (Kakkori & Hut-

tunen 2010, 1-11.) Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on ollut tutkia nimenomaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä, näin ollen tutkimus täyttää mielestäni fenomenografiselle tutkimukselle asetetut ominaispiirteet. Fenomenologian kokemuksellisuus ja fenomenografian käsityksellisyys kuitenkin nivoutuvat yhteen ajatuksesta, voiko käsitystä syntyä ilman kokemusta. Tutkimuksen fenomenografista luonnetta voidaankin ajatella sävyttävän kuvaus kokemuksista ja niistä syntyneistä reflektiivisistä pohdiskeluista lähestyen Vesalan ja Rantalan (2007,11) laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapaa, jonka avulla pyritään tulkitsemaan ja erittelemään ”mitä ihmiset oikeastaan arvottavat kommentoidessaan heille esitettyjä asioita”.

Tämän tutkimuksen toteutuksessa olen noudattanut Niikon (2003) tulkittaa fenomenografisen tutkimuksen suorittamisesta, siltä osin kun olen selvittänyt varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvän ammatillisen yhteistyön tekijöistä. Hermeneuttisen ymmärryksen muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä olen pyrkinyt tavoittamaan perehtymällä aiheesta olevaan teoreettiseen ja empiiriseen lähdekirjallisuuteen, sekä lisäksi tutustumalla fenomenografian filosofisiin esioletuksiin. Ammatillisen yhteistyön toimivuudesta on olemassa erilaisia tulkintoja, ja yhteistyön ollessa hyvää, siihen vaikuttavat monenlaiset tekijät, joiden selvittämiseksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun.

Ennen haastatteluja tavoitteenani oli kuitenkin muodostaa ymmärrys, mistä muodostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö. Tämän ymmärryksen tueksi toteutin kartoittavan lomakekyselyn. Lisäksi lomakekysely toimi varsinaisen aineistonkeruumenetelmän, eli teemahaastattelun, tukena ja haastattelun teemoja ohjaavana. Lomakekyselystä saadut tulokset olivat määrälliselle tutkimukselle ominaisia tilastollisessa muodossa osin esitettyjä tuloksia, mutta myös teemahaastattelusta saadun aineiston kontekstin kuvailua ja täydennystä (Hirsjärvi 2008, 132-136.)

Näin ollen voidaankin ajatella, että tutkimuksesta muodostui lopulta fenomenografisen luonteen omaava monimenetelmällinen tutkimus (mixed met-

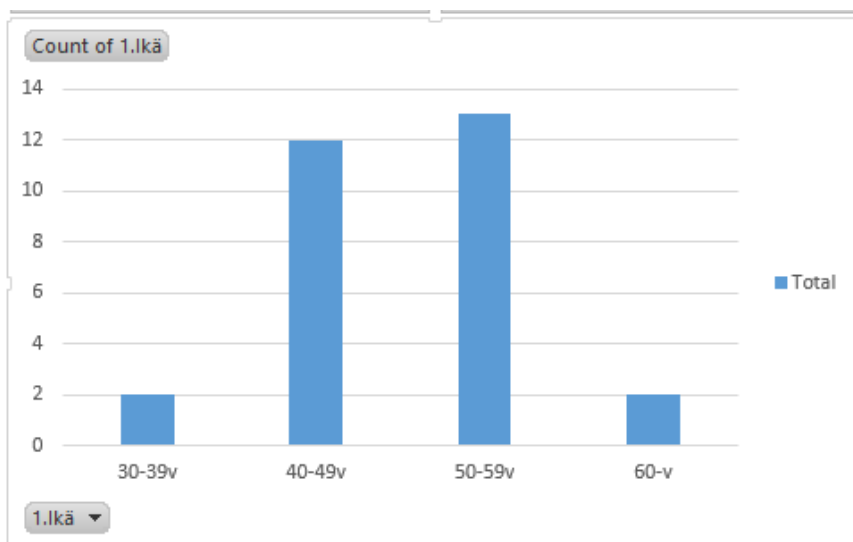
hods), sillä se täytti myös Creswell, Plano Clark, Gutmann ja Hansonin (2003) monimenetelmälliselle tutkimukselle asettamat ominaispiirteet. Näitä olivat sekä määrällinen (lomakekysely) että laadullinen (fenomenografinen teema-haastattelu) aineistonkeruumenetelmä, jotka sekoittuivat tutkimuksen eri vaiheissa ja jossa aineistojen tulokset integroituivat toisiinsa. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu oli perättäin tapahtuvaa, joka toteutettiin selittävää otetta tavoitellen. (Creswell ym. 2003, 212, 224).

5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona toimivat länsisuomalaiset varhaiskasvatuksen erityisopettajat, jotka tekivät työtään yhdellä tai useammalla päivähoitoalueella vastaten oman työalueensa varhaiserityiskasvatuksen toteutuksesta. Kartoittavaan kyselyyn osallistui 29 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Heistä viisi osallistui lisäksi teemahaastatteluun, joka toimi tämän tutkimuksen ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä.

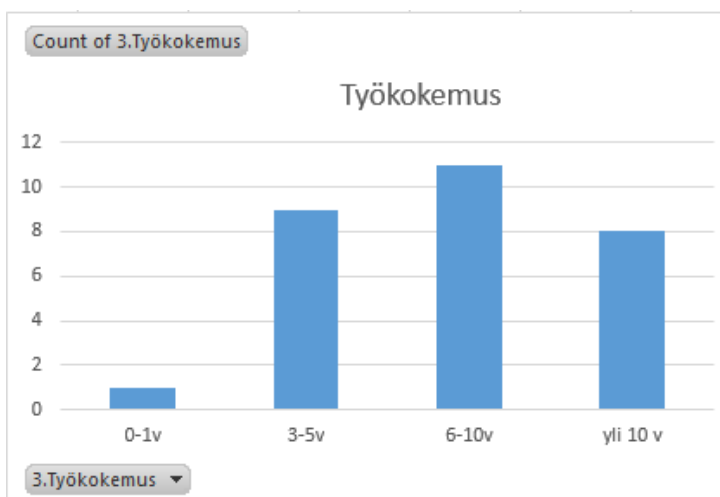
Varhaiserityiskasvatuksen muutokset näkyivät myös varhaiskasvatushenkilöstön nimikkeissä, kunnasta riippuen käytetään tämän tutkimuksen kohderyhmästä erilaisia nimikkeitä, esimerkiksi kiertävä erityislastentarhanopettaja, konsultoiva erityislastentarhanopettaja, resurssierityislastentarhanopettaja, alueellinen erityisopettaja, päivähoidon erityisopettaja, varhaiserityisopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tässä tutkimuksessa käytän nimikettä varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja myös lyhennettä veo. Pääsääntönä tämän tutkimusjoukon valikoitumiselle oli kuitenkin, että kohderyhmä muodostui varhaiskasvatuksen erityisopettajista, jotka eivät olleet osana yhtä päivähoitoryhmän kasvattajatiimiä, vaan toimivat monen lapsiryhmän ja kasvattajan kanssa yhteistyössä.

Lomakekyselyyn osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat kaikki naisia ja iältään pääosin 40 ja 60 ikävuoden väliltä. Tarkempi veojen ikäjakama on nähtävissä alla olevasta kuviosta 1.



Kuvio 1. Lomakekyselyyn osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien ikäjakauma

Suurin osa lomakekyselyyn osallistuneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli työskennellyt nykyisessä työtehtävässään 6–10 vuotta. Yksityiskohtaisemmat työkokemusvuodet selviävät kuviosta 2.



Kuvio 2. Lomakekyselyyn osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkokemus

Teemahaastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat nimetty seuraavasti: veo 1, veo 2, veo 3, veo 4 ja veo 5. Heidän ikänsä ja työko-

kemuksensa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä ovat luettavissa tarkemmin alla olevasta taulukosta 1.

Taulukko 1. Haastateltujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien taustatiedot

	Ikä	Työkokemus vuosina
Veo 1	49	8
Veo 2	54	6
Veo 3	47	3
Veo 4	49	4
Veo 4	51	7

Nämä haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelivät erisuuruissa kunnissa, lisäksi kahdella varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli työtehtävänsä lisäksi kuntansa varhaiserityiskasvatusta koordinoiva rooli. Tulososiossa haastatteluaineistosta poimitut sitaatit ovat nimetty käyttämällä käsitteitä Veo 1-5.

5.3 Tutkimuksen suorittaminen

Aikataulullisesti aloitin tutkimuksen suorittamisen toukokuussa 2014 noin kymmenen kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötapaamisessa. Tähän tapaamiseen osallistuu vuosittain noin 30-50 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jotka työskentelevät päivähoidossa toimien yhden tai useamman päivähoitoalueen erityisopettajan roolissa. Sovin etukäteen tutkimuksen kannalta oleellisesta tiedotuksesta järjestävän kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa, jolloin he suunnittelivat ohjelmaansa tilaa tutkimustani varten, sekä tiedottivat etukäteen tilaisuuteen osallistujia tutkimuksen aiheesta ja kyselystä.

Toukokuussa 2014 yhteistyötapaamisessa oli 29 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jotka kaikki osallistuivat kyselyyn. Toteutin kyselyn kontrollidusti, jolloin itse jaoin kyselylomakkeet ja myös vastaanotin ne (Hirsjärvi

2008, 191). Lomakekysely (liite 1) oli luonteeltaan standardoitu ja koostui kysymyksistä, jotka kartoittivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötahoja, yhteistyön merkityksellisyyttä, yhteistyön kehittämistä, ammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavia ominaisuuksia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien taustatietoja. Kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, asteikkoihin perustuvia sekä avoimia (Hirsjärvi 2008, 193–196).

Lomakekyselyn viimeiselle sivulle olin kirjoittanut kohdan, jossa kyselyyn osallistuja sai osoittaa halukkuutensa tutkimusta syventävään teemahaastatteluun. Tähän haastatteluun ilmoitti halukkuutensa 16 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa seitsemästä eri kunnasta. Tutkimuksen aineiston kannalta arvelin kuitenkin viiden haastateltavan riittävän, joten valitsin seitsemästä kunnasta viisi käyttäen arvontaa. Tämän jälkeen olin viiden kunnan haastatteluun halua viin yhteydessä, ja koska monesta kunnasta oli enemmän kuin yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ilmoittanut halukkuutensa, tein lopulliset haastattelu-aikataulujen sopivuuden pohjalta.

Kun olin sopinut tutkimusjoukolle alustavat haastattelu-aikataulut, tein heidän työskentelykuntiinsa tutkimuslupahakemukset (liitteenä 2 yhden kunnan tutkimuslupa-anomus). Anoin tutkimuslupaa joka kunnasta eri tavoin, perustuen kuntien erilaisiin tutkimuslupiin liittyviin käytäntöihin. Haastattelut toteutin kesä-elokuussa 2014.

Valitsin haastattelun tämän tutkimuksen pääasialliseksi metodiksi, koska halusin selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä, ja käsitysten tutkimiseen haastattelu on hyväksi havaittu aineistonkeruumenetelmä (Hirsjärvi 2008, 180). Fenomenografisen luonteen omaavassa tutkimushaastattelussa pyritäänkin kuvaamaan ja valaisemaan henkilöiden kokemuksia tavoitteena myös ymmärtää niitä, jolloin korostuu tutkijan herkkä, aktiivinen rooli (Niikko 2003, 31). Haastattelu on joustava menetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin, siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa ja voidaan tulkita kielellisen aineiston lisäksi myös ei-kielellisiä vihjeitä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Haastattelu rakentuu

vuorovaikutuksessa haastateltavan ja haastattelijan välillä, eli yhteisen toiminnan tuloksena jota ohjaa tutkimuksen tavoite (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23).

Haastattelun lajiksi päädyin teemahaastatteluun, eli tutkimushaastatteluun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa käydään läpi samat aihepiirit, eli teemat jotka olivat etukäteen tiedossa, mutta kysymysten tarkat järjestykset ja muodot muovautuvat haastattelutilanteessa (Hirsjärvi 2008, 203). Fenomenografisessa teemahaastattelussa tarkoituksena ei ole johdella haastateltavaa, vaan antaa hänen mahdollisimman luontevasti edetä omassa käsityksessään reflektoiden, ja tutkijan tehtävänä on luoda avoimia lisäky symyksiä (Niikko 2003, 32). Tässä tutkimuksessa teemat pohjautuivat tieteellisestä kirjallisuudesta sekä kartoituksesta saatuihin aiheisiin (teemarunko liitteenä 3).

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin koehaastattelun tavoitteenani saada kokemusta menetelmästä, sekä saada haastattelun teemoihin varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkökulmaa. Varsinaiset haastattelut suoritin pääosin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhuoneissa heidän työaikanaan, vain yhden haastattelun tein haastateltavan kotona. Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan reflektiivisiä, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat vaikuttivat niissä aktiivisilta ja motivoituneilta. Teemahaastattelut kestivät keskimäärin puolitoista tuntia ja keskusteluiden tukena toimi teemarunko, noudattaen fenomenografiselle aineistonkeruulle tyypillistä haastattelumallia. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin saaden kirjallista aineistoa 181 sivua.

5.4 Tutkimuksen aineiston analyysi

Suoritin tutkimuksen aineiston analyysin pääosin käyttämällä fenomenografista analyysimallia, jolloin tulkinta on tapahtunut aineiston kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa, ja aineisto on toiminut myös kategorioinnin pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tutkimuksen monimenetelmällinen luonne on ollut perusteltua myös analyysin näkökulmasta, sillä tutkimuksen ensimmäinen ky-

symys on muodostanut toisen tutkimuskysymyksen kontekstin. Toisin sanoen, jotta olen voinut selvittää millaisista tekijöistä muodostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö, on ensin pitänyt selvittää mistä muodostuu tämä yhteistyö. Alla olevasta taulukosta 2 selviää tutkimuskysymysten ja aineistonkeruumenetelmän sekä analyysimenetelmän suhde. Siitä voidaan nähdä, että vaikka ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kerättiin aineistoa etupäässä lomakekyselyllä, niin myös teemahaastattelulla oli syventävä rooli aineiston kannalta.

Taulukko 2. Tutkimusprosessi

Tutkimuskysymys	Tutkimusmenetelmä	Analyysimenetelmä
Mistä rakentuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillinen yhteistyö?	<ul style="list-style-type: none"> • Lomakekysely • Teemahaastattelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Kartoitus, luokittelu, taulukointi • Fenomenografinen analyysi
Millaisista tekijöitä hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää?	<ul style="list-style-type: none"> • Teemahaastattelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Fenomenografinen analyysi

Analyysivaiheessa ensimmäisen tutkimuskysymykseen hain vastausta kokoamalla ja luokittelemalla varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammatilliset yhteistyötoimijat viiteen luokkaan yhteistyön sisällöllisten painotusten mukaan. Tulokset esitellään tämän tutkimuksen luvussa kuusi. Toisen tutkimuskysymyksen aineisto muodostui teemahaastattelulla, jonka teemat olin saanut tieteilisestä kirjallisuudesta sekä osittain lomakekyselyn aineiston avulla. Analyysiprosessin toteutin pääosin fenomenografista mallia noudattamalla, ja tulokset ovat luettavissa tutkimuksen luvussa seitsemän.

Hyödynsin fenomenografisen analyysin etenemisessä alun perin Uljensin (1989, 41) esittelemää mallia, jossa analyysi on jaettu vaiheiltaan neljään tasoon. Myös Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Niikko (2003) ovat kuvanneet fenomenografista analyysia mukailleen Uljenssin luomaa analyysiprosessia, joten

olen huomionnut myös heidän näkemyksiään tämän aineiston analyysin etene-
misessä.

Analyysin ensimmäinen vaihe alkoi huolellisesta perehtymisestä aineistoon. Haastattelujen litteroinneista sain 181 liuskaa tekstiä. Litterointi itsessään oli aikaa vievä prosessi, mutta auttoi aineiston hahmottamisessa jo kirjoittamisvaiheessa. Tämän jälkeen luin tekstin moneen kertaan, jolloin pystyin hahmottamaan aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia ilmauksia. Ilmaukset olivat merkitysyksikköjä, jotka kuvasivat hyvää ammatillista yhteistyötä. Tässä käytin apuna konkreettisia paperiliuskoja, joihin olin kirjannut merkitysyksiköt.

Merkitysyksiköiden vertailu toisiinsa ja lajittelu eri aineistosta nousevien teemojen alle oli *analyysin toinen vaihe*. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa teoreettinen taustatieto on tutkijalle olennaista, tässä analyysin vaiheessa annoin aineiston ”puhua” ja pyrin sulkemaan omat ennakkokäsitykset aineistosta. Sijoitin paperiliuskoille kirjoitetut merkitysyksiköt tiettyjen hyvää ammatillista yhteistyötä kuvaavien tekijöiden eli teemojen alle.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin teemoiksi järjestetyt merkitysyksiköt kuvauksen kategorioiksi. Tavoitteena kategorioiden muodostamisessa oli, että jokainen kategoria kertoi erilaisen hyvän ammatillisen yhteistyön tekijän. Pyrin pitämään myös rajat eri kategorioiden välillä selkeinä, ja loogisessa järjestyksessä suhteessa toisiinsa. Joidenkin kategorioiden suhde viereiseen kategoriaan oli jonkin merkityksensä vuoksi toisesta teemasta riippuvainen, jolloin tulosavaruudessa näiden kategorioiden väliä on kuvattu katkoviivalla. Tämä eri luokkien suhde toisiinsa on kuvattu ja perusteltu tulososiossa.

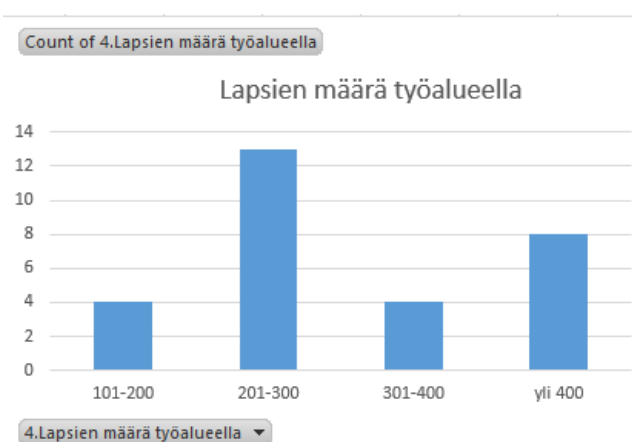
Analyysin tässä vaiheessa kategorioita oli valtavasti, mutta pystyin tiivistämään niitä siirtymällä *neljänteen vaiheeseen* eli kategorioiden yhdistämiseen ”laajemmiksi ylätasoon kuvauksen kategorioiksi”. Näin muodostui horisontaalinen tulosavaruus, jossa kuvauksen kategoriat ovat tasavertaisia suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169; Niikko 2003, 32–39, Uljens 1989, 41–43.) Tämän tutkimuksen tulosavaruuden tarkempi muodostumisen prosessi on kuvattuna liitteessä 4.

Perusteluna kategorioiden, eli käsitysluokkien, tasavertaisuudelle muodostui ajatus siitä, että hyvän ammatillisen yhteistyön ollessa *hyvää*, on kaikkien kategorioiden muodostamien luokkien täydennettävä toisiaan. Ja lisäksi vaikka tulosavaruus muotoutui rakenteeltaan horisontaaliseksi, eli kuvauksen kategoriat olivat hyvän ammatillisen yhteistyön tekijöinä tasa-arvoisia (Niikko 2003, 38), nousi tutkimuksen aineiston pohjalta ja analyysin keskeisenä tuloksena luokka, joka on kuvattu ammatillisena osaamisena. Tämä kategoria on syntynyt varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksistä, joiden mukaan hyvä ammatillinen yhteistyö antaa omaan ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuden kehittymiseen merkittäviä rakennusaineita. Tämän kategorian keskeistä sisältöä on kuvattu luvussa 7.7.

6 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN AMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo) tekee paljon yhteistyötä monien eri yhteistyökumppaneiden kanssa. Yksittäisen kasvuunsa ja kehitykseensä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelmaan liittyy lapsen vanhempien, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja päivähoidon henkilökunnan lisäksi vaihteleva määrä lapsen kuntoutuksen kannalta olennaisia asiantuntijoita. Jokaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työalueeseen kuuluukin monia lapsia, jotka tarvitsevat jonkinasteista tukea kasvuunsa, kehitykseensä tai erilaisten taitojen harjoitteluun. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien työalueiden laajuudet vaikuttavat varhaiskasvatuksen sisällä tapahtuvaan yhteistyön määrään.

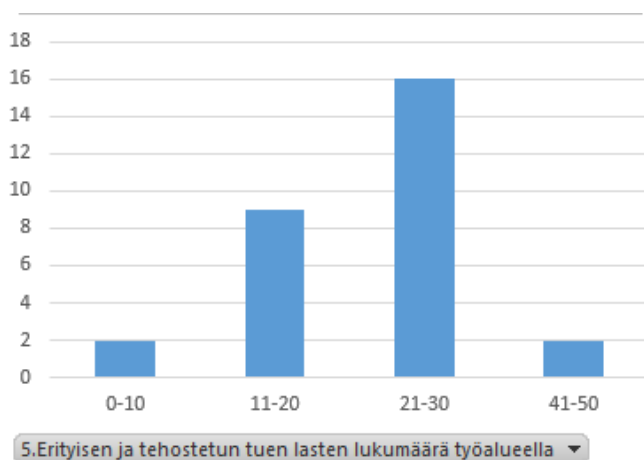
Lomakekyselyn mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työalueiden koko vaihtelee kovasti. Alla olevasta kuviosta 3 voi lukujen perusteella kuitenkin päätellä, että suurimmalla osalla tämän tutkimuksen veoista työskentelyalue koostuu yli 200 lapsesta. Työalueen koko on määritelty kaikkien varhaiskasvatusikäisten lasten lukumäärän mukaan.



