

**Varhaiskasvattajien kokemuksia  
konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta  
saamastaan tuesta**  
Satu Häppölä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

**Häppölä, Satu. 2020. Varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden Laitos. 51 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erään kaupungin varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Halusin selvittää, millaiseksi varhaiskasvattajat kokevat erityisopettajalta samansa tuen ja millaisia toiveita heillä on tuen suhteen.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenologinen. Aineistonkeruumenetelminä käytin eläytymismenetelmään perustuvaa kyselyä, sekä puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla. Toteutin kyselyn loka-marraskuussa 2019 ja haastattelut marraskuussa 2019 – tammikuussa 2020.

Tuloksista ilmenee, että kokemus konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saadusta tuesta voidaan jakaa kokemukseen tuen saatavuudesta ja tuen laadusta. Kokemukset tuen saatavuudesta vaihtelivat vastaajien välillä. Tuen laatuun kiinnitettiin huomiota vasta, jos saatavuus koettiin riittäväksi. Tuen laadun kokemukset jakaantuivat kokemuksiin henkisestä ja konkreettisesta tuesta sekä kokemuksiin erityisopettajan ammattitaidosta ja suhtautumisesta tuen tarpeeseen. Kasvattajien esittämät toiveet siitä, millaista tukea he kaipaisivat, jakaantuivat erityisopettajan toimintaan sekä tuen saatavuuteen liittyviin toiveisiin.

Johtopäätöksinä esitän, että varhaiskasvattajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta tutkimuksen kohteena olevassa kaupungissa määrittää tuen vaihteleva saatavuus. Saatuun tukeen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä, mutta konsultoivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn painopisteen kohdentuminen ja toimenkuva näyttäytyivät varhaiskasvattajille epäselvinä. Suurin osa vastaajista kaipasi erityisopettajan läsnäoloa arjessa lisää.

Asiasanat: Koettu tuki; konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja;

varhaiserityiskasvatus

## SISÄLTÖ

<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Inklusiivisuus varhaiserityiskasvatuksessa .....	6
1.2 Ohjaavat asiakirjat ja niiden kuntakohtaiset tulkinnat konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä .....	9
1.3 Varhaiskasvatuksen konsultoivan erityisopettajan toimenkuva: konsultointia ja monialaista yhteistyötä .....	12
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	17
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>19</b>
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat .....	20
2.2 Tutkimusaineiston keruu ja aineistonkeruumenetelmät .....	21
2.3 Aineiston analyysi .....	22
2.4 Eettiset ratkaisut .....	27
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
3.1 Varhaiskasvattajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta .....	29
3.1.1 Tuen laatu .....	29
3.1.2 Tuen saatavuus .....	33
3.2 Toiveita ja kehitysehdotuksia .....	35
3.2.1 Erityisopettajan toimintaan liittyvät toiveet .....	36
3.2.2 Tuen saatavuuteen liittyvät toiveet .....	39
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>41</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	41
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	44
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>47</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>52</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitetään erään kaupungin varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Konsultoiva työ varhaiserityiskasvatuksessa on lisääntynyt viime vuosina, koska useissa Suomen kunnissa on lakkautettu varhaiskasvatuksen integroituja pienryhmiä ja erityisryhmiä (Pihlaja & Neitola 2017, Viljamaa & Takala 2017). Varhaiskasvatuksessa vallitseva pyrkimys inklusioon on johtanut kaikkien lasten sijoittamiseen samoihin lapsiryhmiin, ja se on puolestaan lisännyt tuen tarvetta tavallisissa lapsiryhmissä (Alijoki & Pihlaja, 2017, 268, Pihlaja & Neitola 2017, Viitala 2014, Viljamaa & Takala 2017). Pihlaja ja Neitola (2017) pohtivat myös kuntien taloudellisia vaikuttimia integroituihin ryhmiin kohdistuneiden muutosten, eli niiden lakkauttamisen takana.

Erityisen tuen tarvetta lisäävät myös mm. päiväkotien liian pienet tilat ja henkilökunnan vaihtuvuus (Lastentarhanopettajaliitto 2009; Pihlaja & Juntila 2001). Näihin erityisen tuen tarpeiden lisääntymiseen on pyritty osaltaan vastaamaan resursoimalla kuntiin konsultoivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu lapsiryhmien henkilöstön ohjaaminen ja konsultoiminen varhaiserityiskasvatuksessa (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 48).