Kuvio 3. Lapsien määrä työskentelyalueella

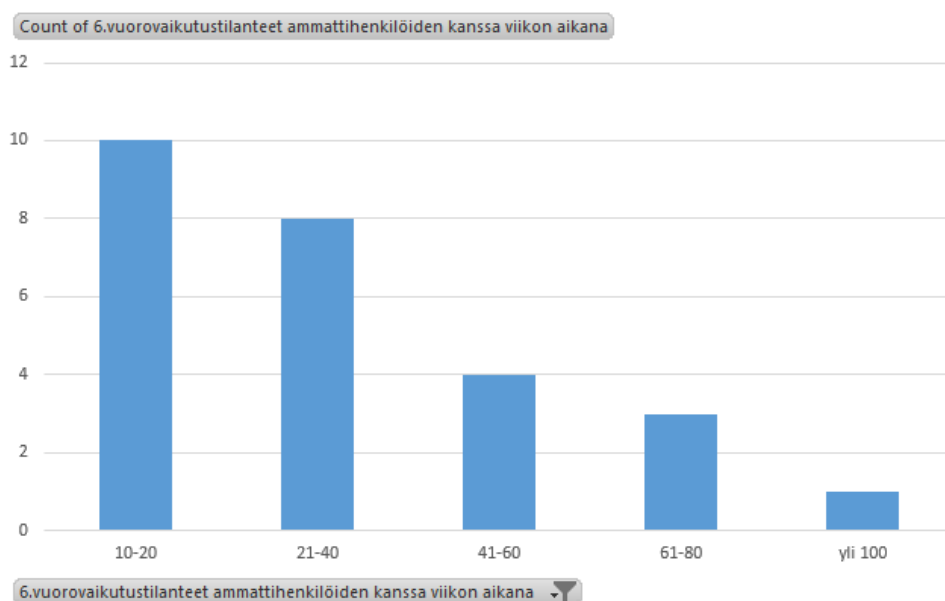
Kuviosta 4 on nähtävissä varhaiskasvatuksen erityisopettajien työalueeseen kuuluvien tuentarpeisten lasten määrä. Siitä voidaan havaita, että yli puo-

lella veoista on 21 tai enemmän, tehostetun, erityisen tai muutoin määritellyä tuentarpeista lasta työalueellaan.



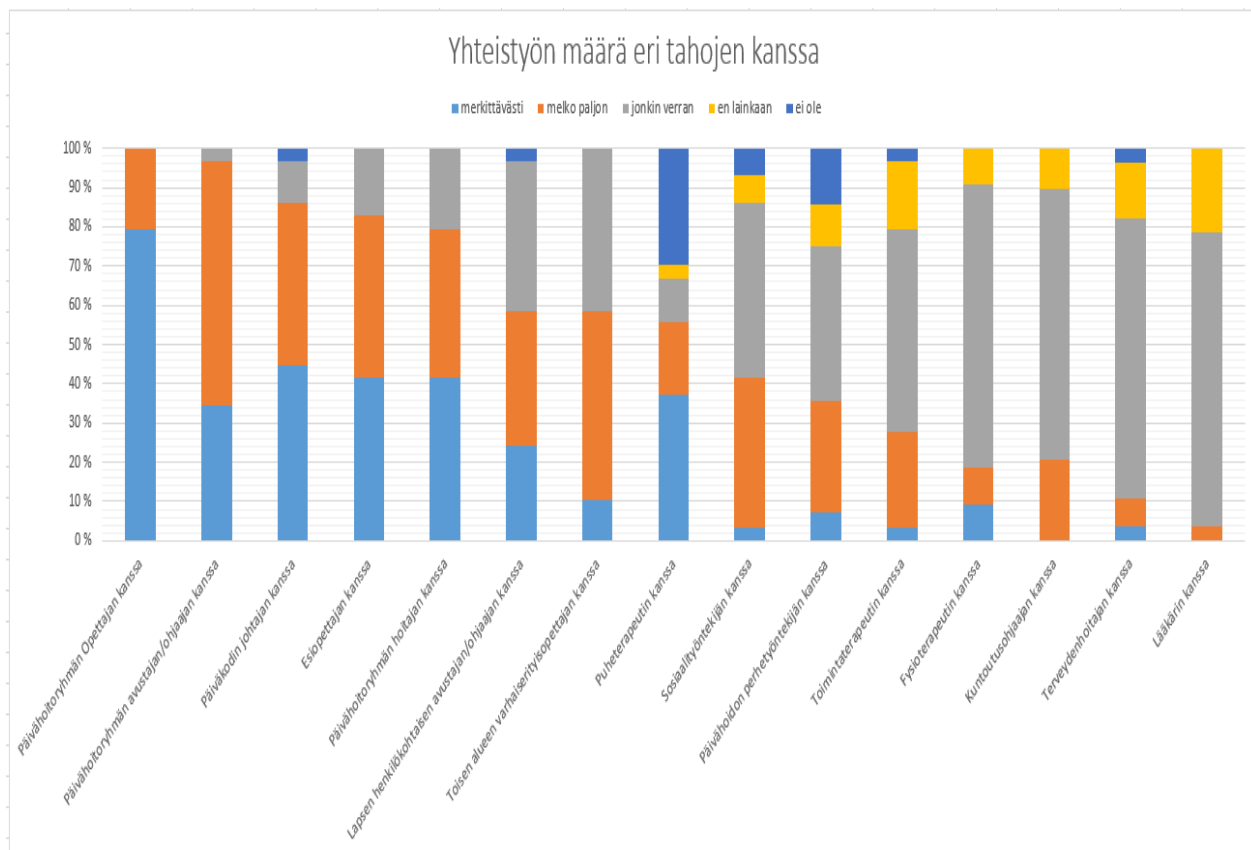
Kuvio 4. Tuentarpeisten lasten lukumäärä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on yhteistyötilanteita lasten kuntoutusprosessin kanssa tekemisessä olevien yhteistyökumppaneiden lisäksi myös mm. varhaiserityiskasvatuksen sisällölliseen kehitykseen ja opetustoimen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen. Erilaisia ammattilaisten kanssa tapahtuvia yhteistyötilanteita varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvelivat olevan viikon aikana alla olevan kuvion 5 mukaisesti. Määrät vaihtelivat suuresti, ja perustui-
vat arvioon, joten niitä voidaan tulkita vain suuntaa-antavasti.



Kuvio 5. Vuorovaikutustilanteet ammattihenkilöiden kanssa viikon aikana

Alla oleva kuvio 6 kertoo varhaiskasvatuksen erityisopettajien tekemästä yhteistyön määrästä eri ammattihenkilöiden kanssa. Siitä voidaan nähdä, että 80 % veoista arveli tekevänsä päivähoitoryhmän opettajan, eli lastentarhanopettajan, kanssa merkittävän paljon yhteistyötä.



Kuvio 6. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyön määrä eri toimijoiden kanssa

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötahot, sekä näiden toimijoiden ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tekemän yhteistyön keskeiset sisällöt, on jaettu viiteen kategoriaan, jotka selviävät seuraavalla sivulla olevasta taulukosta 3. Taulukosta voidaan nähdä, mistä muodostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillinen yhteistyö. Yhteistyön toimijat ja yhteistyön keskeinen sisältö on esitelty tässä kappaleessa omina alalukuinaan niin, että ensimmäisessä kappaleessa kerrotaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyöstä päiväkodissa työskentelevien ns. sisäisten toimijoiden kanssa ja toisessa lapsen kuntoutuksen kannalta olen-

naisten päivähoiton ns. ulkoisten asiantuntijatahojen kanssa. Kolmannessa kappaleessa kuvataan varhaiserityiskasvatukseen sisältöön liittyvää yhteistyötä, neljännessä varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen liittyvää yhteistyötä ja viimeisessä kappaleessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötä opetustoimen kanssa.

Taulukko 3. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö

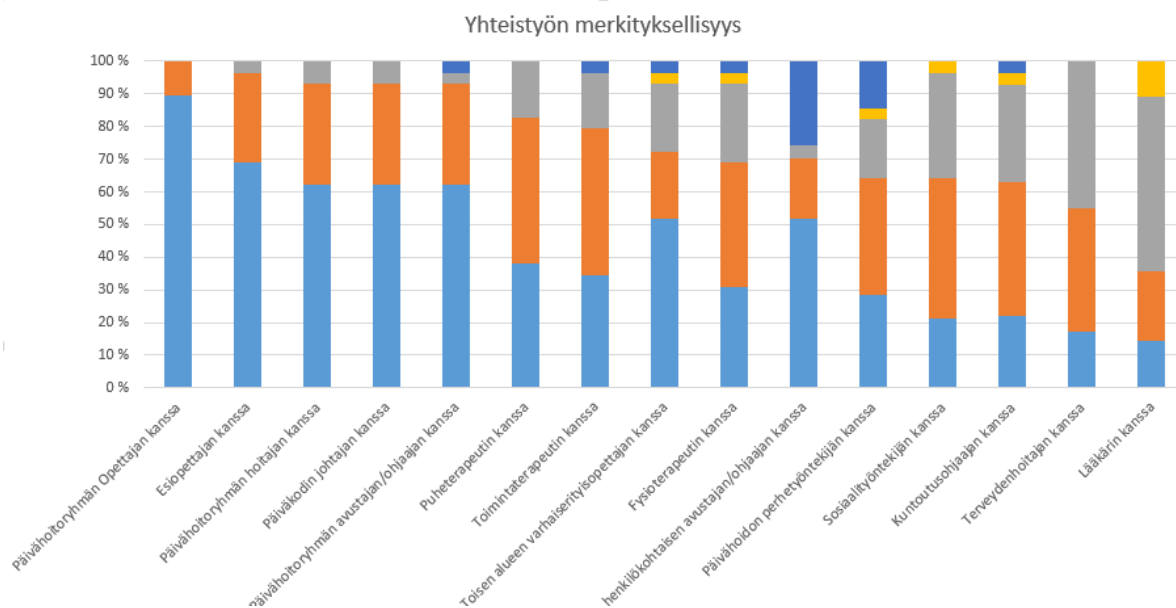
Yhteistyön toimijat	Yhteistyön sisältö
Päivähoidon sisäiset toimijat <ul style="list-style-type: none"> • Kasvatustiimi <ul style="list-style-type: none"> - Lastentarhanopettaja - Lastenhoitaja - Päivähoidon avustaja • Päiväkodin johtaja • Päivähoidon perhetyöntekijä • Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Kuntoutussuunnitelmat/varhaiskasvatussuunnitelmat • Kasvatustiimikohtaiset yhteistyömuodot • Päiväkodin/alueen pedagogiikkaan liittyvät yhteistyömuodot
Lapsen kuntoutuksen kannalta olennaiset päivähoiton ulkoiset toimijat <ul style="list-style-type: none"> • Asiantuntijatahot <ul style="list-style-type: none"> - Puhe-, toiminta-, fysio-, ja musiikkiterapeutti - Kehitysvammaisten kuntoutusohjaaja - Psykologit - Terveystenhoitaja, lääkäri - Sairaanhoidopiirin asiantuntijat - Sosiaali-, lastensuojelutyöntekijä - Muut 	<ul style="list-style-type: none"> • Kuntoutussuunnitelmapalaverit • Lapsen yksilölliseen kuntoutukseen liittyvä yhteistyö • Muu yhteistyö
Varhaiserityiskasvatuksen sisällöllisen yhteistyön toimijat <ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäinen yhteistyö 	<ul style="list-style-type: none"> • Varhaiserityispedagogiikan sisällöllinen kehittäminen • Oman työnkuvan kehittäminen
Verkostotyön toimijat Varhaiskasvatus, johon sisältyy varhaiserityiskasvatus, osana isompaa palveluverkostoa <ul style="list-style-type: none"> • Monialaiset kasvatus-, sosiaali-, terveystoimen ym. toimijat • Varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijät 	<ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatuksen kehittäminen • Yhteistyömuotojen kehittäminen
Opetustoimen kanssa tehtävän yhteistyön toimijat <ul style="list-style-type: none"> • Koulun opettajat, erityisopettajat • Koulupsykologi • Opetustoimen hallinnon työntekijät • Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedonsiirto • Yhteistyömuotojen ja toimivien käytäntöjen kehittäminen

6.1 Päivähoidon sisäinen yhteistyö

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatillinen yhteistyö päivähoidon sisällä muodostui seuraavista ammattiryhmistä: päivähoitoryhmän kasvattajatiimit, joissa työskentelee lastentarhanopettajia (1–2 tiimissä), lastenhoitajia (1–2 tiimissä) sekä mahdollisia avustajia, lisäksi päiväkodin johtajia ja päivähoitoalueella mahdollisesti toimivia perheyöntekijöitä. Jos varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuualueeseen kuuluu perhepäivähoito, niin tällöin myös perhepäivähoitajia.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja päiväkotiryhmän kasvattajien välinen yhteistyö liittyi enimmäkseen varhaiserityiskasvatuksen järjestämiseen lasten yksilöllisten kuntoutussuunnitelmatavoitteiden mukaisesti. Tähän prosessiin kuuluivat kuntoutussuunnitelmien laadinta, tavoitteiden toteutumisen suunnittelu ja seuranta sekä arviointi. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ohjasi kasvatushenkilöstöä toteuttamaan päivähoitoryhmän pedagogiikkaa kaikkien lasten kannalta toimivaksi. Ohjausta ja ryhmän kasvattajien välistä yhteistyötä oli kehitetty mm. varhaiskasvatuksen erityisopettajien osallistumisella kasvattajatiimien palavereihin sovituin aika välein. Näissä palaverissa on suunniteltu varhaiserityiskasvatuksen painopisteitä pääosin keskustellen ja sopien työnjaoista. Lisäksi veo on antanut palautetta tekemistään havainnoineista ryhmän kasvattajille, ja yhdessä näistä havainnoista on rakennettu päiväkotiympäristöön toimivia ratkaisuja.

Kasvattajatiimin jäsenistä **lastentarhanopettaja** vastaa päivähoitoryhmän pedagogiikasta, joten useimmiten hän toimi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tiimin yhteyshenkilönä sekä samanaikaisopettajana pienryhmäpedagogiikan toteuttamisessa. Lomakekyselyn mukaan n. 90 % vastanneista veoista pitikin lapsen kuntoutuksen näkökulmasta lastentarhanopettajan kanssa tehtävän yhteistyön olevan merkittävää. **Lastenhoitajien** kanssa vastaava yhteistyön määrä merkittävyyden näkökulmasta nousi n. 60 %:iin. Tarkempi varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvio yhteistyön merkittävyydestä eri toimijoiden kanssa on nähtävissä alla olevasta kuviosta 7.



Kuvio 7. Yhteistyön merkityksellisyys eri toimijoiden kanssa

Haastatteluaineistosta kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa oli sitä mieltä, että lastenhoitajien kanssa yhteistyötä on yhtä paljon kuin lastentarhanopettajienkin. Veot arvelivat sen johtuvan pääosin siitä, että he työskentelivät aina sen kasvattajan kanssa, jonka vastuulla oli varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin liittyvä yhteistyö muutoinkin. Ja ainoastaan, jos ei lastenhoitajalta löytynyt tähän ammatillista vahvuutta, vaihdettiin vastuuhenkilöä.

No tässä on ensinnä tää tiimi. Esimerkiksi tässä talossa, jos on tuen tarpeinen lapsi, yleensäkin, niillä (kasvatushenkilöstöllä) on ne omat lapset, joiden vasut he pitää, niin siinä ei eroa päivähoitajanopettaja ja lastenhoitaja. Jos on lastenhoitaja, jolla on Matti, jolla on tuen tarve, niin mä teen sen lastenhoitajan kanssa yhteistyötä. Mut sitten jos on ryhmä, jossa lastenhoitaja ei kykene, siis ei halua ottaa vastuuta, tai jotain, tai he on sopinut sille esimerkiksi, niin sitten opettajan kanssa. (Veo 2)

Kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa oli sitä mieltä, että yhteistyö painottui lastentarhanopettajien kanssa työnkuvankin vuoksi, mutta eivät painottaneet erityisesti myöskään, etteikö yhteistyötä voisi olla tarvittaessa myös yhtäläillä lastenhoitajien kanssa.

Lastentarhanopettajan kanssa tietysti, jos aattelee niitä lapsia, kenelle tehdään tää tehostetun tuen suunnitelma tai erityisen tuen suunnitelma, niin toki sen puitteissa yleensä tehdään aika paljon. Lastentarhanopettaja on siinä palaverissa ja kirjoittaa sen puhtaaksi ja sitten, mitä siihen kirjoitetaan, ja että ne tulisi sitten käytänteiksi myös, mitä sovitaan. Ja sitten lastentarhanopettaja on niissä palavereissa sen ryhmän edustajana, ja tietysti myös aina se, että kun on siellä ryhmässä, niin ne kertoo niistä havainnoinneistaan ja huolistaan, ja sitten haluaa puhua niistä lapsista, että aika paljon se on semmosta dialogia, keskustelua. Mää työskentelen kyllä ihan koko henkilökunnan kanssa, että ei mua haittaa onko se lastenhoitaja, jos se asiasta tietää, ja jos se on paikalla. Etten mä mitään sellaista

hierarkiaa koe, että haluan ehdottomasti puhua vain lastentarhanopettajan kanssa. Vaan sen ryhmän kanssa, mutta aika usein se on tietenkin lastentarhanopettaja, kun se tekee niitä määrättyjä asioita siellä. Mutta ei poissulje sitä, että voi joskus olla lastenhoitaja. (Veo 1)

Päivähoitoryhmässä ollessa ylimääräisenä henkilöstöresurssina **avustaja**, hänen kanssaan veot olivat yhteistyössä merkittävästi lomakekyselyn vastausten mukaan. Avustajan kanssa tehtävään yhteistyöhön sisältyi käytännön työn ohjausta, sekä myös pienryhmätoiminnassa avustamista. Avustajan työhön liittyvien vastuualueiden ja työn organisoinnin suunnittelussa veot kokivat tärkeäksi, että koko kasvatustiimi oli mukana. Välillä päivähoitoarjessa avustajan ohjaus jäi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuulle.

Saattaa olla, että mä oon kahden kesken avustajan kanssa käynyt läpi niitä tilanteita, jos on ollu sellainen tilanne, että avustaja on ollut päävastuussa jostain sen lapsen kanssa olemisesta. Esimerkiksi nyt yhden avustajan kanssa mä suunnittelin aika tarkkaankin, että hänellä oli joka aamu opetustuokio yhden lapsen kanssa, jota yritettiin saada, että se oppis syömään aamupalaa. Ett sitten se oli ihan kahdenkeskistä tämän avustajan kanssa. Ne on aika sellaisia konkreettisia juttuja, joita niissä mietitään. (Veo 3)

Päiväkodin johtajan kanssa tehtävä yhteistyö painottui päivähoitoryhmien pedagogiikan ja varhaiserityiskasvatuksen nivomiseksi kohti hyvää päiväkotiarkea. Tämä toteutui säännöllisinä keskusteluinä päivähoitoryhmien tilanteista, huolenaiheiden jakamisista ja kehitysehdotuksista. Seuraavan vuoden lapsiryhmien suunnittelu sekä henkilöstön koulutustarve olivat myös veon ja johtajan yhteistyön sisältöä.

Päiväkodin johtajan kanssa me käydään tietyn väliajoin esimerkiksi ryhmät läpi, eli esimerkiksi on näihin aikoihin keskusteltu, että mikä on se ens vuoden ryhmä. Oon hyvin tiiviisti mukana. Käydään muutaman kerran vuodessa tsekkauslista, missä siellä ryhmässä on paikkaukset ihan konkreettisesti ihan näin syksyllä. Ja sitten keväällä käydään ne läpi ajatellen ensi syksyä plus sitten muutaman kerran tässä välissä suunnitellaan niitä koulutuksia. Johtajan kanssa mä koen, että mulla on todella matalan kynnyksen yhteistyö, että kyllä me hyvin voimakkaasti ollaan tiiviisti yhteydessä toisiimme. Jos mä vaikka huomaan ryhmässä jotain tilannetta, on se sitten haastetta tai vahvuutta, niin kyllä mä viestitän sen aina johtajalle. Koska mun näkemys on, että mun näkökulma on vähän eri kuin hänen, ja mä olen eri tavalla sisällä siinä ryhmässä, plus sitten mä oon tavallaan kuitenkin ulkopuolinen, jolle on helppo puhua asioita. Aikataulullisesti siinä (yhteistyössä) on haastetta ja nyt meillä on tarkoitus että me laitetaan vuosikelloon ne tietyt päivät kaikilla alueilla, koska se on sovittu työtapana, että tehdään yhteistyötä. (Veo 4)

Kahdella haastatelluista varhaiskasvatuksen erityisopettajalla toteutui omassa työssään veo-johtaja-työpari ajatus, jota oli heidän työskentelykunnissaan lähdetty tietoisesti kehittämään. Tähän työparimalliin kuului sovittujen tapaamisten lisäksi yhdessä päivähoitoryhmien tiimipalaverihin osallistumi-

nen säännöllisin väliajoin. Näissä yhteisissä tapaamisissa he läpikävivät ryhmävasua, eli koko ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa, yhdessä kasvattajatiimin kanssa sekä tekivät ryhmässä toimivalle avustajalle tarkan työnkuvan.

Meillä on ... tää ryhmävasu-suunnitelma, jonka ne tekee syksyllä. Niin me ollaan kalenteriin buukattu johtajan kanssa, että me ollaan jokaisessa ryhmävasujutussa mukana... Ja sitten niissä tiimipalavereissa (joissa tehdään ryhmän avustajalle tehtäväkuva) on koko tiimi, ja ohjaajan tehtäväkuva tehdään tosi tarkkaan. (Veo 2)

Päivähoidon perhetyöntekijä oli ehkä "tuorein" tulokas päivähoidossa. Haastatelluista varhaiskasvatuksen erityisopettajista vain kahdella oli kunnassa perhetyöntekijä, ja vain yhdellä kokemusta perhetyöntekijän kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Veot, joiden kunnassa ei ollut perhetyöntekijää, kertoivat että tarvetta tälle työmuodolle olisi kovasti. Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja perhetyöntekijän kanssa toteutui lähinnä työnjaollisesti.

Päivähoidon perhetyöntekijän kanssa on aika paljon yhteistyötä... että nyt voidaan vähän miettiä, että jos tää on enemmän sitten perheen tukemista, niin siltä hän voi aloittaa, ja mää tuun, jos tarvii, niin siltä mukaan. (Veo 5)

Päiväkodeissa oli myös joko päiväkotitai -aluekohtaisia päiväkodin kasvattajista koostettuja yhteistyömuotoja kuten esimerkiksi **peda-palaverit**, joissa jäsenenä olivat yleensä lastentarhanopettajat, päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Lisäksi saattoi olla erilaisista hankkeista syntyneitä **pedagogiikan suunnitteluryhmiä**, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli osana. Näiden yhteistyömuotojen tarkoituksena oli arvioida, suunnitella ja kehittää varhaiskasvatusta, johon on sisällytetty erityisopetus, sekä ottaa haltuun hyviä käytänteitä. Työmuotoina yhteistyötapaamisissa oli keskusteleva vuorovaikutteinen dialogi ja veot kokivat oman osallistumisensa näihin olevan tärkeää oman työnkuvansa vuoksi.

No sitten meillä on pedagogiset opepalaverit. Eli ne on kanssa sellaisia, missä on johtaja ja sitten mää mielelläni olisin aina... ja ne on hyviä. (Toisella päivähoitoalueella on veo on pystynyt olemaan lähes jokaisessa, toisella ei) täällä mää oon aina silloin tällöin, täällä mää oon ollu vaan sillan, kun mulla on jotain asiaa, mutta mää aion tunkea itseni kyllä. Koska, mitä ne suunnittelee, minkälainen on pedagogiikka, niin se on mulle hirveen tärkeä tieto. (Veo 2)

Kahden varhaiskasvatuksen erityisopettajan kunnassa esiopetus oli vielä kokonaan tai osittain varhaiskasvatuksen hallinnon alla, joten heidän yhteis-

työkumppaneikseen kuului myös **esiopettajia**. Esiopettajien kanssa työskentely oli verrattavissa lastentarhanopettajien kanssa työskentelyyn, tuen määritelmät vain erosivat kuntakohtaisesti. Lisäksi esiopettajien kanssa veot laativat yhteistyössä mm. pedagogisia arvioita ja selvityksiä oppilaiden oppimisen tueksi. Lisäksi esiopetukseen kuului olennaisesti **oppilashuoltoryhmä**, joka toimi päivähoiton sisäisenä järjestelmänä, mutta sen kokoonpanoon osallistui esiopettajan, päiväkodin johtajan sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi myös ns. ulkopuolisia asiantuntijoita kuten psykologi ja terveydenhoitaja. Näiden oppilashuoltotyöryhmien keskeisenä tavoitteena oli varhaisen puuttumisen lisäksi, tukea tarvitsevien lasten kuntoutuksen suunnittelu, arviointi ja toteutus.

6.2 Lapsen kuntoutukseen liittyvä päivähoiton ulkoisten toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö

Lapsen kuntoutukseen liittyvät päivähoiton ulkoiset toimijat olivat oman erikoistumisalansa asiantuntijoita, jotka toimivat lasten yksilöllisten kuntoutusprosessien yhteistyökumppaneina varhaiskasvatuksen erityisopettajille, lasten vanhemmille sekä päivähoiton kasvattajahenkilöstölle. He toimivat kuntoutuksen suunnittelussa, johon kuului olennaisesti kuntoutussuunnitelmapalaverin, sen arvioinnissa sekä tavoitteiden toteuttamisessa asiantuntijan, kuntouttajan ja/tai tutkimusten suorittajan roolissa. Kaikkien asiantuntijatahojen toimijoiden ja veojen yhteistyömuodoissa välittyi oman osaamisalueensa tiedonjako.

Kuntoutussuunnitelman saattaa olla pienimuotoinen koulutus, jos siellä on joku kuntoutusohjaaja kertomassa vaikka vakavasta sydänviasta tai jostain, niin sillä tavallahan se tieto karttuu. (Veo 3)

Puheterapeutin kanssa yhteistyötä tehtiin paljon ja se oli monimuotoista. Kahdella veolla oli kokemusta puheterapeutin kanssa tehtävästä parityöskentelystä päivähoiton toiminnallisessa ympäristössä. Molemmissa tapauksissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat yhteistyön toimineen varhaisen intervention muodossa. Alla olevassa esimerkissä veo kertoo kokemuksestaan työskentelymallista pienen lapsen kanssa tutussa päivähoiton ympäristössä.

Hänen (puheterapeutin) kanssa saatiin tosi hienosti semmoisia pienempien yhteistyökäytänteitä, että hän lähti mun mukaan ryhmään, ja mä tein lapsen kanssa kaikenlaista ja hän havainnoi sitä lapsen kieltä. Koska, jos lähetetään tonne (puheterapeutin vastaanotolle), niin monella lapsella saattaa olla sitten ”enpäs puhu mitään”, ja takertuu äitiin ja on siinä tiukasti. (Veo 5)

Toimintaterapeutti oli seuraavaksi yleisin terapeuttitaho varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyökumppanina. Toiset tässä tutkimuksessa esiintyvät terapeuttitahot, eli fysioterapeutti ja musiikkiterapeutti, olivat harvinaisempia, ja rajoittuivat lähinnä kuntoutussuunnitelmapalaverissa tapahtuvaan yhteistyöhön sekä yksittäisiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultointi-soittoihin.

Kehitysvammaisten kuntoutusohjaajan kanssa veot tekivät yhteistyötä, jos heidän vastuualueellaan oli kehitysvammaneurolapalveluiden piiriin kuuluva lapsi. Tällöin yhteistyöhön kuului myös kuntoutusohjaajan vierailut päiväkodilla ohjaamassa konkreettisesti kasvatushenkilöstöä lapsen kuntoutukseen liittyvissä toimenpiteistä.

Terveyskeskuspsykologi ja **perheneurolapsykologi** osallistuivat kuntoutussuunnitelmien laadintaan tekemiensä tutkimusten perusteella, sekä toimivat usein lapsen kuntoutuksen jatkotutkimusten kannalta merkittävänä tutkivana tahona.

Neuvolan terveydenhoitajan kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät lainkin velvoittamaa yhteistyötä kuntoutussuunnitelmien lisäksi ikäkausitarkastusten yhteydessä. Siinä tiedonsiirtoa välitettiin molempiin suuntiin ja se antoi tarttumapinnan myös varhaiseen puuttumiseen. **Terveyskeskuslääkärin** kanssa yhteistyötä tehtiin harvoin, heidän kanssaan yhteistyö toteutui välillisesti, eli lasten jatkotutkimusläheteiden kirjoittajina.

Sairaanhoitopiirin asiantuntijoina veojen yhteistyökumppaneina toimivat mm. **erikoislääkäri**, lapsen **omahoitaja** ja **kuntoutusohjaaja**. Tapaamiset heidän kanssaan ajoittuivat kuntoutussuunnitelmapalaveri- tai tutkimusjakson palautekäynteihin sairaalaan. Lisäksi sairaalasta saattoi käydä omahoitaja tai kuntoutusohjaaja tukemassa päivähoidon arjen tukitoimia.

Sosiaalityöntekijän tai **lastensuojelutyöntekijän** kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät yhteistyötä enimmäkseen prosessissa, jossa tukea

tarvitsevalla lapsella oli alkamassa lastensuojelun asiakkuus, jolloin kokoontuminen pohjautui lastensuojeluilmoituksen tekemiseen.

Muita tämän tutkimuksen lapsen kuntoutukseen liittyviä yksittäisiä tahoja olivat **nepsy-konsultti** ja **viittomakielen opettaja**. Lisäksi yhdellä varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli kokemusta **poliisin** kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tämä yhteistyö oli erittäin harvinaista, ja toimi enemmänkin nopeana interventiona väkivalta- tai inestiasianssa.

6.3 Varhaiserityiskasvatuksen sisältöön liittyvä yhteistyö

Haastatelluista varhaiskasvatuksen erityisopettajista neljällä oli joko yksi tai useampi veo - kollega omassa työskentelykunnassaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteisten tapaamisten ajankohdat vaihtelivat kuntakohtaisesti kovasti, mutta tämän tutkimusten tulosten mukaan veot kokoontuivat yhteisiin tapaamisiin keskimäärin kerran viikossa joko pienemmällä tiimillä, kunnan ollessa iso, tai koko kunnan veojen kesken, kunnan ollessa pieni. Tapaamiset kestivät ajallisesti 1 ½ - 2 tuntia. Yhdessä kunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli vain yksi kollega ja he eivät olleet sopineet mitään säännöllisiä tapaamisia, mutta heidän työhuoneensa sijaitsivat vierekkäin, joten yhteistyö toimi aina tarvittaessa. Isommissa kunnissa veot kokoontuivat näiden tiimipalaverien lisäksi välillä myös koko kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Veot kokoontuivat yleensä omana ammattiryhmänään, välillä esimies oli mukana heidän tapaamisessaan. Yhdellä veolla, jolla ei ollut omassa työskentelykunnassaan kollegaa, oli ollut yrityksiä yhteistyöhön viereisten kuntien veojen kanssa. Näiden veo-tapaamisten lisäksi osalla varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli syksyisin ja keväisin suunnittelu- ja arviointipäivät, jotka toteutettiin yleensä toisten varhaiskasvatustoimijoiden kanssa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäinen yhteistyö sisälsi varhaiserityiskasvatukseen sisältyvien ajankohtaisten asioiden läpikäyntiä, arviointia ja kehittämistä, erityisen tuen resurssien suunnittelua, päivähoitohenki-

löstölle suunnattujen koulutusten suunnittelua sekä omaan työnkuvaan liittyvien pedagogisten asioiden pohtimista ja työskentelytapojen kehittämistä.

Veot kokivat keskinäisen yhteistyön olevan merkittävää oman työnkuvan kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimikin ainoana ammattikuntansa edustajana yhdellä tai useammalla päivähoitoalueella, siksi yhteistyön koettiin toimivan oman ammatillisen osaamisen kasvupaikkana, jossa kollegoilta voitiin kysyä neuvoa ja mielipiteitä.

Mehän (veot) tavataan joka viikko. Jossain vaiheessa viime vuonna yriteltiin, että tavatais vähän harvemmin, mutta se ei toimi, koska meillä on tosi paljon asioita. Ja kun tää työnkuvahan on hyvin yksinäistä tietyllä tavalla kuitenkin, niin se on se meidän tuki, mistä me saadaan sitä tukea. Ja tosi paljonhan se on sitä, että me käydään asioita läpi ja mietitään, mikä on meidän yhteinen näkökanta. Täytyy olla myös sitä aikaa, ettei se (tapaaminen) ole vaan sitä esityslistojen läpikäymistä, vaan nimenomaan pitää olla aikaa myös keskustella. Välttämätöntä, kun ei me nähdä, ei oo siihen tilaisuutta muuten. (Veot 4)

Näin ollen veojen tapaamiset olivat myös ns. hiljaisen tiedon jakamispaikkoja, joissa uudemmat työntekijät saivat kauemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajana työtä tehneeltä ihan konkreettisia neuvoja ja ohjausta. Tapaamisissa korostui myös työnohjauksellinen luonne, jossa pyrittiin yhdessä toimintaa reflektoiden kehittämään omaa työn sisältöä ja ohjaustaitoja.

6.4 Varhaiskasvatuskokonaisuuteen ja kehittämiseen liittyvä yhteistyö

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuuluivat erilaisiin työryhmiin, joiden sisältönä olivat joko varhaiskasvatuksen toimintaan liittyvä yhteistyö tai monialaiset eri hallintokuntien väliset yhteistyömuodot. Varhaiskasvatuksen toimintaan sisältyvään yhteistyöhön kuuluivat erilaisiin varhaiskasvatussuunnitelmaprosesseihin, koulutusten järjestämiseen, päivähoiton laatuun, monikulttuurisuuden tai muihin ajankohtaisiin asioihin liittyvät työmuodot. Lisäksi veot toimivat ajoittaisina tai kokoaikaisina jäseninä päivähoiton johtoryhmissä. Kahdella haastatelluista veosta, joilla oli koordinoiva työrooli, oli enemmän yhteistyötä päivähoiton hallinnon kanssa kuin kolmella muulla. Toisaalta kaikki toimivat yhtäläillä myös yksittäisten hallinnon tai erilaisten vastuuhenkilöiden

kanssa yhteistyössä. Näitä yhteistyömuotoja olivat mm. veon konsultaatio laki-asioissa tai lastensuojeluasioissa, lisäksi kunnan koon mukaan saattoi varhaiserityiskasvatuksen resursseihin liittyen olla niihin erikoistuneita koordinoivia toimijoita, joiden kanssa veot tekivät yhteistyötä. Tähän hallinnon kanssa tehtävään yhteistyöhön laskettiin kuuluvaksi myös veon työskentely oman esimiehensä kanssa. Haastatellut varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat esimiehensä kanssa työskentelyn painottuvan lähinnä yhteisenä osallistumisena johonkin varhaiskasvatuksen sisällölliseen kehittämiseen tähtäävään yhteistyöhön. Oman työnkuvan toteutumisen ja arvioinnin perusteella suoritettiin esimiehen kanssa kehityskeskustelut kerran tai kaksi vuodessa.

Päivähoidon hallinnon kanssa tehtävän yleisen varhaiskasvatuksen kehittämisen lisäksi veot osallistuivat erilaisiin työryhmiin, joissa painottui varhaiserityiskasvatuksen periaatteiden ja toimintatapojen kehittäminen. Näihin työryhmiin varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuivat usein koko kunnan veojen kokoonpanolla, ja lisäksi työryhmissä oli mukana varhaiserityiskasvatuksesta vastaava hallinnon edustaja ja edustuksellisesti joko päivähoidon aluejohtaja tai päiväkodin johtaja.

Varhaiskasvatuksen toimintaan liittyvän päivähoidon hallinnon kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi veot tekivät paljon monialaista eri hallintokuntien välistä yhteistyötä. Lähes kaikilla veoilla oli kokemusta yhteistyöstä verkostosta, jossa toimijoina olivat puheterapeutit ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä mahdollisesti psykologit. Myös toimintaterapeutit, kuuluivat näihin yhteistyöverkostoihin, jos he olivat kunnallisia toimijoita. Näiden verkostojen yhteistyö painottui lapsen kuntoutukseen, varhaiseen interventioon sekä erityisopetuksen toimivien käytänteiden kehittämiseen. Yhteistyö toimi yleensä van- kalla pohjalla.

Puheterapeuttien kanssa tehdään tosi paljon yhteistyötä. Me ollaan ihan otettu sellainen käytäntö, että me tavataan vähän reilu kuukauden välein. Ja me pohditaan siinä kanssa sellaisia yleismaailmallisia asioita, mitkä nyt liittyy päivähoitoon ja puheterapialapsiin. Ja käydään sitten ihan asiakasasioitakin. Semmosia, mitä siinä saa puhua, ja me ollaan todettu se tosi tärkeäksi. Ja siihen osallistuu myös toimintaterapeutti, että se on siinä aina mukana. (Veo 1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät yhteistyötä myös jonkin verran sosiaalityöntekijöiden ja lastensuojelutyöntekijöiden kanssa isommissa verkostoissa. Monessa kunnassa tämä yhteistyö painottui vain lastensuojeluun liittyviin yksilöllisiin tapauksiin, ja laajempaa yhteistyötä oltiin vasta alkamassa kehittää.

Kolmella veolla oli kokemusta eri hallintokuntien järjestämästä verkostosta, jossa perheille tarjottiin suoraa tukea monialaisesti. Näissä yhteistyömuodoissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimi yhdessä lääkärin, terveydenhoitajan, sosiaalityöntekijän, psykologin tai muun perheen kannalta olennaisen asiantuntijatahon kanssa.

6.5 Opetustoimen kanssa tehtävä yhteistyö

Koulun kanssa tehtävä yhteistyö vaihteli sen mukaan, kuuluivatko kunnan esiopetusikäiset oppilaat opetustoimen vai varhaiskasvatuksen piiriin. Kolmella haastatelluista varhaiskasvatuksen erityisopettajalla työalueeseen kuului myös esiopetusikäisiä, jolloin heidän yhteistyömuodoissaan esiopetusikäisten kanssa painottui lapsen yksilöllisen tuen lisäksi toimiminen moniammatillisessa oppilashuoltotyöryhmissä. Oppilashuoltotyöryhmissä oli yleisimmin mukana varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi koulupsykologi, terveydenhoitaja, rehtori tai päiväkodin johtaja sekä ao. luokan opettaja. Yhdessä kunnassa oppilashuoltotyöryhmä toimi soveltuvin osin myös päiväkodissa. Tämä yhteistyömuoto koettiin toimivaksi järjestelmäksi, jonka toimintaan oli tutkimuksen teon hetkellä tulossa lain kautta muutoksia. Alla oleva sitaatti kuvaa oppilashuoltotyöryhmän sisältöä.

No meillä on ollut oppilashuoltosysteemi, niinku syksyllä kun eskarit alkaa, niin semmoinen oppilashuoltoryhmä, missä on esimies ja minä, ja missä käydään kaikki lapset läpi, niiden tuen tarpeet ja vahvuudet ja vähän se koko eskari ihan yhteisöllisestikin. Ja sitten tammikuun lopussa, helmikuun alussa, on ollut ... (oppilashuolto) niin, että kaikki talot vuorollaan, ja siellä on koulupsykologi, koulun erityisopettaja, terveydenhoitaja ja eskariopet aina vaihtuu sitten sen mukaan, mikä ryhmä on menossa, ja sitten minä ja eskariopen esimies. Sillä koostumuksella, ja vanhemmat jos haluavat. Siinä on sitten käyty läpi vaan ne lapset, joista ollaan huolissaan, tai voi olla kysymys myös lapsesta, joka on äärettömän lahjakas... Siinä käydään etupäässä, että miten sitä vielä tuetaan, sitä lasta kevätpuolella, ja sitten mietitään vähän, että tuleeeko siihen vielä joku moniammatillinen palaveri, jossa sitten vanhemmatkin tietenkin ovat mukana miettimässä sitä koulun aloitusta. Se on ollut hyvä, on sääli jos se jää pois. Se on turvannut myös jokaiselle lapselle sen,

että koulupolku mietitään. Jos mä nyt lähdän miettiin, ettei oliskaan sitä, niin meidän täytyis jokaiselle (lapselle) erikseen miettiä, millai se polku etenee. (Veo 2)

Lisäksi veot, joiden työalueeseen kuului esiopetusikäisiä, tekivät yhteistyötä esiopettajien kanssa ohjaamalla heitä mm. pedagogisten arvioiden kirjaamisessa. Pedagogisten selvitysten, erityisen tuen päätösten ja muiden erityisopetukseen liittyvien pedagogisten asiakirjojen kanssa heillä oli yhteistyötä koulun hallinnon kanssa.

Kaikilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli kokemusta tiedonsiirtoon painottuvasta yhteistyöstä, jossa tavoitteena oli taata tukea tarvitsevalle lapselle eheä polku päivähoidosta koulun puolelle. Tiedonsiirtoon liittyvä yhteistyö toteutettiin erilaisin muodoin, joko toimivassa oppilashuoltotyöryhmässä tai erityisopettajan osallisuudella jo varhaisessa vaiheessa päivähoidon kuntoutussuunnitelmapalaveriiniin.

Plus sitten ollaanhan koulujen esiopettajien kanssa yhteistyössä, he tulee aina keväällä lapsen kuntoutuspalaveriin tai heiltä joku edustus kuitenkin. Sitten meillä on sellainen sopimus, että jos syksyllä esiopettaja, niin kuin haluais konsultoida varhaiskasvatusta, kun se lapsi siirtyy sinne, niin siihen on mahdollisuus. Ja mehän ollaan nyt erilaisessa suhteessa, koska esiopetus koulusta haluaa kautta vaatii tietoa, mutta me ollaan varhaiskasvatusta. Niin meillä on aina pyydetty vanhemmilta lupa, että esimerkiksi, mä pyydän nyt jo kevään palaverissa luvan niiltä vanhemmilta. Kerron tämän asian ja kirjaan sen palaverimuistioon että kun lapsi on lähössä vuoden päästä kouluun, niin mulla on ensi vuonna oikeus olla asiassa jo yhteyksissä kouluun. (Veo 4)

Monessa kunnassa kehitettiin erityisopetusta yhteistyössä varhaiskasvatuksesta ylempiin luokkiin. Näissä tapaamisissa painotettiin yhteisten käytäntöjen kehitystä.

7 HYVÄN AMMATILLISEN YHTEISTYÖN TEKIJÄT

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitykset hyvästä ja toimivasta ammatillisesta yhteistyöstä on kuvattu alla olevassa tulosavaruudessa (taulukko 4). Siinä on nähtävissä, että hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää toisiaan täydentäviä tekijöitä, joiden yhteisvaikutuksesta varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat myös saavansa omaan ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuden kehittymiseen aineksia. Tässä luvussa avataan jokaisen kategorian sisältöä ja kerrotaan esimerkkejä varhais erityisopettajan yhteistyöstä eri toimijoiden kanssa.

Taulukko 4. Hyvän ammatillisen yhteistyön tekijät

Hyvä toimiva ammatillinen yhteistyö sisältää					
Tavoitteellista tiedonsiirtoa ja yhteistä kieltä	Arvostuksen, yhdenmukaisen työarvojen ja tasarvoisuuden näkökulman	Riittävät aika-, koko- ja saavutettavuusresurssit	Toimivia käytänteitä	Yhdessä pohdintaa ja ideointia	Vuorovaikutusosaamista
Aineksia oman osaamisen kehittymiseen					

7.1 Tavoitteellinen tiedonsiirto ja yhteinen käsitteistö

Hyvän toimivan ammatillisen yhteistyön perustana oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan aina yhteinen **tavoite**, miksi yleensä tehdään yhteistyötä. Varhais erityiskasvatuksessa päivähoitolaki ohjasi yksilöllisellä tasolla tukea tarvitsevan lapsen oikeuden saada kuntoutusta. Siihen liittyi päivä-

hoitopaikan kasvattajien, lapsen vanhempien ja mahdollisten ulkopuolisten asiantuntijatahojen tekemä lapsen kasvun ja opetuksen kuntoutuksen ja käytänteiden suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tämän tutkimuksen tekemisen aikana voimassa olevan päivähoitolain velvoittama tavoite oli myös tutkimuksen veojen työn keskeinen tavoite. Tätä tavoitteellista yhteistyötä lapsen kasvuympäristössä kuvaa alla oleva sitaatti.

Sit se, että kaikilla olis todellakin kirrkaana mielessä lapsen hyvinvointi ja kehityksen tukeminen ja laajasti siinä ympäristössä, missä lapsi toimii. (Veo 3)

Lasten kuntoutukseen liittyvien yhteistyömuotojen lisäksi ammatillisen yhteistyön tavoitteen nähtiin syntyvän tarpeesta kehittää tai päivittää varhaiserityiskasvatukseen liittyviä työ- tai toimintatapoja. Tällaisia olivat esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäinen yhteistyö, tai monialaiset varhaiskasvatuksen verkostotyöryhmät. Lisäksi opetustoimen kanssa tehtiin yhteistyötä, jossa pyrittiin kehittämään lapselle riittävän tuettua ja ehjää polkua varhaiskasvatuksesta kouluun.

...ja siinä (yhteistyössä) koitetaan saada sellaista yhtenäistä linjaa, ja jo vanhoja hyviä käytänteitä saada toimimaan ja sitten mahdollisesti uusiakin, joihin on resurssia tai varaa. (Veo 1)

Tavoitteen lisäksi **tiedonsiirto** oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan ammatillisessa yhteistyössä toinen merkittävä tekijä, joka toimii myös usein tavoitteellisen yhteistyön keskeisenä sisältönä. Jotta varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat tukea lasten kehitystä jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta he tarvitsivat sekä omaan ohjaukseensa että päivähoitoryhmien kasvattajien ohjaukseen tietoa lasten vanhempien ja päiväkotititimin lisäksi lasta kuntouttavilta ja tutkivilta asiantuntijatahoilta. Tiedonsiirtoa tapahtui monella eri tavalla eri yhteistyömuodoissa. Tämän tutkimuksen veojen käsitysten mukaan tiedonsiirto, joka toimi veojen työn kannalta oleellisena informaation lähteenä, teki siitä hyvän ammatillisen yhteistyön tekijän. Tällaista yhteistyötä tapahtui varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan kaikissa heidän yhteistyömuodoissaan.

Kuitenkin erityisesti psykologit ja puheterapeutit olivat tutkimuksen suurin ns. asiantuntijajoukko, joilta veojen käsitysten mukaan yhteistyössä sai paljon informatiivista tietoa.

Ja sitten terveyskeskuspsykologi, erityisesti hänen kauttaan ne lapsen asiat lähtee, hänen kauttaan tulee paljon sitä tietoa. Samoin puheterapeuteilta. Kyllä se tieto tulee sieltä, jos vaan vanhempi antaa luvan. Me ollaan siis aina sitten saatu (kun vanhempien kanssa on neuvoteltu), ei voisi sanoa, ettei meillä olisi tietoa. (Veo 4)

Psykologien ja puheterapeuttien lisäksi neuvolan terveydenhoitajat koettiin yhteistyöryhmäksi, joiden kanssa pääsääntöisesti tiedon siirto molempiin suuntiin toimi erittäin hyvin. Yhdellä veolla oli tästä yhteistyöstä kuitenkin aivan päinvastainen kokemus, jolloin tiedonsiirto toimi vain päivähoidosta terveydenhoitajalle päin.

Tavoitteellisen tiedonsiirron lisäksi toimivan yhteistyön kriteeriksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksissä nousi puheessa esiintyvä **yhteinen käsitteistö**, eli tunne siitä, että ”puhutaan samaa kieltä”. Yhteisen käsitteistön ymmärrys helpotti veojen mukaan yhteistyötä. Tällaisessa yhteisessä ymmärryksessä yhteistyön tekeminen veoilla erityisen hyvin omien kollegojen eli toisten veojen kanssa, heidän kanssaan tapaaminen koettiin sen vuoksi erittäin merkitykselliseksi. Tähän vaikuttivat yhteiset tehtäväalueet, mutta yksinäinen toimenkuva usein isollakin päivähoitoalueella/-alueilla. Toisen samaa työtä tekevän kanssa koettiin yhteistyön olevan helppoa, koska veot toimivat keskenään samassa viitekehyksessä.

Kelle sitä sitten, ei kukaan oo välttämättä samalla aaltopituudella, tiedä niistä asioista, vaikka kuinka on lastentarhanopettajia, niin se on eri asia. (Veo 1)

Edellisestä sitaatista huolimatta varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat päivähoitoryhmien kasvattajista lastentarhanopettajien puhuvan pääsääntöisesti myös ”samaa” kieltä kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Tämä tuli tutkimuksessa esiin, kun puhuttiin päiväkotihenkilökunnan vaihtelevista koulutustaustoista. Päivähoitoryhmien kasvattajien ohjauksessa veot kokivat tärkeäksi saavuttaa yhteinen ymmärrys, sen varmistamiseksi koettiin yhteistyössä toimivan hyvin esimerkiksi seuraavassa sitaatissa esiintyvä kyselevä ohjaaminen.

...sitten mä pyrin varmistaan, että puhutaanko samasta asiasta, kun usein huomaa, että sitten kun menee seuraavan kerran ja on ajateltu jotain, niin onkin ymmärretty vähän hassusti se asia, ja sitten huomaa, että hetkinen, tässä ei meillä ollutkaan yhteiset pedagogiset taustaoletukset. Mää tässä itse niinku aattelenkin, että se on ehkä huono, että mä en siltä lastentarhanopettajalta niin paljon sitten tee tarkentavia kysymyksiä, ett niinku mä oletan, että se pedagogiikka on siellä pohjalla koulutuksen myötä. (Veo 3)

Kolmas käsitys yhteisestä ”kielestä” muodostui, kun koettiin yhteistyössä yhteisen käsitteistön ja viitekehyksen lisäksi jotakin enemmän kuin pelkkä ymmärrys. Tällaisia yhteistyömuotoja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat yhteistyössä veo-kollegoiden lisäksi joidenkin päiväkodin johtajien, koulun puolen erityisopettajien, psykologien tai puheterapeuttien kanssa. Jotkut näistä yhteisen kielen löytyivistä yhteistyömuodoista sisälsivät jo enemmänkin kuin yhteisen kielen, silloin tämä kategoria alkoi lähestyä hyvien yhteistyötaitojen eli vuorovaikutusosaamista kuvaavaa kategoriaa.

...niin mulla oli sellainen tunne, että kun mä soitin tälle ihmiselle niin hän tiesi jo mun asian, ettei tarvinnut hirveesti selittää. (Veo 2)

7.2 Yhteistyön arvostus, tasa-arvoisuus ja yhtenevä arvomaailma

Tässä kategoriassa hyvän yhteistyön tunnusmerkkeinä olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan yhteistyön tai sitä tekevien työn arvostus, tasa-arvoisuus yhteistyötä tekevien kesken sekä toiminnan taustalla olevat yhteiset toimintaa ohjaavat arvot.

Yhteistyön kuvattiin toimivan hyvin, kun sitä sekä siinä toimivien työpanosta pidettiin tärkeänä ja yhteistyötä **arvostettiin**. Tutkimuksen veoilla oli lähes kaikilla käsitys, että päiväkodin johtajat arvostivat heidän kanssaan tehtävää yhteistyötä. Tämä näkyi mm. suurien yhteisten työalueiden jakamisena.

Päiväkodin johtajat kokee myös meidät tarpeelliseksi siihen rinnalleen, koska heillä on valtavat työalueet (Veo 4)

Kuitenkin joidenkin veojen käsitysten mukaan varhaiserityiskasvatus tuntui olevan varhaiskasvatushallinnon mielestä vielä erillinen osa varhaiskasvatusta, koska yhteistyö tunnuttii välillä unohtuvan, tai ajateltiin, ettei yhteistyö

ole arvokasta, jolloin ei tuettu jotakin varhaiskasvatuksen erityisopettajan mielestä tärkeitä yhteistyömuotoja. Erään veon käsityksen mukaan myös valta voi tehdä sen, että haluaa käyttää sitä väärin. Tämä ajattelutapa hallinnon puolelta tuli ilmi tämän tutkimuksen aineistossa sekä kaikkein isoimman ja pienimmän kunnan osalta.

...sitä mä toivoisin, se olis niinku enemmän, että huomattais enempi aatella sitä kokonaisuutta, sillä lailla, että erityispäivähoito on aina yksi osa sitä tavallista varhaiskasvatusta. Se ei oo mikään erillinen asia, että se tahtoo unohtua siellä, että siltä hoidetaan niitä asioita ja tota niin, vaikka se pitäis olla koko ajan kuitenkin siinä tiedostettuna, että mitä se erityispäivähoito tähän ja näihin asioihin liittyy. Sitä pidetään tärkeänä, mutta sitten se, se yhteistyö unohtuu. (Veo 5)

Aineiston luokittelussa yhteistyön arvostuksen ja ajan merkitys tehtävälle yhteistyölle on kuvattu katkoviivalla, koska aika ja yhteistyön arvostus kulkivat monissa veojen käsityksissä rinnakkain. Ajan ja arvostuksen kanssa oli kolmenlaisia käsityksiä, jotka vaikuttivat yhteistyön toimivuuteen. Ensiksi, se että yhteistyö lakkasi tai ei koskaan alkanutkaan toimimaan, tai sitten yhteistyötä haittasi ajan puute, jonka veot käsittivät arvostuksen puuttumiseksi.

No jollekin se voi ehkä olla se ajan puute, jos ajattelee, että ei tuu tämmöseen, että ei hukata aikaa siihen. (Veo 1)

Tai jos on niin, että sitä ei nähdä yleensä tärkeänä, ja näin voi olla myös, että sen ajan järjestäminen on tosi hankalaa. (Veo 4)

Kolmas arvostuksen ja ajan yhtenevyys liittyi yhteistyöhön päiväkotiryhmien kasvattajien kanssa. Lähes kaikilla haastatelluilla veoilla oli kokemusta siitä, että heille oli päiväkodista unohdettu arjen kiireen keskellä ilmoittaa jokin yhteistyöhön vaikuttava asia, esim. jonkin yhteistyökumppanin vierailusta päiväkodilla tai lapsen, jolle varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli menossa järjestämään erityisopetusta, poissaolo.

Ja saattaa olla, että lapsi onkin vapaalla, eikä muisteta kertoa, niin sitten voi olla, että menee turhaan... että ajankäytöllistä ongelmaa ehkä siinä, että ei osata niinku huomioda mihin kaikkiin joku asia vaikuttaa, ja sitten tehdä sitä ilmottelua, tai muuta. (Veo 5)

Tässä tutkimuksessa **tasa-arvoisuus** nousi yhdeksi tärkeäksi tekijäksi hyvässä ammatillisessa yhteistyössä. Tasa-arvoisuus koettiin arvoksi, jossa kaikki

toimijat kokevat olevansa yhteistyön kannalta yhtä tärkeitä, sekä tekevänsä sitä ”yhtä isoin panoksin” kohti sovittuja tavoitteita.

Mutt kyllä mun mielestä pääsääntöisesti se työ on sellasta, että yhteistä hyvää, sitä tietotaitoa, jaetaan perheen taikka lasten parhaaks. (Veo 1)

Tasa-arvoinen ja vastavuoroinen yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajien sekä päiväkotien johtajien/päivähoitoalueiden johtajien kanssa oli yleensä hyvin toimivaa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että työalueet olivat laajoja ja molemmat ammattiryhmät työskentelivät niillä oman ammattiryhmänsä ainoina edustajina. Tosin monella varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli yhteistyökumppaninaan enemmän kuin yhden päivähoitoalueen johtaja. Heidän keskinäisessä ammatillisessa yhteistyössä molemmat toimijat toivat siihen oman näkökulmansa ja osaamisensa. Muutamalla veolla oli käsitys, että yhteistyö toi mukanaan välillä myös tarvetta rajata omaa roolia.

Niin mää oon huomannut, että paljon se on semmosta vastavuorosta, että nekin saattaa kertoa jonkin jutun ja sitten, ett sehän ei oo varsinaista lapsen tuen tarpeen tukemista vaan se on päiväkodin johtajan ajatuksen vahvistamista tai peilaamista, ja siinäkin sitten mää oon niinku ajatellu sitä rajaamista, että kuinka paljon ottaa sitä roolia, että on kaikkien huolien ja murheiden kuuntelija. (Veo 3)

Päivähoitoryhmien ohjaustyössään veot kokivat osittain samankaltaisia tilanteita, mutta ajattelivat tasa-arvoisen, vastavuoroisen ja arvostavan asenteen olevan osittain omalla vastuulla.

Konsultoin sitä ryhmää, ohjeistan heitä ja pyrin hyvin paljon tekemään sitä työtä kysymyksien kautta. En niin, että minä olen se asiantuntija, joka tulee ja sanon mitä tehdään. Vaan yrittäisin, että he nostavat itse sen aina, koska he osaa, heillä on ammattitaito, se ei aina vaan välttämättä ole tiedostettu. (Veo 4)

Joidenkin veojen kokemusmaailmaan kuului myös yksipuolinen yhteistyö. Lakisääteisen laajennetun neuvolayhteistyön vuoksi neuvolan kanssa yhteistyö sujui lähes joka kunnassa hyvin. Aina yhteistyö ei kuitenkaan sopinut sovitusti.

...on sovittu, jos on jotain, niin ne ottaa meihin yhteyttä, laittaa paperit tai soittaa, mutta ei mulle oo kahteen vuoteen tullu yhtään paperia, tai on mulle yks paperi tullu jossain kohtaa. (Veo 2)

Kaikilla haastatelluilla veoilla oli käsitys, että sosiaalityöntekijöiden kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi tiivistää. Yhteistyö, sekä tiedon kulku oli heidän kanssaan yksipuolista.

Että, tota sellaisia esimerkkejä on, että jonkun lapsen puolelta on tehty yhteistyötä sinne, sitten on pidetty joku palaveri ja sinne ne palaverit yritetään aina järjestää niin, että ne sopii nimenomaan sosiaalityöntekijöille, että hänen ehdoillaan toimitaan... (Veo 3)

Yhteistyön arvokategoriassa nousi myös käsitys siitä, että välillä yhteistyö jossakin moniammatillisessa yhteistyökokoonpanossa tuntui painottuvan jonkun toisen toimijan asioiden hoito aiheuttaen tunteen, että oman työalueen asia ei ollut niin tärkeä kuin toisen. Tällaista epäarvoisuutta yhteistyössä tuli esimerkiksi yhteistyössä opetustoimen kanssa.

Myöskään sellaista yhteistyömuotoa, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja koki oman ja esimerkiksi varhaiskasvatushallinnon **arvomaailman** olevan erilainen, oli haastava saada toimimaan.

...koska se oli meille määrätty, että sitä (tiettyä yhteistyömuotoa) täytyy käyttää, ja totta kai, kun siihen käytetään työaika, niin mää yritin aina niinku, mää kelasin hirveesti itseni kanssa, että miksi mää en saa sitä omaan toimintamalliini, mutt siinä oli jotain vastoin mun työntekemisen mallia, just se semmonen ajatus...siinä mää löysin itseni, että mää en osannut siihen, no ne arvot ei ollu ihan semmoset, mitä mää toivoin. (Veo 2)

7.3 Riittävät saavutettavuus-, koko- ja aikaresurssit

Tässä kategoriassa **saavutettavuuteen** sisältyi yhteistyökumppaneiden työskentelyalueen tai työhuoneen läheisyys sekä tavoitettavuus. Joidenkin käsitysten mukaan yhteistyön sujuvuuteen liittyi myönteisesti yhteistyökumppanin fyysinen läheisyys. Tällaista yhteistyötä korostivat erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajat, joilla oli ollut yhteinen työhuone tai heidän työhuoneensa oli sijainnut toisen veo-kollegan läheisyydessä. Samaa työtä tekevän varhaiskasvatuksen erityisopettajan läheisyys koettiin todella tärkeäksi ja moni veo kokikin sen lähinnä omaa työtä ohjaavaksi, neuvoa kysyväksi ja toisaalta reflektoivaksi yhteistyöksi.

Mulla on ollu sillä tavalla molempia, että mulla on ollu sekä toimisto, jossa mää oon ollut yksin ja silloin se on ollut erittäin merkittävää, että tavataan. ja sitten viime vuonna ja sitä edellisenä vuonna mää oon ollu toimistossa, jossa on kolme. Ja se on kanssa hirveen hyvä, koska joka päivä tulee semmonen, että aika nopeasti muutamalla lauseella, joko se on sellanen niinku purkautuminen, ett oli niinku tosi hankala juttu, tai sitten ilon aihe tai joku muu...että se olis mun mielestä tärkeätä, että vois, ei välttämättä päivittäin, eihän mekään oltu samaan aikaan siellä toimistolla, mutta kyllä mää näkisin, että iahn semmonen vaikka kerran viikossa, vaikka joku perjantai, niin olis mahdollisuus käydä vähän läpi. (Veo 3)

Sillon kun on oikein kuntsarisuma, keväällä ja syksyllä, silloin tuntuu että menee monta päivää, ettei ehditä näkeäkään. Me ei olla mitenkään erityisesti sovittu aikaa, ett vähän katsotaan kalenterista, että milloin sää meet, niin nähdäänkö me silloin, ett sitten. mutta sitten täällä ohimennen. Tähän asti on onneksi, löytynyt se aika, ett ollan voitu. Mutt oikeestaan, mää melkein, jos näistä niinku tärkeimpänä yhteistyökumppaneista, niin se (toinen veo) on kyllä tosi tärkeä. (Veo 1)

Myös päivähoidon perhetyöntekijän kanssa tehtävä yhteistyö niissä kunnissa, joissa työskenteli perhetyöntekijä, ajateltiin olevan sidoksissa työalueeseen. Tämän tutkimuksen kannalta tuloksista selvisi, että perhetyöntekijän kanssa, joka toimi fyysisestikin veon työn läheisyydessä, yhteistyötä oli paljon.

Päivähoidon perhetyöntekijän kanssa on aika paljon yhteistyötä, hänhän on tuolla viereisessä huoneessa. (Veo 5)

Toisaalta taas perhetyöntekijän kanssa, joka ei toiminut varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa samalla työalueella, ei ilmennyt lähes ollenkaan yhteistyötä etäisyyden vuoksi.

Se on siellä... ja varmaan just tekee enemmän siellä työtä. Se tekee siellä päiväkodissa paljon työtä ja kokeiluja. Se on siellä, piste. Ja tekee työtä koko kunnassa ja aina, kun tarvitaan niin on saatavilla. Ja meillä henkilökunta, kaikki tietää tän perhetyöntekijän ja osaa puhua siitä vanhemmille. Mutta jotenkin se on kuitenkin siellä puolen, pitäis olla toinenkin. (Veo 2)

Saavutettavuuteen liittyi veojen käsitysten mukaan läheisyyden lisäksi hyvä **tavoitettavuus**. Sitä varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat arvioineet hyvän ammatillisen yhteistyön toimivuuden kannalta kahdesta näkökulmasta: siitä, että he itse olivat tavoitettavissa, tai että heidän yhteistyökumppaninsa olivat hyvin tavoitettavissa. Veojen käsitysten mukaan yhteistyön lähtökohtana onkin se, että tietää kenelle soittaa.

Se on hyvää, kun tavoittaa ne ihmiset, jotka haluaa tavoittaa ja saa vastauksia niiltä. Ja että itse on niiden tavoitettavissa samalla lailla. (Veo 2)

Se on lähtökohta, että edes tietää mihin ottaa yhteyttä, kehen ottaa, kuka on tässä yhteyshenkilö ja ihan oikeasti tavatakin niitä ihmisiä. (Veo 4)

Erityisen hyvin veojen käsitysten mukaan päivähoidon ulkopuolisista yhteistyökumppaneista puheterapeutit ja psykologit olivat sellaisia ammattiryhmiä, joiden tavoitettavuus toimi oikein hyvin.

Se sellainen saumaton, niihin saa aina yhteyden ja ne tulee palavereihin. (Veo 2)

Sitä vastoin sosiaalityöntekijöiden tavoitettavuus oli veojen käsitysten mukaan päinvastaista.

Sitten sosiaalityöntekijät...jos niitä joskus saa kiinni, niin olis ihan hyvä tehdä yhteistyötä (Veo 3)

Tavoitettavuuteen sisältyi myös ns. matalan kynnyksen yhteistyö, eli yhteistyö, jossa toiseen toimijaan voidaan olla helposti yhteydessä. Tällaista yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat olevan sekä omien veokollegoiden kanssa että päiväkodin johtajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Johtajan kanssa mää koen, että mulla on todella semmonen matalan kynnyksen yhteistyö, että kyllä me hyvin voimakkaasti ollaan helposti tiiviisti yhteydessä toisiimme ... (Veo 2)

Tässä kategoriassa hyvän saavutettavuuden lisäksi **työalueen koko tai yhteistyökumppaneiden määrä** varhaiskasvatuksen erityisopettajan työalueella vaikuttivat yhteistyön laatuun. Verojen käsitysten mukaan liian iso työalue oli haastava yhteistyön kannalta, silloin ns. ennakoimattomat ovensuokeskustelut lisääntyvät huomattavasti. Tätä kuvaa veon sitaatti, jolla oli aikaisempaa kokemusta todella laajasta työalueesta.

Silloin kun mää olin ... seitsemässä päiväkodissa , niin se oli kyllä jo ihan haastavaa yhteistyötä lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kanssa, koska aina kun mää vedin takin päälleni lähteeseni, niin mulla oli suurin piirtein rivi tossa ovella ja "H, vielä yks asia, vielä yks asia". He näki niin harvoin mua, se oli niin spontaania, mun oli ihan pakko liivahtaa tästä, mulla oli hirvee kiire...ei millään muodolla mää en pystynyt siihen. (Veo 2)

Myös työskentely monen päiväkodin tai päivähoitoalueen johtajan kanssa koettiin haasteelliseksi. Pedagoginen yhteistyö heidän kanssaan koettiin tärkeäksi, mutta veon työalueen kasvun lisäksi, johtajien määrä kasvoi, jolloin tapaamiset rajoittuivat harvaan, usein pitkille aikaväleille.

Meillä on semmoiset yhteenvetopalaverit, tilannekatsauksiksi mää niitä aina sanon. Ne on semmosia, että mää käyn ne niinku syksyllä, ja aina tarpeen mukaan. Voi olla keskellä

vuotta tai sitten keväällä, että käydään ne tilannekatsaukset, että missä mennään. Mutta tää on niin iso alue, että joka viikko sää pystyisit tai edes joka toinen tai kolmas viikko, että mahdotonta se on kuitenkin. (Veo 5)

Yhteistyön toimivuuteen vaikutti varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan yhtenä tekijänä siihen varattu **aika**. Aika on tässä tutkimuksessa sijoitettu osana tähän kategoriaan, vaikka veojen käsitysten mukaan ajan käytöllä oli suuri vaikutus hyvän ammatillisen yhteistyön toimivuuden kannalta monella eri alueella.

Tietenkin siihen (yhteistyöhön) täytyy olla aika, jos on kalenterit täynnä, niin silloin se on huono. (Veo 2)

Lähes kaikilla haastatelluilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli kokemusta siitä, että päiväkotiryhmien kasvattajien kanssa tehtävässä yhteistyössä oli siihen käytettävällä riittävällä ajalla suuri merkitys. Päiväkotiryhmän kasvattajien arjen kuntoutuksen ohjauksessa veon ja koko kasvattajatiimin yhteistyöhön jäi välillä liian vähän aikaa, jolloin tukitoimivien käytännön toimitus saattoi jäädä varmistamatta.

Silloin kun on kiire ja äkkiä vaan sanoo jotain, että tehkäpä noin ja kokeilkaa tota. Varmaan enemmän pitäis m uistuttaa, että käykää tää läpi siinä tiimipalaverissa, että se tiimi tulis, tai mikä se nyt milloinkin on, tulis niinku sen koko tiimin tietoisuuteen. (Veo 3)

Veoilla oli myös kokemusta siitä, että hallinnon, varhaiskasvatuksen päättävien toimijoiden kanssa, oli haasteellista saada jokin asia etenemään, jos yhteistyöhön ei ollut ennalta varattu aikaa.

Niin nekin on sitten kiireisiä ja puhelimessa, niillä on paljon kirjallisia hommia. Ne tekee päätöksiä, että josset sovi aikaa, no ovesta voi tietenkin huikata, että onks pieni hetki, niin sitten riippuu siitä, että ehtiikö vai ei... (Veo 1)

Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien väliseen keskinäiseen yhteistyöhön kaikki tämän tutkimuksen haastatellut veot, kokivat olleen liian vähän aikaa. Erityisesti oman ammattiryhmän osaamisen jakamiseen, ns. hiljaisen tiedon jalkauttamiseen koettiin vaikuttavan ajan riittävyys.

Sitä saisi olla enemmän, sitä hiljaisen tiedon jakamista...ett niillä kokeneemmilla erityisopettajilla, niillähän on ihan valtavia tietovarantoja, ett onks joku ollu esim. autististen kanssa paljon tekemisessä, nii totta kai siellä on sitä tietoo enemmän...mutta että sehän on just niinku se aikapula meidän työssä. (Veo 3)

Kaikkein eniten yhteistyön ajan vähyyteen ammatillisessa yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan tuntui olevan lastensuojelun työntekijöillä.

Hyvin harvoin niinku syntyy sellasta, mikä on mun mielestä todellista yhteistyötä. Että pystytään niinku istuun ja miettiin, että mää en tiedä, johtuuko se siitä, että niillä on aina kiire vai mikä se on se juttu, mutta se ontuu se yhteistyö. (Veo 3)

Aika koettiin olevan verrannollinen suhteessa arvostukseen, jota käsiteltiin jo kappaleessa 7.2. Lisäksi ajan puute, eli kiire aiheutti esteitä hyvien käytänteiden muodostumiselle tai sopimiselle. Myös ajan ja käytänteiden kategoriat ovat luvun alussa olevassa tulosavaruudessa kuvattu tämän vuoksi katkovivalla. Yhteistyöhön vaikuttavia hyviä käytänteitä on kuvattu tarkemmin kappaleessa 7.4.. Veojen käsitysten mukaan aina ei voi tietää, onko ajan puute, hyvien käytänteiden puuttuminen vai arvostuskysymys oikea syy yhteistyön toimimattomuudelle.

Jossakin paikoissa on sanottu, että on niin kiire, jossakin se kiire on niinku ajatuksissa, ei käytännössä...että sekin voi olla, en tiedä, näin ei oo kyllä koskaan sanottu, mutta joskus vaan miettii, että onks tää niin pieni juttu kuitenkin, joku järjestelykysymys. (Veo 5)

Erityisen hyvin käytäntein ja niin, että yhteistyöhön oli varattu riittävästi aikaa, toimi veojen käsitysten mukaan puheterapeuttien ja psykologien ja neuvolan terveydenhoitajan kanssa. Joillain haastattelemani veoilla oli myös vastakkaisia käsityksiä yhteistyöstä neuvolan kanssa, mutta kaikkien viiden haastattelemani veon mielestä yhteistyö puheterapeuttien kanssa sujui erityisen hyvin.

7.4 Hyvät käytänteet

Hyvät käytänteet -kategoria nousi yhdeksi tekijäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksissä, kun he kuvasivat hyvää, toimivaa ammatillista yhteistyötä. Hyvien käytänteiden kategoriaan tässä tutkimuksessa veot käsittivät kuuluvan suunnitellut palaverikäytänteet, sovittu työnjako, toisten toimintatapojen tuntemus sekä pysyvät yhteistyökumppani tai -rakenteet.

...se (ammatillinen yhteistyö) toimii, kun siihen on tietyt rakenteet luotu, ja niistä pidetään huolta. (Veo 4)

Suunnitellut palaverikäytännöt olivat säännöllisiä ja ne olivat ennalta sovittu. Silloin niissä oli riittävästi aikaa toimia tavoitteiden mukaisesti yhteistyössä ja myös ennakoiden perehtyä yhteisiin työhön vaikuttaviin asioihin, kuten mm. lakimuutoksiin. Veojen käsitysten mukaan mahdollisimman hyvin etukäteen suunnitellut yhteistyötapaamiset eri toimijoiden kanssa auttoivat myös oman kalenterin hallinnassa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan päivähoiton sisäisten toimijoiden osalta tällaisia hyviä ennalta sovittuja palavereja olivat mm. veojen päiväkodin johtajan kanssa sovitut yhteiset tapaamiset, joissa sisältönä oli ryhmien pedagogiikan toimivuus.

No päiväkodin johtajan mä miellän työpariksi itselleni, eli me käydään tietyin väliajoin esimerkiksi niinku ryhmät läpi, eli esim. niinku on näihin aikoihin keskusteltu, että mikä on se ens vuoden ryhmä. Oon hyvin tiiviisti mukana. Käydään muutaman kerran vuodessa tsekkauslista, missä siellä ryhmässä on paikkaukset ihan konkreettisesti syksyllä. ja sitten keväällä käydään ne läpi ajatellen ensi syksyä... (Veo 4)

Lisäksi hyväksi koettuja säännöllisiä tapaamisia olivat sellaiset, joissa koontuivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi päivähoitoryhmän kasvattajat ja päiväkodin johtaja. Nämä tapaamiset koettiin tärkeäksi, koska pääosin inklusiivisen luonteen omaavassa varhaiskasvatuksessa on koko päivähoitoryhmän kannalta tärkeää tehdä vuosikohtaisesti koko ajan kehittyvät ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmat.

Mää ja johtaja ja koko henkilökunta. Ja ne (päivähoitoryhmän kasvattajatiimi) on täyttänyt sen (ryhmävasusuunnitelman) ryhmän näkökulmasta, niin se on äärettömän hyvä lähtökohta, tosi hyvä. Ja sitten tammikuussa vielä arvioidaan se ryhmävasu vielä uudestaan. Samalla porukalla. (Veo 2)

Tärkein ennalta sovittu päiväkodissa toteutuva usein monialaisempi yhteistyömuoto, jossa oli mukana myös vanhempien edustus, oli tuentarpeisten lasten eritasoiset kuntoutussuunnitelmapalaverit. Palavereissa oli mukana lapsen kuntoutuksen kannalta olennaisia asiantuntijatahoja. Näissä lasten yksilöllisten tavoitteiden pohjalta muodostetuissa yhteistyötapaamisissa oli lisäksi rakenteellisesti ennakoitu aihe ja ”juoni”.

Parhaimpiin tuloksiin päästään sillä, että mietitään ketä on hyvä olla paikalla ja mitä asiaa siellä niinku on, Ja kuntoutussuunnitelmapalaverihan on yks hyvä tällöinen strukturoitu. (Veo 3)

Lisäksi veot kokivat varhaiskasvatuksen ja opetustoimen välisen yhteistyön olevan hedelmällistä, kun ennakoitiin mm. seuraavan vuoden erityisopetuksen järjestämistä.

Se on sellainen iso ammattikunta, jonka kanssa ollaan tosi paljon, että se nivelvaihe pelittää aika hyvin kyllä. Eskarista kouluun. (Veo 1)

Yhteiset sovitut ennakoidut yhteistyökäytänteet auttavat myös ”hankalampienkin” yhteistyökumppanien toimivuuden kanssa. Alla oleva sitaatti kuvaa erään veon kokemusta siitä, kuinka esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden kanssa yhteistyö on ollut vähäistä, mutta ennalta sovitut palaverikäytänteet ovat auttaneet yhteisen asian etenemisessä.

Tää auttaa tää yhteinen palaveri, muutenhan me ei sen enempää kuulla. (Veo 2)

Sovittu työnjako sekä yhteistyökumppaneiden toimintatapojen ja työskuvien tuntemus muodostivat yhden toimiviin käytäntöihin liittyvän tekijän, jonka varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat nimenneet liittyvän hyvään yhteistyöhön. Alla olevat sitaatit kuvaavat näitä käsityksiä.

Hyvän yhteistyön pohjana on myös se, että tietää toisten yhteistyökumppaneiden työnkuvan tai mitä he tekevät. On helpompi puhua asiasta kun tietää eikä oletta. A 108 Ja si tähän se on aina, että kun kaikki tietää, miten toimitaan, missäkin yhteistyömallissa tai tavassa toimia, niin se pelittää paljon paremmin. Tuo turvallisuuden tunnetta, että homma hoituu varmasti. (Veo 1)

Elikkä silloin josset tunne, tiedä molemminpuolin toisen toimintatapoja kun ihmiset vaihtuu, niin silloin se yhteistyökin menee mun mielestä vähän huonompaan. (Veo 4)

Päiväkodin johtajan kanssa tehtävä työnjako oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien mielestä toimivaa ja selvää, kun molemmat tiesivät toisen työkuvaan sisältyvät painotusalueet.

Mulla on tässä johtajaparina sellainen, että se näkee ihan selkeesti mun työni, että mää oon niiden tuen tarpeisten lasten kanssa, niinku määkin nään ja sitten hällä on ne johtajan työt. Meillä ei oo semmosta, että säätäis toisen alueella kauheesti. (Veo 2)

Muiden päivähoiton sisäisten toimijoiden osalta kasvatustiimin kanssa tehtävässä yhteistyössä veot olivat sopineet heidän kanssaan, mitkä asiat olivat

kenenkin vastuualueelle kuuluvia. Näin molemmat pysyivät omilla osaamis-
vastuualueillaan: kasvatushenkilöstö peruspedagogiikan ja varhaiskasvatuksen
erityisopettaja erityisopetuksen.

...siis heillä (päiväkotiryhmän kasvattajilla) on niin paljon taitoo, etten mää vois mennä,
jos mää menisin kauheesti sormeileen ihan sinne varhaiskasvatukseen niin ne sanois, että
pysys nyt, pysys nyt omalla alueellas. (Veo 2)

Kaikissa tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen erityisopettajien
työskentelykunnissa, ei ollut päivähoidossa omaa perhetyöntekijää. Niillä veoil-
la, joilla oli perhetyöntekijän kanssa tehdystä yhteistyöstä kokemusta, oli käsi-
tys, että perhetyöntekijän kanssa yhteistyötä helpotti sovittu työnjako.

Perhetyöntekijän kanssa on aika lailla yhteistyötä...että, silloin kun häntä ei ollut, niin
mulle tuli niinku vähän kaikki, oli minkälaista huolta tahansa...(Veo 5)

Yhteistyö lapsen kuntoutuksen kannalta olennaisten päivähoidon ulkois-
ten toimijoiden kanssa koettiin toimivaksi, kun heti yhteistyökuvion lähtiessä
toimimaan, alettiin kuntouttaa lasta yhdessä sovittujen tavoitteiden mukaisesti.
Tällaista erittäin toimivaa, hyviin käytäntöihin kuuluvaa työnjaollista yhteistyö-
tä veot kokivat varsinkin terveyskeskuspsykologien ja puheterapeuttien, sekä
terveydenhoitajien kanssa.

Ett meillä on sellaiset tilannekatsaukset aika ajoin, ett me käydään läpi, missä vaiheessa
mikäkin on, ja suunnitellaan sitä kautta omaa työtä. Jos lapsella on vaikka puhetera-
peutin jaksoo, niin mun ei tarvi mieltä, ett mää voim sitten mieltä niitä muita lapsia siinä
kohtaa, ettei tuu päällekkäin, kun aika on niin vähäistä kuitenkin. (Veo 5)

Sitten kun me ollaan kaikki siinä yhteisesti, niin jotenkin kun työnjakoo katsotaan, niin
selvitä sää tää asia, miten tää on edennyt...me ollaan sovittu sellaisia määrättyjä käytän-
teitä (Veo 1)

Työnjakoa helpotti kuntoutussuunnitelmassa sovittujen tavoitteiden lisäk-
si päiväkotiympäristössä tehty yhteistyö, jossa oli ennalta sovittuja käytäntöjä.

Ja sitten noitten terapeuttien kanssa meillä on sellainen toimintatapa, että tietysti me
nähdään heitä pääasiassa palaverissa, mutta kun alkaa uusi terapiajakso taikka uusi te-
rapeutti tulee päiväkotiin tai psykologi tulee, tai kuka tahansa tulee käymään siellä ryh-
mässä, niin pyrkimys on se, että me oltais aina siellä mukana...mun mielestä se hirnu
hyvin toimii tällä hetkellä. (Veo 4)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien esimiehinä toimivat tämän tutki-
muksen haastatelluilla veoilla hyvinkin erilaisia toimenkuvia omaavia usein

varhaiskasvatuksen hallinnossa työskenteleviä toimijoita. Yhdellä veolla oli kokemusta siitä, että hänen omalla esimiehellään ei tuntunut olevan oikein tarkkaa käsitystä veon työnkuvasta ja koki sen vaikuttavan myös heidän yhteiseen ammatilliseen vuorovaikutukseen.

En oo tehny hänen kanssaan yhteistyötä. On ollu niinku esimies ja sitten määkin oon osallistunut muutamiin johtajatiimeihin, missä tää esimies on ollu. Ei hänellä oo min-käänlaista käsitystä siitä mun työn sisällöstä...enpä usko, että oon yhtä ainutta pedago-gista keskustelua käynyt esimieheni kanssa, mikä on surullista tietenk. (Veo 3)

Toisaalta eräässä kunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettajien esimieheksi oli nimetty päiväkodin johtajat, ja tämä taas aiheutti pelkoa toisenlaisesta veon työnkuvan "väärinymmärryksestä".

Ja sitten, nyt tuli iso muutos, kun meidän johtajiksi tuli päiväkodin johtajat...ja varmasti suurimmalla osalla näistä johtajista ei ole kokemusta tämmöisestä asiantuntijan johdosta. Ja se on nyt jo, ihmiset on palaillut töihin, muutamia viikkoja on oltu töissä, niin nyt jo huomattu, että on hyvin, hyvin erilaista, että erityisopettaja on niinku sijaisena ja ihan täl-laista, että häh, kaikki on vähän niinku pihalla. (Veo 3)

Tässä kategoriassa hyviin käytäntöihin nousivat myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitykset siitä, että **pysyvät yhteistyökumppanit** olivat merkityksellisiä hyvän ammatillisen yhteistyön kannalta. Heidän mielestään yhteistyö ennestään tuttujen toimijoiden kanssa oli helpompaa kuin aivan uusien yhteistyökumppaneiden. Alla olevassa sitaatissa tulee tuttuus ilmi jo useimpien sukupolvienkin osalta, mikä ainakin suuremmissa kaupungeissa saattaa olla jo aika harvinaista.

Pysyvät yhteistyökumppanit on aika hyviä, koska silloin se yhteistyö paranee, kun tuntee jo vähän ja tietää....kun sitten ajattelee jonkun lapsen kohdalla, että sulla on terveydenhoitaja, joka on suurin piirtein jo punninnut perheen äidin vauvana ja tuntee koko perheen historian ja kaiken, niin kyllähän se silloin se yhteistyö on sellasta huipputasoa, kun siellä on sellainen, joak todella tietää kenestä puhutaan, että ei oo semmosta, että jaa mi-käs juttu tää nyt olikaan (Veo 3)

Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että kahdella veolla oli kokemusta yhteistyöstä, joissa käytänteet olivat kyllä mietitty yhteistyön kannalta, mutta vaihtelivat eri toimijoiden tai alueiden kesken. Tällaisia yhteistyön toimivuuteen hämmennystä tuovat seikat aiheutuivat yhteistyössä enimmäkseen sosiaalityöntekijöiden, mutta myös välillä esimiesten kanssa. Erityisesti sosiaalityöntekijöiden vaihtuvuus heikensi veojen mielestä yhteistyön laatua.

No sehän ollut sikäli haasteellista, kun siellä on vaihtunut ihmisiä, plus sitten heillä on valtava työmäärä suhteessa niihin resursseihin, mitä heillä on ollut. Että se on ollut mun mielestä ei aina ihan riittävää. ja yhteistyötä on, kontakti on ja sitten periaattees ne on mietitty ne toimenpiteet ja käytänteet mutta sitten taas tällainen tietynlainen yhteneväisyys kaikkien sosiaalityöntekijöiden kanssa tai yhteydenottotavat ne ei ollu riittäviä. Mutta sitten taas jossain tapauksessa asia on toiminut todella hyvin. (Veo 4)

Se on semmonen musta aukko, että se yhteistyö on vaikeeta, siellä ihmiset vaihtuu todella paljon ja hyvin harvoin niinku syntyy sellasta, mun mielestä niinku todellista yhteistyötä. (Veo 3)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön kuuluva varhaiserityiskasvatuksen pedagogiikan kehitys yhteistyössä toisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa koettiin haasteelliseksi, jos kollegoiden vaihtuvuus oli suuri, tai he olivat juuri aloittaneet omat työnsä.

... (veo-kollega)...on vasta toista vuotta, että tosi vähälle on jäänyt kaikki se kehittäminen. (Veo 1)

Tutkimuksessa mukana olleiden veojen mielestä varhaiserityiskasvatuksen ja kunnan hallinnonalojen **rakenteiden** muutokset olivat vaikuttaneet myös yhteistyökäytänteiden muutoksiin.

No, tässä kunnassa on ollut hirveen paljon muutoksia...kaikki nää muutokset teki, että, että aina niinku ne yhteistyökuviot on pitänyt miettiä uudelleen. (Veo 5)

Tää on ollu niin muutoksen kourissa ainakin tässä kunnassa tää koko varhaiserityisopetus koko sen ajan kun mä oon tehnyt tätä työtä. (Veo 3)

Muutokset ovat olleet sekä myönteisiä että kielteisiä. Myönteiseksi nousi muutoksissa esimerkiksi joidenkin päällekkäisiksi koettujen työryhmien purkaminen.

No joku (yhteistyöryhmä) purki kaikki, koska meillä oli vähän sellaista sälää ilmeisesti, niin nyt katsotaan sieltä jostain ylemmältä tasolta (hallinnosta), mikä mustakin on ihan järkevää, että mitä me tarvitaan. Ettei tuu semmoisia rinnakkaisia ryhmiä, mitkä tekee päällekkäin työtä. (Veo 2)

Yhteistyön kannalta haasteelliseksi taas muodostui uusien toimintatapojen ja käytänteiden luominen, sekä tavallaan pelko siitä, että hyvät toimivat käytänteet puretaan. Joidenkin käsitysten mukaan hallintoalojen ja ihmisten vaihtuvuus aiheutti selkeästi yhteistyön loppumisen.

Nyt, kun tulee enemmän tätä hallintoo ja muuta, niin pitää olla selvät sopimukset, että missä se raja on, että mistä mä voin sanoa, ja mitä mä saan tehdä, ja mitä en saa tehdä. Että varmaan se muutos tekee aina sen, että ne (yhteistyömuodot) pitää niinku päivit-

tää... ja sitten nää muutokset on ollut vähän se, että ne ollut vähän aikaa ja sillai etsinnässä, että ei, ei ne välttämättä toimikaan. (Veo 5)

Sitten kun nää kuviot muuttu, niin se (yhteistyö) jäi kokonaan. Yritettiin sitä jo vähän herätellä, mutta ei se oikein... ajatellaan, että ne on vaan ne hallinnolliset kuviot, mutta ne on nää kaikki kuviot, missä se näkyy. (Veo 5)

Hyvien yhteistyömuotojen muuttuminen lain muutosten vuoksi huoletti, tällainen on esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja opetustoimeen liittyvän nivelvaiheen tiedonsiirtopalaveri.

No se helmikuun alun oppilashuoltotyöryhmä on ollut erittäin merkityksellinen, ja mä oon kauhean pahoillani, jos se purkautuu. (Veo 2)

7.5 Yhdessä pohdinta

Hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää eri toimijoiden tietoisuuksien jakamista ja täydentymistä keskustellen. Tutkimuksen aineistosta tuli ilmi, että teoriasta saatu tieto vaatii yhteistä keskustelua, jotta sen hyöty saadaan toteutettua myös käytännössä. Yhteisen keskustelun lisäksi käsitteeseen pohdinta liittyy tässä tutkimuksessa myös suunnittelu, arviointi, oman työn ja yhteistyön reflektio, ja sitä kautta kehittämisenäkökulma. Tässä tutkimuksessa tuli esille seuraavanlaisia luonnehdintoja hyvälle **keskustelulle**.

...että sitä keskustelua tapahtuu, niitä näkökulmia tuodaan esille. (Veo 4)

...mietitään jotain juttua. (Veo 3)

Kun me lähettiin puhuun, niin siinä oli niin hieno sellainen, just semmonen mistä mä tykkään, että juteltiin näin ...kun joku sano näin ja joku näin ja sitten se lähti nouseen se idea, että hei kokeillaan tätä, ihan niinku olis voinut nähdä, että tos on se idea, että kaikki tulee niinku, heillä on havainnot, arjen havainnot ja sitt sillä ohjaajalla on paljon tietoa ja sitten mulla on jotain juttua, ja sitten kun se lähti se keskustelu, niin se nousi. (Veo 2)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan paras yhteistyökumppani omaan työnkuvaan liittyvissä pohdinnoissa oli usein toinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tämän ajateltiin johtuvan yksinäisestä työnkuvasta ja toisaalta työn samoista tavoitteista ja viitekehyksestä. Käsitysten mukaan kollegan kanssa koettiin kappaleessa 7.1 jo mainittua ”yhteisen kielen puhumista”.

Aika usein, kun ajattelee, se on juuri – (toinen veo), koska se tekee samaa työtä ja samaa ajatusta sillä on. Että sittenhän kyllähän noi päiväkodin ihmiset on semmosia, mutta onks niillä sitten aina sitä samalla aaltopituudella olemista, että ajatteleeko ne sitten samalla lailla niistä asioista. (Veo 1)

Eri toimijoiden havainnot ja asiantuntijoiden vinkit yhteen nivottuina saatiin syntymään keskustelua, joka sisälsi myös jonkin uuden toimintatavan tai -mallin **suunnittelua**.

pääsee sitten niinku keskustelemaan ja miettimään ja palaamaan niihin (koulutuksiin), että miten me saadaan ne käytäntöön. (Veo 5)

Myös päivähoitoryhmien kasvattajatiimien kanssa tehtävässä yhteistyössä riittävä keskustelu, tavoitteiden suunnittelu, toteutuksen **arviointi** ja uudelleen kehitys koettiin tärkeäksi ja myös mielekkääksi tavaksi toimia.

Mä tykkään lähteä siihen vuorovaikutukseen, kun sieltä aina nousee niitä ajatuksia. Jos mulla on tiimissä sellaisia, jotka keskustelee ja ratkaisee asioita. Puhumalla ja miettimällä yhdessä, ei mulla oo mitään...no on mulla jotain ideoita tietenkin, on koulutusta, mutta että se tunne, että kun mä sanon ja joku sanoo, että mitäs jos tehtäis tällai...että se idea nousee meistä yhdessä. Se on ihan parasta, ihan parasta mitä tässä työssä on. Ja siitä tulee itselle sellainen olo, että ei oo mitään konkreettista, mitä mä oon aloittanut tai tehnyt niiden kanssa, vaan me ollaan tehty yhdessä. (Veo 2)

Yhteistyön sisältämää toiminnan arviointia varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät monialaisten verkostotyöryhmien kanssa yleisellä tasolla, kuntoutussuunnitelmapalavereissa taas lasten yksilöllisten tavoitteiden pohjalta. Kohdennettua ja laajaa varhaiserityiskasvatuksen arviointia veot tekivät pääsääntöisesti eniten veokollegojen kanssa. Myös samalla alueella työskentelevien päiväkodinjohtajien kanssa arvioitiin yhteisiä toiminnan tavoitteita.

Kysyn kollegoilta, käydään paljon (arviointia) läpi. Ja sitten mä kyllä vähän peilaan ton johtajaparinkin kanssa. Jonkun verran, aika paljon. (Veo 2)

Oman työn arviointiin liittyi oleellisesti kehityskeskustelut oman esimiehen kanssa.

Ja sitten ihan kirjallisesti me, kun on noi kehityskeskustelut, niin siinähan täytyy kuitenkin tehdä tätä arvioo esimiehensä kanssa. (Veo 1)

Muuten oman työn arviointia varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekivät jonkin verran yhteistyössä päiväkotiryhmien kasvattajien kanssa keräten ryhmiltä arviopyyntöjä, joiden kautta veot pystyivät arvioimaan omaa työtään ja

tehdä työtään koskevaa suunnittelua. Nämä yhteistyössä kasvattajatiimien kanssa tehtävät arviot olivat tärkeitä suunnittelussa, mutta välillä käsitysten mukaan vaikea toteuttaa.

joo, nythän kaikissa tiimipalavereissa kysyin, että mitää ootte ajatellut, ett sehän on aina se, mitkä odotukset...että se aika usein kohtaa,mutta sitten siellä saattaa olla muutamia asioita, että hei, nyt en vaan ehdi, enkä voi olla joka ryhmässä pitämässä pienryhmää. Mutta kyllä se on, mä luulen, että se on kyllä kans tän työn yks semmonen, koska työ on niin moninaista, tähän kuuluu niin paljon asioita, joita on vaan pakko tehdä, että tää pyörii. (Veo 4)

Myös tässä kategoriassa aika muodosti keskustelulle "riippuvaisuutta", koska joidenkin käsitysten mukaan nimenomaan ajan puute rajoitti keskustelua, toisaalta ajan riittäessä, se mahdollisti keskustelun. Etenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittävälle yhteiselle pohdinnalle veot kokivat olevan liian vähän aikaa.

Se on sellainen foorumi (veo-tapaaminen), missä me nähdään, mutta paljon enemmän pitäis olla semmonen, jossa me voitais ihan oikeesti pohtia sitä pedagogiikkaa ja niitä ratkaisuja ja tämmösiä case-tyyppisiä juttuja. Siihen ei oo tuntunut olevan aikaa. (Veo 3)

Ihan hirveesti asiaa, ja sitten sellaista caseakin välillä yritetty käydä läpi, että jos on kinkkinen tilanne, niin sillai vähän keskusteltu. Mutta ei mulla olis rahkeita, niin kuin ei meillä kellään veolla sen enempään, kauheen usein. Olis hyvä varmaan jutella mutta ei aika riittä, hyvä kun riittää tähän. (Veo 2)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäisen yhteistyön lisäksi veot kokivat myös päivähoidon henkilökunnan kanssa tapahtuvaan pohdintaan olevan liian vähän aikaa.

Ihan tonne päiväkoteihin, jonnekin toimii paremmin, jonnekin vähemmän paremmin, että se ajan saaminen, jos siellä käy, että kerkiävät sitten kans jutella tai että sitten saa sen palautteen, että kaikki järjestetään, että se on vielä semmonen, että aina se ei toimi. (Veo 5)

Ajan riittävyyden kannalta yksi haastatelluista veoista koki saavuttaneensa omalla työaikajärjestelyllä ja työnkuvan painopisteiden siirtelyllä lisää aikaa myös päiväkodin kasvatushenkilöiden kanssa tapahtuvaan pohdintaan, joka sisälsi riittävästi keskustelua, arviointia ja yhteistä suunnittelua.

Kyllä mulla esim. toissa vuonna tökki se, että mä en saanu aikaa jutella noiden henkilökunnan kanssa. Mää kyllä havainnoin siellä, mutta meillä ei ollut yhtään aikaa siihen keskusteluun ja mua hirveesti se vaivas, ja sitten mä päätin, tein erilaisia muutoksia siihen ja tänä mulla on toimineut tosi hyvin se, just ne tiimipalaverit ja sitten aina sen vastaavan ihmisen, joka vastaa siitä tietystä tuen tarpeisesta lapsesta, niin mulla on tietyt ajat niin se on sujunut, niin sillai hieno huomata, että siihen löyty ratkaisu. (Veo 2)

7.6 Hyvät yhteistyötaidot

Hyvät yhteistyötaidot muodostivat yhden toimivan ammatillisen yhteistyön tekijän varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan. Ilman jonkinlaisia yhteistyötaitoja koettiin ammatillinen yhteistyö haasteelliseksi. Kaikkien tämän tutkimuksen veojen käsitysten mukaan omalla ammatillisella työotteella pystyy tekemään yhteistyötä, vaikka kumppanin yhteistyötaidot olisivatkin puutteelliset.

No kyllähän mä ajattelen, että yhteistyö lähtee aina ihmisistä, eli tietyllä lailla niistä persoonista, että ajattelenko mä itse, että teen tätä työtä ammatillisesti, ja onko tää mulle ammatillisesti tärkeä ja jos mä ajattelen niin, niin mä myös teen niin. Mää ajan takaa sitä, että meidän tulee olla ammatillisia, se ammatillisuus on ykkönen ja tavoitteena on aina niissä yhteistyötapaamisissa se työ. (Veo 4)

...niin kyllä sillä iso merkitys niinku on, että onks niinku niin ammatillinen sitten siinä työssänsä. että pystyy sitten ohittaa ne semmoset inhimilliset asiat, että aina homma ei toimi eikä kemiat kohtaa. (Veo 5)

Joidenkin käsitysten mukaan yhteistyön haastavuus teki yhteistyön välttävälläkin tasolla vaikeaksi, vaikka itse yritti toimia ammatillisesti, jos yhteistyötä tehdessä toinen, tai isommassa yhteistyöverkostossa jokin toimija oli epäammatillinen tai kemiat eivät kohdanneet.

Joskus voi olla sellaisia hankalia tiimejä, jos on ihminen, jonka kanssa ei kemiat ihan mee, mutta etupäässä ne on ihan parasta tää tiimien kanssa tehtävä yhteistyö. (Veo 2)

...on aika paljon niitä työpaikkakiusaamisia tullut esille siellä sun täällä...se on yks sellainen mikä vaikuttaa siihen yhteistyöhön. (Veo 5)

Päästäkseen ammatillisesta yhteistyöstä **hyvään** ammatilliseen yhteistyöhön tarvitaan kuitenkin molempien tai kaikkien yhteistyökumppaneiden jonkinasteista taitavuutta yhteistyötaitoissaan. Tätä kuvaa veo, joka reflektoi omia kokemuksiaan erilaisista ammatillisista vuorovaikutussuhteista.

En mä osaa sitä selittää, mutta se on mulla hirveen vahvana, koska mä oon nähny myös toimimatonta systeemiä ja sitten tosi huippusemmosta...kun mä ajattelen niitä taitavimpia ihmisiä, joiden kanssa mä oon ollu tekemisissä ja sitten oikein taitavat ihmiset, jotka tekis mieli nostaa korokkeelle, niin nehän ei niin kauheasti tuo sitä julki, kuinka taitavia ne on, ne vaan on. (Veo 2)

Alla olevaan taulukkoon 5, on listattu tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan yhteistyötaitoja, jotka antavat

”eväät” hyvän toimivan yhteistyön rakentumiseen. Taulukon käsitteet ovat yläkäsitteitä, jotka on muodostettu monista hyviä yhteistyötaitoja kuvaavista käsityksistä. Sitaatit kuvaavat näitä käsitteitä edustuksellisesti suurin aineistolainauksin.

Taulukko 5. Hyvät yhteistyötaidot

Hyvät yhteistyötaidot	Myönteisyys, yhteistyöhön uskova ja sitä haluava	<p>”Semmoinen myönteisyys ja määrätynlainen innokkuus”</p> <p>”Pitää olla tahto löytää yhdessä ratkaisuja”</p> <p>”Siihen yhteistyöhön uskova”</p>
	Arvostus, kunnioitus ja luottamus	<p>”Toisten ammattitaitoa kunnioittava”</p> <p>Lähtökohtaisesti toista arvostava”</p> <p>”Luottamusta yhteistyöhön puolin ja toisin”</p>
	Kyky ja halu kuunnella	<p>”Täytyy osata kuunnella ja täytyy olla myös tahto siihen, että kuuntelee”</p> <p>”Eikä voi olla kauhean itsekeskeinen, semmoinen, että minä, koska se vie yhteistyöstä mahdollisuutta”</p>
	Avoimuus ja avarakatseisuus	<p>”Avointa, suoraa ja sellaista reilua, että asiat puhutaan asioina. Ja jos joku mietityttää ja tunteet pyörähtelee, niin nekin voi sitten sanoa”</p> <p>”Semmoisia avarakatseisia...ei pidettäis kynttilää vakan alla, vaan kertovat, miten ton vois tehdä”</p>
	Ratkaisukeskeisyys	<p>”Jollain tavalla ratkaisukeskeisiä, ei mälvitä siinä negatiivisessa kierteessä”</p>

7.7 Oman osaamisen kehittyminen yhteistyössä

Yhteistyöstä tulee tietoa ja kokemusta, joka rakentaa omaa osaamista. Kaikki tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että hyvä toimiva ammatillinen yhteistyö on rakentanut merkittävästi heidän omaa ammatillista osaamistaan. Osaamiseen on vaikuttanut veojen yhteistyössä niin yksittäiset toimijat (esimerkiksi puheterapeutit, psykologit, koulun erityisopettajat, kuntoutusohjaajat, neuvolan työntekijät, päivähoidon kasvatushenkilöstö) kuin moniammatilliset isommat yhteistyöverkostot. Tähän omaan ammatilliseen osaamiseen on koettu välittyvän ajankohtaisia työhön liittyviä, menetelmiin sekä toisten työtapoihin liittyviä tietoja.

Jos on ammatillinen asiantuntija, niin häneltähän saa, no esimerkiksi puhutaan vaikka terapeutista tai jostain tämmöisistä asioista, niin totta kai hänellä on se asiantuntijuus siitä asiasta. Ja silloin sieltä tulee, paitsi sitä tietoa siitä lapsen tilanteesta, niin sieltä tulee myös menetelmätietoa. (Veo 4)

Kyllähän joku kuntoutussuunnitelmakin saattaa olla pienimuotoinen koulutuskin, jos siellä on joku kuntoutusohjaaja kertomassa vaikka vakavasta sydänviasta tai jostain, niin sillä tavallahan se tieto karttuu. (Veo 3)

Plus sitten, oma tietoisuus kasvaa jostain mahdollisesti jonkin organisaation toimintavoista tai tarvesyistä, joka sitten helpottaa yhteistyötä toisella tavalla kun tietää vähän jostakin miten jossakin on tapana toimia. (Veo 4)

Lisäksi oma osaaminen on koettu kasvattavan avarakatseisuutta eli eri asioiden toisiinsa vaikuttavuutta sekä ajattelun kehittyneisyyttä.

Että ihan kaikkineen, että ketäpä tahansa niinku mieltisin, että kyllä kun mää oon saanu tietää heidän työstänsä ja niitä ajatuksia niistä kaikista, että kyllähän mää siitä totta kai saan. Että osaan ajatella asioita ihan toisella lailla ja huomioida erilaisia asioita. (Veo 5)

Myös ilo uuden oppimisesta välittyi varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksistä yhteistyön kautta saatuihin oppimiskokemuksiin.

Välillä sitä mieltii enemmänkin ja sitten niitä justiinsa, että mieltii mitä kaikkee onkin oikeesti saanut. Että just tässä vähän aikaa sitten mietin, että paljon oon oppinut tässä ihmisiltä. (Veo 5)

Mää just sanonkin usein, niinku miehellekin ja monille, että mää sitten tykkään tästä työstä, kun tässä oppii... ehkä se on vähän väljentyneet, nyt kun mulla ei oo niin vahvoja moniammatillisia kontakteja, mutta silloin just alussa, niin mää psykologeilta ja puheterapeuteilta napsasin koko aika, että vau! Toi on niin tota ja tota mää en oo kuullukaan! (Veo 2)

Yhteistyö omien kollegoiden, eli samaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä tekevien kanssa, on välittänyt omaan osaamiseen paljon aineksia, ns. hiljaista tietoa. Sitä on välittynyt yhteisissä tapaamisissa. Näissä tapaamisissa lyhyemmän ja pidemmän työkokemuksen omaavat veot ovat jakaneet osaamistaan. Tässä yhden veon käsitys veo-tiimin merkityksestä oman oppimisen kannalta.

Mää oon aina tehnyt töitä niin, että mää oon ollut tiimissä, että mää en oo koskaan tehnyt siis yksin veona työtä. Se on se eri tilanne, tokihan mää oon sitten niitten keskusteluiden kautta siinä sitten oppinut asioita, ja se että mää kyllä aika helposti oon sitten kysynyt asioita, jos en tiedä. (Veo 4)

Veo-tiimin yhteistyöstä nousi lisäksi paljon käsityksiä siitä, kuinka tapaamiset toimivat uusien työntekijöiden eräänlaisena mentorointi - paikkana sekä työnohjauksellisina kokoontumisina.

Se on se lähin, (veotiimi) kenen kanssa tehdään ja paljon asioita. Paljon asioita, yllättävän paljon. Ja - ja-, jotka aloitti kaksi vuotta sitten, niin silloinhan oli ihan hirveesti, kun he hakitätä, että milai he työskentelee. (Veo 2)

No se on kyllä usein sellaista, täytyy kyllä sanoa, sellaista työnohjauksellista, tai siis ei se nyt sellaista oo, mutta niiden asioiden purkamista vaan välillä. Että vaikkei nyt nimillä puhuta, joskus puhutaan nimilläkin, koska meillä on sitten yhteisiäkin asiakkaita, että meillä ei oo mitään työnohjausta täällä, niin tuntuu, että jollekin on välillä puhuttava. Ja sitten kun toinen ymmärtää tietysti mitä puhuu, niin se on kauhean hyvää. Ja sitten ihan sellaista konsultointia, että hei mitä sää tekisit, jos olis tämmönen. (Veo 1)

Varsinaista mentorointikokemusta ei tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajille ollut kenelläkään ollut, eikä oikein työhön perehdyttämistäkään.

Ett kyllä mun mielestä tässä on käytäntö opettanut, työhön opastusta on ollut tosi huonosti...ett sen minkä (työkaverilta) sai...(Veo 1)

Ammatilliseen osaamiseen ja työhyvinvointiin liittyvää työnohjausta oli tutkittavista veoista vain yhdellä säännöllisesti. Kahdella oli kokemusta lyhytaikaisesta työnohjauksesta menneisyydessä.

Käsityksistä nousi esiin myös veo-tiimin tärkeys ammatillisena tukena ja sitä kautta osaamisen rakennusaineena. Oma työrooli koettiin yksinäiseksi ja tiimin tuki tärkeäksi. Eräs tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajista työskenteli omassa kunnassaan haastatteluhetkellä ilman kollegoja ja toisten veojen ammatillisen tuen puute näkyi koko haastattelun läpi. Varhaiskasvatuk-

sen organisaatiossa oli hankala erityispäivähoidon ainoana toimijana saada äänensä kuuluviin. Myös hyvien käytänteiden toimintaan saattaminen tai jatkaminen koettiin vaikeaksi.

..kun mua on vaan yksi ...että minkälainen tiiminjäsen mä olisin siihen. Sitä ei ole vielä oikein, sitä paikkaa ei oo vielä löytynyt... mutta siinäkin on, ett jos yhteistyötahot ei näe sitä tarpeellisena, eikä kukaan sano, että otetaan se meille (uusi yhteistyömuoto), niin kädetönhän niissä silloin on. (Veo 5)

Oma osaaminen ja asiantuntijuus koettiin syntyvän koulutuksen, teorian ja ammatillisen kokemuksen yhdistelmänä, jossa painottuu jatkuva tiedon hakeminen, omaksuminen, toisten asiantuntijuuden hyödyntäminen ja sitä kautta osaamisen syventäminen.

Asiantuntijuus on semmoinen yhdistelmä monia asioita, että siellä tavallaan on sitä koulutuksen kautta sitä taoreettista tietoa, mutta sitten ilman muuta täytyy olla myös sitä sel-laista, että jotenkin tietää, että, mitä se elämä on siellä kentällä ja ruohonjuuritasolla. Ja sitten niitten onnistunutta yhdistämistä varmaan parhaimmillaan...jja sitten että osaa ot-taa huomioon juuri sen lapsen ja sen perheen ja sen ryhmän ja sen lapsen aikuiset... (Veo 3)

Kyllähän mä ajattelen, että tähän työhön liittyy tosi oleellisesti myös se, että sun pitää tietyllä lailla olla avoin niinku sillä lailla, että eihän me voida tietää kaikkea kaikkee, vaan mekin haetaan se tieto...Vaikka mä koen, että me tietyllä lailla ollaan asiantuntijoi-ta tietyllä osa-alueella, mutta se, että kyllähän meidän asiantuntijuus yksittäistä lasta koh-taan on aika vähäinen, koska ryhmässä on se asiantuntijuus ja se lapsen tuntemus ja van-hemmilla ennemmin tietysti. (Veo 4)

Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuteen miellettiin vaikuttavan työnkuvan ja työkokemuksen myötä painottuminen kohti erityis-pedagogiikan asiantuntijuutta.

Kyllä mä oon tässä vuosien varrella aatellut, että kun joku sano, että silloin kun valmis-tut keltoksi, niin sää oot lastentarhanopettaja, joka on opiskellut erityisopettajaksi. Mutta sitten kun sää teet alkuun aika paljon (töitä) sillä lastentarhanopettajan mentaliteetilla, sit-ten kun tulee vuosia ja näkee enemmän, tavallaan se oppi syventyy, mitä sää oot oppinut, niin sää syvennät ja taas lisäät ja sitten rupeet tekeen niinku erityisopettaja, joka on myös lastentarhanopettaja. (Veo 5)

8 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö. Sitä avattiin kahdella tutkimuskysymyksellä: mistä rakentuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö ja millaisia tekijöitä hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää. Seuraavassa esittelen ensin tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia pääpiirteittäin ja tarkastelen niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin tuloksia yleisemmin, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia, tutkimuksen tekoprosessia, sekä esittelen jatkotutkimuskohteita.

8.1 Pohdinta

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyö sisältää paljon erilaisia yhteistyömuotoja. Yhteistyön laajuus ja määrä on samankaltaista kuin muissa varhaiserityiskasvatuskontekstiin tehdyissä tutkimuksissa (Korkalainen 2009, Sipari 2008), vaikkakin varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötä on tutkittu vasta vähänlaisesti. Tämän tutkimuksen perusteella havaittavissa on, että mitä isommassa kunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee, sitä enemmän hänellä on yhteistyömuotoja ja tästä johtuen myös yhteistyökumppaneita. Lisäksi huomionarvoista on se, että laki ohjaa pääosin lasten kuntoutusprosesseihin liittyviä yhteistyömuotoja, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvat, ja sitä myöten yhteistyömuodot vaihtelevat paljon työskentelykunnasta riippuen.

Tutkimuksen avulla saatiin myös selville, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö sisältää tavoitteellista tiedonsiirtoa ja yhteistä käsitteistöä, työn arvostuksen ja arvojen kohtaavuuden toimijoidensa välillä, riittävät saavutettavuus-, koko- ja aikaresurssit, yhteistyön kannalta toimivia käytänteitä, yhdessä pohdintaa ja ideointia sekä vuorovaikutusosaamista. Lisäksi tärkeäksi tekijäksi muodostui oman ammatillisen osaamisen kehittyminen, joka oli toisaalta merkittävä tekijä hyvässä ammatillisessa yhteis-

työssä, mutta toisaalta myös hyvän yhteistyön tulos. Tutkimuksen kannalta oleelliseksi päätelmäksi nousi se, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat yhteistyön ammatillisuuden korostuvan silloin, kun kaikki yhteistyön osatekijät eivät olleet läsnä. Hyvässä toimivassa yhteistyössä tarvittiin kaikkien tekijöiden jonkinasteista täyttymistä.

Ensinnäkin yksi hyvään ammatilliseen yhteistyöhön johtava tekijä käsittää tavoitteellisen tiedonsiirron ja yhteisen käsitteistön. Samaan tulokseen tavoitteellisuuden tärkeydestä ja merkittävydestä yhteistyön kannalta yhtyvät mm. Barnett ja O`shaughnessy (2015, 471), Bowne ym.(2010, 57), Korkalainen (2009) sekä Sipari (2008) tutkimuksissaan. Koskelan (2013, 77) tutkimuksesta yhdeksi hyvän toimivan yhteistyön tekijäksi muotoutui yhteinen kieli, eli sama käsitteistö, jolla pyrittiin saavuttamaan kaikille yhteistyön osapuolille yhteinen ymmärrys. Samoin Siparin (2008, 80) sekä Barnettin ja O`shaughnessyn mukaan yhteistä käsitteistöä edesauttoi eri asiantuntijoiden vierailut varhaiskasvatuksen arjessa havainnoimassa tai muutoin osallistumassa siellä lapsen tuen toteuttamiseen. Myös tässä tutkimuksessa koettiin esimerkiksi puheterapeutin vierailu tai yhteinen lapsen kielellinen tukeminen päiväkodissa syventävän yhteistyötä.

Toiseksi yhteistyön arvostus, tasa-arvoisuus ja yhtenevä työn arvomaailma muodostavat seuraavan hyvään ammatilliseen yhteistyöhön johtavan aihealueen. Barnettin ja O`shaughnessyn (2015, 471) mukaan yhteistyökumppanin työn arvostus ja sitä kautta toisen näkökulman ymmärrys, auttoi hyvään vuorovaikutukseen, joka johti toimivaan yhteistyöhön. Tasa-arvoisuuden ja yhtenevän työn arvomaailman näkökulmat tulivat esille tutkimuksissa, joissa samaa työtä tekevät kokivat ns. symmetristä vuorovaikutusta, jonka koettiin antavan yhteistyöhön hyviä aineksia (Kuusisaari 2014, 46; Leko ym. 2015, 139.)

Riittävät saavutettavuus-, koko- ja aikaresurssit muodostavat kolmannen hyvän ammatillisen yhteistyön aihealueen. Koskelan (2013, 77) tutkimuksessa yksi yhteistyötä edistävä tekijä, oli yhteiset tilat. Muissa tutkimuksissa ei mainittu yhteisten tilojen ja yhteistyökumppanin fyysisen läheisyyden vaikuttavan yhteistyöhön. Sen sijaan tämän aihepiirin yksi saavutettavuuden osa, tavoitettavuus, tuli esille mm. Barnettin ja O`shaughnessyn (2015, 471) tutkimuksessa.

Heidän mielestään hyvään yhteistyöhön piti luoda tehostettuja viestintämenetelmiä. Verrattaessa aiempien tutkimuksien tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin, on huomattava, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työalueeseen kuuluu yleensä monta eri päiväkotia sekä lukuisa määrä eri alojen asiantuntijoita. Ja siksi, saavutettavuuden lisäksi myös työ- ja yhteistyökumppanien valtava määrä koettiin heikentävän hyvää yhteistyötä.

Ajan riittämättömyys nousi, niin tässä tutkimuksessa kuin monissa muissakin tutkimuksissa (esim. Korkalainen 2009; Koskela 2003, 77; Shin ym. 2015, 9–10) merkittävään osaan yhteistyötä heikentävänä tekijänä. Ajan puute hankaloitti varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja päivähoitoryhmien kasvattajien kanssa tehtyä yhteistyötä, varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäistä yhteistyötä, hallinnon ja erityisesti sosiaalitoimen kanssa tehtyä yhteistyötä. Lisäksi ajan riittämättömyys aiheutti sen, ettei yhteistyökumppaneiden kanssa pystytty muodostamaan toimivia yhteistyökäytänteitä sekä varaamaan riittävästi aikaa keskustelulle, toiminnan arvioinnille ja ideoinnille. Kiire saattoi heijastaa myös yhteistyökumppanin työn arvostukseen. Korkalainen (2009, 143–146, 171) on saanut samanlaisia tuloksia ja päätellyt sen johtuvan erityisvarhaiskasvatuksessa lisääntyneenä yhteistyönä sekä työn kehittämiseen kuuluvina lisävaatimuksina. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii päivähoidossa juuri tässä fokuksessa, eli on tavallaan luonnollista, että juuri silloin tämä ajanpuute vaikuttaa hänen tehtäväkentässään.

Toimivat käytänteet on neljäs tekijä, joka edesauttaa hyvän ammatillisen yhteistyön muodostumista. Tässä toimivien käytänteiden aihepiirissä erityisesti suunnitellut palaverikäytänteet nousivat hyvän yhteistyön tekijäksi myös Barnettin ja O`shaughannyn (2015, 471), Friend ym. (2010, 9–10), Korkalaisen (2009, 140–142), Koskelan (2013, 77) ja Shin ym. (2015) tutkimuksissa. Lisäksi yhteistyökumppanin työnkuvan tuntemus havaittiin tärkeäksi Koskelan (2013), ja yhteistyötä tekevien toimijoiden kesken sovittu työnjako Korkalaisen (2009) ja Siparin (2008) tutkimuksista. Tähän kategoriaan sijoitetut hallinnon ja yhteistyötä ohjaavien rakenteiden hallitut muutokset eivät niinkään näkyneet aiempien tutkijoiden kirjoituksissa, mutta lähes kaikissa tämän tutkimuksen lähteinä

käytettävissä teksteissä viitattiin kuitenkin siihen, kuinka erityiskasvatuksen kentällä vaikuttavat jatkuvat muutokset ja kehityskohteet. Suomessa tähän muutokseen, ja tämän tutkimuksenkin perusteella on varmasti vaikuttanut, että viime vuosina monissa kunnissa varhaiskasvatus on siirtynyt sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon puolelle. Lisäksi inklusiivisen kasvatusideologian ohjaamana on pyritty purkamaan erityisryhmiä ja integroitujakin ryhmiä lähes joka kunnassa. Nämä kaksi isoa kehitysaluetta eivät ole toteutuneet paikoin ilman pulmia, mikä tuli esille tämän tutkimuksen lisäksi Korkalaisen (2009, 140–142) tutkimuksessa, jossa hän kuvaa tätä organisoitumattomuutta käsitteellä ”osaamisvaje”. Käsite on hyvinkin kuvaava, sillä näissä edellä mainituissa muutoksissa erityispedagogisen, mutta myös johtamisen asiantuntemuksen tarve lisääntyy. Ja sitä kautta yhteistyön osaaminen.

Viides hyvän ammatillisen yhteistyön tekijä, eli yhdessä pohdinta ja ideointi, on yhteistyön keskeinen elementti. Riittävä keskustelu, ideoiden vaihto, yhteisen ymmärryksen jakaminen ja arviointi koettiin toimivan tavoitteellisen työn pohjana myös aiemmissa tutkimuksissa (Barnett & O`shaugnessy 2015, 471; Bowne ym. 2010, 57; Friend ym. 2010, 15; Shin ym. 2015, 8). Lisäksi yhteinen keskustelu toimi oman oppimisen ja hiljaisen tiedon jakamispaikkana (Korkalainen 2009, 148; Kuusisaari 2014, 46, 55–56; Leko ym. 2015, 159 ja Rytivaara & Kershner 2012, 1006–1007). Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat saavansa omaan ammatilliseen osaamiseensa paljon aineksia juuri keskusteluista, joita kuvasi voimakas reflektiivisuus ja uusien toimintamallien ideointi, sekä toisten käytännön työstä saadut kokemukset ja niiden jakaminen. Haastatteluhetkellä oli havaittavissa jopa Rytivaaran & Kershnerin (2012, 1006–1007) tutkimuksessaan esiin tulevaa ”euforiaa” hyvistä yhteistyöhön kuuluvista keskusteluista, jotka motivoivat ja tehostivat työnte-koä.

Vuorovaikutusosaaminen on kuudes hyvään ammatilliseen yhteistyöhön tarvittava tekijä. Tässä tutkimuksessa lähes kaikki haastatellut varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuitenkin halusivat täsmentää, että yhteistyötä pitää voida tehdä ammatillisesti, vaikka toiset toimijat eivät omaisikaan hyviä vuorovaiku-

tustaitoja. Kasvatusalalla vuorovaikutus onkin keskeinen toimintatapa, ja hyvät vuorovaikutustaidot tällä alalla työskentelevälle jopa tärkein työkalu (Bowne ym.2010, 55; Nummenmaa & Karila 2011, 16; Shin ym. 2015,9).

Hyvä yhteistyö antaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan valtavasti aineksia heidän omaan ammatilliseen kasvuunsa. Tähän samaan tulokseen tuli Korkalainen (2009, 163) raportoidessaan tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyötä. Kuten edellä jo mainitsin, ammatillisen osaamisen kehittyminen muodostui eräänlaiseksi dilemmaksi: se toimi toisaalta yhtenä hyvän yhteistyön tekijänä, ja toisaalta siihen johtavana tuloksena. Ammatillisen osaamisen kehittyminen kohti asiantuntijuutta on kuitenkin hidas prosessi (Kershner & Rytivaara 2012, 1007), joten siihenkin näkökulmaan perustuen on tässä tutkimuksessa päädytty pitämään ammatillisen osaamisen kehittyminen erillisenä, tulokseen johtavana, tekijänä muihin hyvään yhteistyöhön johtaviin tekijöihin nähden.

Näistä edellä esitetyistä pohdinnoista, voin tämän tutkimuksen johtopäätöksenä todeta, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan hyvä ammatillinen yhteistyö muodostuu edellä mainituista hyvän ammatillisen yhteistyön tekijöistä, ja antaa samalla aineksia omaan ammatilliseen kehittymiseen kohti varhaiseri-tyispedagogiikan asiantuntijuutta. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat hyvän ammatillisen yhteistyön painottuvan kategorioittain erilailla riippuen siitä, kenen kanssa he yhteistyötä tekivät. Seuraavassa olenkin pohtinut näitä erilaisia hyvän yhteistyön painotusalueita.

Päivähoidon sisäisistä toimijoista yhteistyötä kasvattajatiimien kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä ja toimivana. Se oli usein tavoitteellista ja painottui heidän mielestään heidän päätehtäväänsä, eli tukemaan kasvuunsa ja kehitykseensä tukea tarvitsevien lapsien arjen kuntoutusta yhdessä päiväkotiryhmän kasvattajien kanssa. Omaan osaamiseensa varhaiskasvatuksen erityisopettajat saivat ehkä kokemuksen myötä varmuutta lapsien opetuksen mallittajana ja ohjaajana henkilökunnalle, sekä konsultatiivisten taitojen harjoittajana. Lisäksi tiimien kanssa käytyt pedagogiset keskustelut innoittivat ja kasvattivat omalta osaltaan ammatillista oppimista. Myös päiväko-

din/alue-johtajien kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettajat painottivat keskustelun, pohdinnan merkityksellisyyttä. Tähän yhteistyöhön oman sävynsä toi se, että molemmat olivat omien alueidensa ainoita työntekijöitä, jolloin tässä yhteistyössä painottui myös ammatillinen tukeminen. Perhetyöntekijän ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyössä taas tuli esille tämän tukemisen lisäksi selkeä työnjaollinen yhteistyö.

Päivähoidon ulkopuolella työskentelevien asiantuntijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat korostuvan lapsen kuntoutustavoitteeseen liittyvän yhteistyön lisäksi omaa ammatillista osaamista kartoittava tiedonsiirto. Varsinkin puheterapeuttien ja psykologien kanssa yhteistyö koettiin rikkaaksi ja hyvien käytänteiden varaan rakennetuksi. Tämä sama hyviin käytäntöihin perustuva ja tiedonsiirrollisesti toimiva yhteistyö kuvastui varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksissä opetustoimen kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös lähes kaikkien päivähoidon ulkopuolisten ammattiryhmien kanssa koettiin, että yhteistyö sujui senkin vuoksi hyvin, että yhteistyökumppanit olivat hyvin tavoitettavissa vaikka eivät fyysisesti lähellä työskennelleetkään. Poikkeuksena olivat sosiaalityöntekijät. Heidän kanssaan yhteistyö oli heikohkoa: tavoitettavuus oli huono, työntekijät vaihtuivat ja yhteistyön käytänteet eivät toimineet. Myös sosiaalipuolella oli tähän havahduttu, koska useassa kunnassa oli varhaiskasvatuksen ja sosiaalitoimen yhteistyötä alettu kehittää, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ollessa tässä kehitysyhteistyössä mukana.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskinäinen yhteistyö koettiin tärkeäksi oman osaamisen kannalta. Tässä kollegiaalisessa yhteistyössä koettiin mielekkääksi työn tavoitteellisten yhteisten linjauksien kehittämisen lisäksi ns. hiljaisen tiedon ja menetelmätiedon jakaminen. Kuitenkin reflektiiviselle pohdinnalle koettiin olevan liian vähän aikaa. Yhteistyö samaa työtä tekevien kanssa, vaikutti myös olevan olennainen tekijä työhyvinvoinnillisesta näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen kehittämiseen liittyvissä yhteistyömuodoissa, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat varhaiserityispedagogiikan asiantuntijoina, vaihtelivat yhteistyön sisällöt ja muodot kuntakohtaisesti todella pal-

jon. Samoin vaihtelivat myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyömuodot oman esimiehensä kanssa.

Yhteenvedona voin todeta, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammatillinen yhteistyö on vaihtelevaa työskentelykunnasta, työalueiden koosta ja tukea tarvitsevien lasten erinäisistä tuen tarpeista johtuen. Yhteistyö on varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn merkittävä sisältö ja ”työkalu”, ja tässä yhteistyössä oma osaaminen on toisaalta onnistuneen yhteistyön ensimmäinen askel (vrt. Bowne ym. 2010), toisaalta tulos hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Fenomenografiseen lähestymistapaan pohjautuvaa tutkimusta koskevat samat luotettavuusvaateet kuin muitakin laadullisia tutkimuksia. Lisäksi fenomenografisen luonteen omaavaa tutkimusta tehdessä voi tehdä uskottavaa ja laadukasta tutkimustyötä vain, jos on tietoinen käyttämänsä menetelmän perusolettamuksesta sekä filosofisista taustoista (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Niikon (2003, 40) mukaan luotettavuuden arviointi kulkee läpi koko tutkimusprosessin, tutkijan tulee pohtia koko ajan tekemiään ratkaisuja, analyysin kattavuutta ja tutkimuksensa luotettavuutta. Näihin luotettavuuskriteereihin pohjautuen tätä tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt noudattamaan fenomenografisen tutkimuksen luonteelle ominaisia lähtökohtia tutkimusprosessin joka vaiheessa, tutkimuskysymyksen muotoilusta ja käsityksen tulkinnasta, aineistoon keräämistapaan ja analyysin tulosavaruuden luomiseen liittyvään prosessiin asti. Lisäksi olen tavoitellut luotettavuutta ja pätevyyttä kertomalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi 2008, 227).

Tätä tutkimusta tehdessä olen ottanut huomioon myös laadullisen tutkimuksen lähtökohdan, jolloin minusta tutkijana, on muodostunut tutkimuksen keskeinen työväline. Fenomenografiselle tutkimukselle olennainen tulosavaruuden rakentaminen on aina tutkijansa näköinen, jolloin subjektiivisen tulkinnan luotettavuus tulee mitata ”aineistouskollisuudesta” käsin. Tällöin minun on täytynyt huomioida erilaisten käsitysten eroavaisuudet ja edustavuudet,

sekä kategorioiden sisällölliset erot. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Fenomenografiselle tutkimukselle onkin ominaista se, ettei siinä pyritäkään täydelliseen totuuteen, vaan nojaututaan tutkijansa tulkintaan tutkittavien käsityksistä. Tämä tulee ilmi tässäkin tutkimuksessa aineistosta kerätyillä sitaateilla, joiden avulla olen perustellut tulosavaruuden muodostumisen ja tuloksien tulkinnan (Niikko 2003, 39.) Omien ajatuksien ja käsityksien kehittyminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää tiedostaa tutkimuksen edetessä. Kun itse olen toiminut tutkijana, omat näkemykseni aineiston kerääjänä ja tulkitsijana ovat kehittyneet, ja näitä ajatuksia olen pyrkinyt tuomaan esille pohdinnoissa (Kiviniemi 2007, 81). Lisäksi laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisäävät vastaavien ilmiöiden löydökset toisista tutkimuksista. Siksi tutkimuksen aineiston käsittelyssä olen pyrkinyt vertaamaan tuloksia toisiin tutkimuksiin ja teoreettisen kirjallisuuteen. (Moilanen & Rähä 2007, 61, 64.)

Se, että itse toimin työntekijänä tutkimassani viitekehyksessä, on haaste tutkimuksen luotettavuudelle. Tämän vuoksi tutkimuksen teossa olen pyrkinyt irrottautumaan ammatillisesta roolistani. Tutkimustilanteessa pyrin mahdollisimman ennakkoluulottomaan ja ei-johdattelevaan haastatteluun, ja suhteessa saatuuni haastatteluaineistoon, olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman neutraali, ottaen näin huomioon puolueettomuusnäkökulman. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Oma kokemukseni tutkittavien toimintaympäristöstä, on kuitenkin toisaalta auttanut ymmärtämään teorian, aiempien tieteellisten tutkimusten sekä tämän tutkimuksen tulosten tulkintaa kasvattaen näin tutkimuksen hermeneuttista ulottuvuutta. Tämä esiymmärrys, onkin toiminut minulle edellytyksenä ja rakentavana tekijänä ymmärtää varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä (Laine 2007, 31–33, Moilanen & Rähä 2007, 52).

Tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin hyvä ymmärtää, etteivät tutkimuksen tulokset muodosta ”totuutta” pienen aineiston vuoksi, vaan ovat juuri näiden tutkimukseen osallistujien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä. Myös analyysivaiheessa olen tarkastellut aineistoa yksityis-

kohtaisesti ja monipuolisesti, ja ottanut tutkimustuloksien pohdinnassa ja arvioinnissa huomioon tämän tutkimuksen ainutlaatuisuuden. (Hirsjärvi 2008, 160.)

Eettisesti tutkimusta tarkasteltaessa, olen yrittänyt mahdollisuuksien mukaan noudattaa ”rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa”. Muiden tutkijoiden tutkimusten tulokset olen ottanut huomioon merkitsemällä lähde-merkinnät asiaankuuluvasti, ja suorat sitaatit lainausmerkein. Muutoinkin olen noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä läpi koko tutkimusprosessin. (Kuula 2011, 34–35.) Kerroin tutkimuksen kohdejoukolle etukäteen tutkimuksen aiheen ja käyttötarkoituksen, ja he suostuivat mielellään vapaaehtoisesti. Lisäksi haastatteluja varten anoin virallista tutkimuslupaa viidestä kunnasta tutkimusluvista vastaavilta henkilöiltä. Luottamuksella annettavat tiedot suojattiin anonymisoinnilla, eli rajasin pois tutkimushenkilöiden ja heidän työskentelykuntiansa nimet. Samoin jätin aineiston sitaateista pois ne kohdat, jotka olisivat luoneet tunnistettavuutta. (Kuula 2011, 108, 112, 200–201.)

8.3 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen haasteeksi muodostuivat vähäiset tieteelliset tutkimukset varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkentästä sekä ammatillisesta toimimisesta varhaiseryityiskasvatuksen alueella. Koulun puolen erityiskasvatuksen tutkimukset yhteistyöstä kuitenkin toivat mielestäni tarpeeksi verrannollisuutta tämän tutkimuksen tuloksiin. Myös fenomenografisen luonteen omaavan tutkimuksen vaatima kontekstiyhteyden ymmärrys (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 26), uhkasi paisuttaa tätä opinnäytetyötäni liian laajaksi. Eli, jotta pystyin tutkimaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä, piti ensin selvittää, mistä tämä yhteistyö muodostui. Tämän tutkimuksen puitteissa yhteistyön kuvaus jäikin kovin yleisluonteiseksi, mutta täytti kuitenkin mielestäni tutkimuksen vaatiman kontekstiyhtey-

den. Lisäksi tavoitteessani estää tutkimuksen liiallinen laajentuminen, jouduin rajaamaan aineistosta aiheen ulkopuolelle jäävää mielenkiintoista aineistoa.

Uuden varhaiskasvatustlain voimaantuleminen elokuussa 2015 toi tutkimuksen tuloksien näkökulmaan hieman lisähaastetta. Tämän tutkimuksen aineiston keruu on tehty ennen nykyisen varhaiskasvatustlain voimaan tulemistä ja näkökulma käsiteltäessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa ja yhteistyömuotoja nojautuu päivähoitolakiin vuodelta 1973 (myöhempien muutoksineen). Voimassa oleva laki sekä edeltävä laki eivät kuitenkaan varhaiserityiskasvatuksen osalta ole muuttuneet huomattavasti, ja lisäksi varhaiserityiskasvatuksen määrittelyyn tullaan vielä tekemään tarkentavaa sisältöä hallituskaudella 2015–2018 (Eduskunta 2015). Joten varhaiserityiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat antaneet, ja antavat vielä tälläkin hetkellä kunnille paljolti varaa soveltaa varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen muotoja ja sitä kautta varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyömuotoja.

Tutkimukseni aihe osoittautui mielestäni onnistuneeksi, koska inklusion myötä erityispedagogisen osaamisen tarve varhaiskasvatuksessa lisääntyy sekä ryhmässä toimimattomien varhaiskasvatuksen erityisopettajien asiantuntijuus korostuu. Hyvä, toimiva yhteistyö eri toimijoiden kanssa on ”avain” laadukkaaseen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen.

Itselleni tämä lopputyö on ollut voimakkaan reflektion läpikäyntiä: se on ollut aihe, joka on syntynyt omasta työnreflektoinnista ja on antanut siihen paljon lisäaineiksia koko prosessin aikana. Voisinkin sanoa, että tämä lopputyö on ollut itselleni myös oman ammatillisen osaamisen kannalta tärkeä oppimisprosessi. Työn osaaminen ei kuitenkaan ole koskaan pelkällä opiskelulla saavutettavissa, siihen liittyy kokoajan uutta opittavaa, joten matka jatkuu.

8.4 Loppusanat

Tutkimuksen otsikko, jossa eräs haastattelussa mukana ollut varhaiskasvatuksen erityisopettaja totesi olevansa ”joka paikan höylä, joka tekee kaikkien kanssa yhteistyötä” osoittautui yhteistyön monitahoisuutta kuvaavissa tuloksissa

todeksi. Yhteistyö on olennainen osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä, ja tarvitsee onnistuakseen asianmukaista koulutusta siinä toimiville. Kelly ym. (2013, 127–128) raportoivat tutkimuksessaan, että autismin kirjoon kuuluvien lasten opetuksessa mukana olleista kasvattajista ja asiantuntijoista suurin osa ei ollut saanut mitään koulutusta yhteistyöhän, vaikka yli puolet kertoi tekevänsä päivittäin yhteistyötä eri ammattilaisten kanssa. Ehkä varhaiskasvatuksen erityisopettajat voisivat opinnoissaan tai myöhemmin työssään opiskella yhteistyötä myös poikkitieteellisesti (ks. Silverman, Hong & Trepanier-Street 2010).

Tämän tutkimuksen tulosten valossa kokisin mielenkiintoiseksi jatkotutkimuksena syventää tietämystä varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteistyömuodoista vaikka laajemman kyselyaineiston avulla. Toinen aihe, joka olisi mielestäni tutkimisen arvoinen, liittyy varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamisen kehittymiseen kohti asiantuntijuutta, eli miten asiantuntijuus rakentuu ja miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat oman asiantuntijuutensa. Kiinnostavaa olisi myös selvittää, miten paljon ammatillista osaamista saadaan koulutuksista, kirjallisuudesta tai vaikkapa hyvästä ammatillisesta yhteistyöstä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–26.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Barnett, J. & O`shaughnessy, K. 2015. Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal* 43 (6), 461–472. Viitattu 09.11.2015.
<http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10643-015-0689-2/fulltext.html>
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. & Stremmels, A. 2010. Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tool of inquiry for pre-service teachers in early childhood education. An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 10 (2), 48–59. Viitattu 01.11.2015. <http://josotl.indiana.edu/article/view/1739/1737>
- Ciccantelli, L. A. & Vakil, S. 2011. Case study of the Identification, Assessment and Early Intervention of Function Deficits. *International Journal of Early Childhood Special Education* 3 (1), 1 – 12. Viitattu 20.20.2015.
http://www.intjecse.net/assets/upload/pdf/20150930223543_intjecse.pdf
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M.L. Hanson, W.E. 2003. *Advanced mixed methods research design*. Teoksessa *Handbook of mixed methods on social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 209 – 249.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163781esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 22.08.2015
- Friend, M., Cook, L., Hurley–Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special edu-

- cation. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27. Viitattu 01.11.2015. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M. Embury, D. & Clarke, L. 2015. Co-teaching versus apprentice teaching: an analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education* 38 (2), 79–87. Viitattu 10.11.2015. <http://tes.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/38/2/79.full.pdf+html>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59–82.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M-L. 2015, 15. "It's more than care": early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years: An International Research Journal*. 33 (1), 4–17. Viitattu 10.09.2015 <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2012.667394>.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–220.
- Heinämäki, L. 2005. *Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko*. Oppaita 62. Helsinki: STAKES.
- Heinämäki, L. 2004. *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Oppaita 58. Helsinki: STAKES.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13. – 14. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Erityiskasvatus muutoksessa – varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakkointiin. *Kasvatus* 40 (2), 168–176.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Isoherranen, K. 2008. Vuorovaikutuskulttuuri muutoksessa. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö, 26–48. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö, 49–83. Helsinki: WSOY.
- Jimerson, S., Burns, M. & VanDerHeyden, A. 2007. Response to intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. Teoksessa S. Jimerson, M. Burns & A. VanDerHeyden (toim.) Handbook of response to intervention. The science and practice of assessment and intervention. New York: Springer, 3–8.
- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 221–234.
- Jännes, E., Isotalus, P. & Rantala, L. 2013. Hiljaisesta tiedosta kuuluvaksi viestintäosaamiseksi. Esitutkimus puheterapeutin toiminnan lähtökohdista. *Puhe ja kieli* 33 (4), 139–152.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Viitattu 30.03.2015.
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–92.
- Karila, K. & Kupila Päivi.2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Viitattu 10.08.2015.
<https://www.tsr.fi/tutkimustietoa/tatatutkitaan/hanke/?h=108267&n=aineisto>
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164. Viitattu 01.10.2015.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.tate.2014.07.001>.

- Kelly, A. & Tincani, M. 2013. Collaborative Training and Practice among Applied Behavior Analyst who Support Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 48(1), 120–131. Viitattu 19.11.2015.
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/1503664890/fulltextPDF/4ACE27510B12429BPQ/12?accountid=11774>
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Krogh, S. & Slentz, K. 2011. *Early childhood education – Yesterday, today and tomorrow*. New York: Routledge.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Koskela, S. 2013. ”Mie teen vaan oman työni”. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Kupila, P. 2007. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti. Suomen varhaiskasvatus ry – verkkolehti Varhaiskasvatus tänään. Viitattu 20.05.2015.
http://www.peda.net/verkkolehti/jyu/varhaiskasvatus?m=content&a_id=48
- Kupila, P. 2012 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kuusisaari, H. 2014. Teachers at the zone of proximal development – Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education* 43, 46–57. Viitattu 26.09.2015.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.tate.2014.06.001>.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45

Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 03.08.2015

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

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsèn, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 16–40.

Leko, M., Kiely, M., Brownell, M., Osipova, A., Dingle, M. & Mundy, C. 2015. Understanding special educators` learning opportunities in collaborative groups: the role of discourse. *Teacher Education and Special education*. 38 (2), 138–157. Viitattu 12.11.2015.

<http://tes.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/38/2/138.full.pdf+html>

Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husèn & T. Neville (toim.) *The International encyclopedia of education*. 2. painos. Pergamon, 4424 – 4429.

Mattila, K-P. 2010. Asiakkaana ihminen. Työnä huolenpito ja auttaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Morfidi, E. & Samaras, A. 2015. Examining greek special education teachers` individual and collaborative teaching experiences. *Teacher Education and Special Education*. 38 (4), 347–363. Viitattu 12.11.2015.

<http://tes.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/38/4/347.full.pdf+html>

Newell, M. & Kratochwill, T. 2007. The integration of response to intervention and critical race theory-disability studies: a robust approach to reducing racial discrimination in evaluation decisions. Teoksessa S. Jimerson, M. Burns & A. VanDerHeyden (toim.) *Handbook of response to intervention. The science and practice of assessment and intervention*. New York: Springer, 65–79.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nummenmaa, A-R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Nurminen, R. 2008. Erilaisia näkökulmia moniammatilliseen yhteistyöhön. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. 173 – 186. Helsinki: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Viitattu 22.08.2015. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pihlaja, P. & Holst, T. 2013. How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers` and special teachers` levels of reflection in day care. Scandinavian Journal of Educational Research 57 (2), 182–198. Viitattu 01.03.2015 <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146–157.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin.” Helsinki: Arator Oy.
- Rekola, L. 2008. Asiantuntijoiden yhteistyön johtaminen. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. 145 – 160. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers` professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education 28 (7), 999–1008. Viitattu 11.08.2015. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.tate.2012.05.006>.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. 2015. Special education and general education preservice teachers` co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. International Journal of Inclusive Education 20 (1), 91–107. Viitattu 10.11.2015. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Silverman, K., Hong, S. & Trepanier-Street, M. 2010. Collaboration of Teacher Education and Child Disability Health Care: Transdisciplinary Approach to Inclusive Practice for Early Childhood Pre-Service Teachers. Early Childhood Education Journal 37 (6), 461–468. Viitattu 12.11.2015. <http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10643-010-0373-5/fulltext.html>
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi: Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa.

Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. painos. Helsinki: Tammi

Sosiaali – ja terveysministeriö. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Yliopistopaino.

Sosiaali – ja terveysministeriön muistio 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Varhaiskasvatustilanne. Viitattu 24.10.2015.

https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/kirjasto/aineistot/kohtainen_oikeus/LATI/Sivut/varhaiskasvatustilanne.aspx

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58. Helsinki: STAKES.

Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. 2014. Kohti varhaiskasvatustilannetta. Opetus- ja kulttuurityöryhmän muistioita ja selvityksiä 2014: 11. Viitattu 10.10.2015.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Vesala, K. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. Vesala & T. Rantanen (toim.) Argumentaatio ja tulkinta: laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Helsinki: Gaudeamus.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Viitala, K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 9 – 33.

Ylvén, R. & Granlund, M. 2015. Collaborative problem solving in the context of early childhood intervention – the link between problems and goals. Scandinavian Journal of Disability Research 17 (3), 221–239. Viitattu 11.11.2015. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2013.859175>

LIITE 1: LOMAKEKYSELY

Kysely varhaiskasvatuksen erityisopettajille

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan varhaiserityisopetusta ja teen graduani aiheesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä ammatillisesta yhteistyöstä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävä osa tuettaessa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin saada tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien ns. ammatillisista yhteistyökumppaneista, siksi kysymyksissäni rajaen yhteistyön vanhempien kanssa pois.

Taustatiedot

Laita rasti yhteen valitsemaasi vaihtoehtoon

1. Ikä

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 20 – 29 v | <input type="checkbox"/> 50 – 59 v |
| <input type="checkbox"/> 30 – 39 v | <input type="checkbox"/> 60 – v |
| <input type="checkbox"/> 40 – 49 v | |

2. Sukupuoli

- nainen
 mies

3. Työkokemuksesi varhaiskasvatuksen erityisopettajana

- alle 1 v
 1 – 2 v
 3 – 5 v
 6 – 10 v
 yli 10 v

4. Montako päivähoitossa olevaa lasta kuuluu työalueeseesi?

- alle 50
 51 – 100
 101 – 200

- 201 – 300
 301 – 400
 yli 400

5. Montako erityisen ja tehostetun (varhaisen) tuen lasta kuuluu työalueeseesi?

- alle 5
 6 – 10
 11 – 20
 21 – 30
 31 – 40
 41 – 50
 51 – 60
 yli 60

6. Jos mietit viimeksi kulunutta viikkoa työssäsi, kuinka monta yhteistyötillannetta/ kontaktia/vuorovaikutustilannetta eri ammattihenkilöiden kanssa työaikanas esiintyi

- n. 10 – 20
 n. 21 – 40
 n. 41 – 60
 n. 61 – 80
 n. 81 – 100
 yli 100

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan yhteistyötahot

7. Jos ajattelet lapsen kokonaisvaltaista kuntoutusprosessia, kuinka paljon teet yhteistyötä seuraavien yksittäisten ammattihenkilöiden kanssa?

Valitse yksi vaihtoehto

	en lainkaan	jonkin ver- ran	melko pal- jon	merkittävästi
Päivähoitoryhmän opettajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoitoryhmän hoitajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoitoryhmän avustajan/ohjaajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsen henkilökohtaisen avustajan/ohjaajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päiväkodin johtajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toisen (alueen) var-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	en lainkaan	jonkin ver- ran	melko pal- jon	merkittävästi
haiserityisopettajan kanssa				
Puheterapeutin kanssa	()	()	()	()
Toimintaterapeutin kanssa	()	()	()	()
Fysioterapeutin kans- sa	()	()	()	()
Lääkärin kanssa	()	()	()	()
Terveystenhoitajan kanssa	()	()	()	()
Sosiaalityöntekijän kanssa	()	()	()	()
Kuntoutusohjaajan kanssa	()	()	()	()
Esiopettajan kanssa	()	()	()	()
Päivähoidon perhe- työntekijän kanssa	()	()	()	()
Jonkun muun ammat- tihenkilön kanssa	()	()	()	()

Jos vastasit viimeiseen kohtaan jokin muu ammattihenkilö, niin kuka tai ketkä?

8 . Arvioi kuinka merkityksellistä yhteistyösi lapsen kokonaisvaltaisen kun- tousprosessin kannalta on seuraavien ammattihenkilöiden kanssa?

Valitse yksi vaihtoehto

	ei juurikaan merkitystä	jonkin ver- ran merki- tystä	melko pal- jon merki- tystä	erittäin pal- jon merki- tystä
Päivähoidoryhmän opettajan kanssa	()	()	()	()
Päivähoidoryhmän hoitajan kanssa	()	()	()	()

	ei juurikaan merkitystä	jonkin ver- ran merki- tystä	melko pal- jon merki- tystä	erittäin pal- jon merki- tystä
Päivähoitoryhmän avustajan/ohjaajan kanssa	()	()	()	()
Lapsen henkilökohtai- sen avustajan/ohjaajan kanssa	()	()	()	()
Päiväkodin johtajan kanssa	()	()	()	()
Toisen (alueen) var- haiserityisopettajan kanssa	()	()	()	()
Puheterapeutin kanssa	()	()	()	()
Toimintaterapeutin kanssa	()	()	()	()
Fysioterapeutin kans- sa	()	()	()	()
Lääkärin kanssa	()	()	()	()
Terveystenhoitajan kanssa	()	()	()	()
Sosiaalityöntekijän kanssa	()	()	()	()
Kuntoutusohjaajan kanssa	()	()	()	()
Esiopettajan kanssa	()	()	()	()
Päivähoidon perhe- työntekijän kanssa	()	()	()	()
Jonkun muun ammat- tihenkilön kanssa	()	()	()	()

Jos vastasit viimeiseen kohtaan jonkun muun ammattihenkilön kanssa, niin nimeä henkilö(t) ja vastaa edellä mainitun asteikon mukaisesti kuinka merkityksellistä yhteistyö oli mielestäsi

_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(henkilö 1			
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(henkilö 2			
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(henkilö 3			

9. Pitäisikö yhteistyötä mielestäsi kehittää ja lisätä seuraavien ammattihenkilöiden kanssa?

Valitse yksi vaihtoehto

	Yhteistyömme ei oikein toimi, eikä sitä tarvitse kehittää	Yhteistyö toimii hyvin näin	Toivoisin, että yhteistyömenetelmiämme kehitettäisiin	Toivoisin, että meillä olisi enemmän aikaa tehdä yhteistyötä
Päivähoidoryhmän opettajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidoryhmän hoitajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivähoidoryhmän avustajan/ohjaajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsen henkilökohtaisen avustajan/ohjaajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päiväkodin johtajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toisen alueen varhais erityisopettajan kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puheterapeutin kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Yhteistyömme ei oikein toimi, eikä sitä tarvitse kehittää	Yhteistyö toimii hyvin näin	Toivoisin, että yhteistyömenetelmiämme kehitettäisiin	Toivoisin, että meillä olisi enemmän aikaa tehdä yhteistyötä
Toimintaterapeutin kanssa	()	()	()	()
Fysioterapeutin kanssa	()	()	()	()
Lääkärin kanssa	()	()	()	()
Terveystieteiden kanssa	()	()	()	()
Sosiaalialueen kanssa	()	()	()	()
Kuntoutusohjaajan kanssa	()	()	()	()
Esiopettajan kanssa	()	()	()	()
Päivähoidon perhe-työntekijän kanssa	()	()	()	()
Jonkun muun ammattihenkilön kanssa	()	()	()	()

Jos vastasit, että **toivoisit yhteistyötänne kehitettävän**, kirjoita miten mielestäsi sitä voitaisiin kehittää

Jos vastasit, että **yhteistyönne ei toimi**, mikä voisi olla syy-
nä? _____

10. Mitä seuraavia ominaisuuksia arvostat tehdessäsi ammatillista yhteistyötä yksittäisten ammattihenkilöiden kanssa?

	Ei juurikaan merkitystä työni kannalta	Jonkin verran merkitystä työni kannalta	Paljon merkitystä työni kannalta
Saan häneltä lisätieto minulle melko vieraasta aiheesta	()	()	()
Tavoitan hänet helposti	()	()	()
Hän omaa paljon ammatillista osaamista	()	()	()
Hän on motivoitu-	()	()	()

	Ei juurikaan merkitystä työni kannalta	Jonkin verran merkitystä työni kannalta	Paljon merkitystä työni kannalta
nut työskentelyyn kanssani			
Hän on sitoutunut sovittuihin käytänteisiin	()	()	()
Hän asennoituu yhteiseen aiheeseemme pohdiskelevasti	()	()	()
Hän on empaattinen	()	()	()
Hän tuntuu arvostavan minua ja yhteistyötämme	()	()	()
Hän on hyvä keskustelukumppani	()	()	()
Hän on hyvä kuuntelija	()	()	()
Häneltä löytyy usein ratkaisu	()	()	()
Hänellä on aiheesta monenlaisia ideoita	()	()	()
Hän välittää minulle olemuksellaan kii-reettömyyttä	()	()	()
Häneen on helppo ottaa yhteyttä	()	()	()
Hän kertoo minulle, miten minun on hyvä toimia	()	()	()
Jokin muu ominaisuus, mikä?	()	()	()

Jos vastasit viimeiseen kohtaan jokin muu ominaisuus, niin mikä tai mitkä?

KIITOS ☺

Tämä kartoitus on osa graduani. Tavoitteenani on lisäksi haastatella varhaiskasvatuksen erityisopettajia eri xxxxxxxxxxxx kunnista. Haastatteluiden aikataulut sovitaan tarkemmin haastateltavan valitsemassa paikassa. Jos suostut haastatteluun (kesto max 1h) ole hyvä ja täytä viimeinen sivu.

Minä

suostun Pirjo Sippolan graduun liittyvään temahaastatteluun.

Sähköpostiosoitteeni:

Puhelinnumero-

ni: _____

Kunta, jossa työskente-

len: _____

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
Rautpohjankatu 8
PL 35 (Viveca)
400014 Jyväskylän yliopisto

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS xxxxxxxxxxxx/varhaiskasvatus

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineenani varhaiserityiskasvatus. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu- opinnäytetyön tekemiseksi. Tutkimukseni tavoitteenani on selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä ammatillisesta yhteistyön merkityksestä oman asiantuntijuuden kehittämisessä. Tarkoitukseni on haastatella kesä – elokuussa 2014 varhaiskasvatuksen erityisopettajia eri xxxxxxxxxxxkunnista, joten tällä hakemuksella anon lupaa haastatella yhtä xxxxxxxxxxx varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Tutkimukseni pääaineisto muodostuu teemahaastatteluista. Haastatteluaineiston lisäksi olen tehnyt kartoituksen xxxxxxxxxxx alueella toimivilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta (eli kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta) toukokuussa 2014. Tutkimukseni valmistuu joulukuussa 2014 (-2015). Työn ohjaajana toimii KT Helena Sume.

Tutkimuksessani sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystiedot alla.

Lempäälässä 09.06. 2014

Pirjo Sippola
Kasvatustieteiden kandidaatti
p. 040-845 7705
pijo.siip@student.jyu.fi

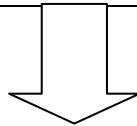
LIITE 3: TEEMAHAASTATTELUA OHJAAVA RUNKO

Haastatteluja ohjasi fenomenografisen tutkimusmenetelmän luonne, eli kysymykset olivat suuntaa-antavia teemoja aiheesta. Tavoitteena oli antaa haastattelun vapaasti edetä omassa kerronnassaan. Haastattelijan tehtävänä oli tehdä lisäkysymyksiä avoimesti, pyytämällä haastateltavaa kertomaan lisää, ja pohtimaan, esim. miksi jokin asia tapahtui.

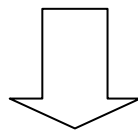
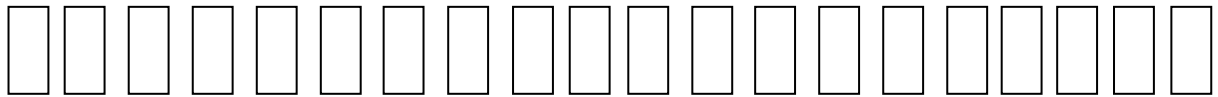
- Taustatiedot:
Ikä, työkokemus nykyisestä (varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä), työalueen laajuus, tuen tarpeisten lasten määrä omalla työalueella
- Millainen on työnkuvasi?
Mitä työtehtäviä veon työ sisältää?
- Millaista yhteistyötä työhösi kuuluu?
Yksittäisten toimijoiden kanssa? Moniammatillista yhteistyötä? Mitä yhteistyö sisältää? Keitä toimijoita yhteistyöhön kuuluu?
- Ovatko yhteistyötavat, tai -muodot muuttuneet?
- Millaista on hyvä yhteistyö?
Mikä tekee yhteistyöstä hyvää ja toimivaa? Miksi jokin yhteistyö ei toimi? Miten yhteistyötä voisi kehittää?
- Onko yhteistyöllä ollut merkitystä omaan ammatilliseen kasvuusi?
Miten muuten olet kehittänyt omaa osaamistasi? Mistä saat aineksia omaan osaamiseesi?

LIITE 4: TULOSAVARUUDEN RAKENTUMINEN

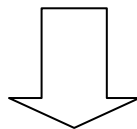
Empiirinen haastatteluaineisto, joka koostui viiden varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastatteluista



Taso 1: Merkitysyksiköiden, eli tutkimuksen kannalta oleellisten ilmausten etsiminen aineistosta ja erottelu (esim. "päiväkodin johtajan kanssa yhteistyö toimii hyvin, koska on sovittu vuosikelloon tietty yhteistyö" "on tasavertaisista" "koska työssä on sovittu työnjako")

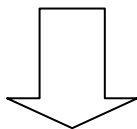


Taso 2: Ensimmäisen tason kategoriat, joissa ilmauksia on vertailtu toisiinsa, eli luokiteltu eri teemojen alle (esim. yhteistyö sujuu hyvin, koska on ennakoitu, säännöllinen, tunnetaan toisen työnkuva, rakenteet ovat pysyviä, jne.)



Taso 3: Kategoriat on kuvattu abstraktimmin (esim. yhteistyö on hyvää, koska se sisältää toimivia käytänteitä)





Taso 4: Kategoriat on yhdistelty laajemmin, tiiviimmiksi ylätasoon kategorioiksi, joissa kategoriat ovat tasavertaisia, horisontaalisia, toisiinsa nähden. Suhde toisiin hyvän ammatillisen yhteistyön tekijöihin on määritelty ja perusteltu. Ja kaikki tekijät ovat olennaisia, jotta yhteistyö on hyvää. Hyvä ammatillinen yhteistyö kasvattaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan omaa osaamista.

Hyvä toimiva ammatillinen yhteistyö sisältää					
Tavoitteellista tiedonsiirtoa ja yhteistä kieltä	Arvostuksen, yhdenmukaisien työarvojen ja tasa-arvoisuuden näkökulman	Riittävät aika-, koko- ja saavutettavuusresurssit	Toimivia käytänteitä	Yhdessä pohdintaa ja ideointia	Vuorovaikutusosaamista
Aineksia oman osaamisen kehittämiseen					