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) velvoittaa kuntia vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen, mutta se ei ole tuonut varhaiskasvatuksen kentän toivomia, kuntia velvoittavia tarkennuksia tuen tarjoamisen muotoihin. Muutkaan varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat eivät tarjoa yksiselitteistä mallia tai ohjetta tuen tarjoamiselle, joten tuen tarpeen määrittely, tilastointi ja resursointi vaihtelevat kuntien välillä, ja kuntien palveluntarjontaa on vaikea tutkia ja vertailla keskenään (Eskelinen & Hjelt, 2017, Pihlaja & Neitola, 2017). Kuntien erilaiset tuen tarjoamisen muodot ovat ongelmallisia, sillä ne usein asettavat lapsia ja perheitä eriarvoiseen asemaan (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 14; Pihlaja & Viitala, 2018, 39). Nykyisiin kirjaviin käytäntöihin ja lasten peruspalveluiden kapenemiseen on suuresti vaikuttanut vaiheittainen valtio-ohjauksen väheneminen varhaiskasvatuksen

järjestämisessä (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Valtakunnalliset tutkimukset tuen vaihtelevasta toteutumisesta antavat aihetta tarkastella käytäntöjen toimituutta paikallistasolla. Tässä tutkimuksessa selvitetään tuen tarjoamista eräässä kunnassa, ja sen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiserityiskasvatuksen käytäntöjä suunniteltaessa ja kehitettäessä.

Rakenteellisten järjestelyiden ja resursoinnin lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvat vaihtelevat kuntakohtaisesti (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn kohdentumista on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti varsin vähän (Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018). Toimenkuvaan sisältyvien tehtävien painotus vaihtelee kunta- ja päiväkotitasolla (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 48). Viljamaa ja Takala (2017) tutkivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvan muutosprosessia ryhmässä toimivasta opettajasta konsultoivaksi erityisopettajaksi. Muutoksessa ahdistusta aiheutti erityisesti muutoksen kohteena oleminen ilman omia vaikutusmahdollisuuksia sekä voimattomuuden kokemus tilanteessa, jossa kaikkien lasten tuen tarpeisiin ei enää pystytty vastaamaan.

Tämä pro gradu - tutkielma pureutuu ajankohtaisesti konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamaan tukeen, sillä tutkimuksen kohteena olevalla paikkakunnalla on meneillään varhaiserityiskasvatuksen uudistusprosessi. Mahdollisten muutosten onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki muutoksen osapuolet tulevat kuulluksi varhaiserityiskasvatuksen nykytilan ja toiveiden suhteen. Tämä tutkimus vastaa osaltaan siihen, että varhaiserityiskasvatuksen suunnittelijoilla on ajankohtaista tietoa käytettävissään.

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on selvittää, millaisia kokemuksia kaupungin varhaiskasvattajilla on varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta sekä mitä toiveita varhaiskasvattajilla on tuen tarjoamisesta. Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmään perustuvalla kyselyllä ja täydentävillä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Seuraavaksi tarkastelen teoreettisessa viitekehysessä inklusiivisuutta varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen siirryn käsittelemään varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ohjaavia asiakirjoja sekä avaan konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa. Lopuksi esittelen tutkimuskysymykset.

## 1.1 Inklusiivisuus varhaiserityiskasvatuksessa

Suomessa varhaiserityiskasvatuksen toimintamalleja ohjaa pyrkimys inklusiioon. Pyrkimys toteutuu varsin vaihtelevasti (Jormakka 2011, Pihlaja 2009). Ihan-  
netilanteessa inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa nojaa tasa-arvoon, vähentää  
syrjintää ja tarjoaa osallisuuden kokemuksen jokaiselle tuomalla tarvittavan tuen  
lapsen arkeen (Ainscow & Miles 2008; Booth, 2011; Jormakka 2011). Toinen ääri-  
pää on tilanne, jossa kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevat lapset jäävät vaille  
tarvitsemaansa tukea ja kokevat osallisuuden sijaan syrjintää ja ulkopuolisuutta  
(esim. Pihlaja & Neitola 2019; Viitala 2018). Nykyinen koulutusjärjestelmämme  
on osin ristiriidassa inklusiopyrkimysten kanssa, koska se Viljamaan ja Takalan  
(2017) mukaan perustuu ajatukselle siitä, että kaikki varhaiskasvatuksen työnteki-  
kijät saavat valita, minkälaisien lasten kanssa he työskentelevät. Inklusiivinen  
kasvatuskulttuuri edellyttäisi toimiakseen kaikilta varhaiskasvatuksen työnteki-  
jöiltä taitoa ja halua sitoutua kaikkien lasten opetukseen (esim. Ainscow & Miles  
2008).

Inklusiota on käsitelty varhaiskasvatuksessa yli kahdenkymmenen vuo-  
den ajan. Suomi allekirjoitti jo vuonna 1994 Unescon Salamancan julistukseen  
(Unesco 1994) perustuvan sopimuksen, jonka mukaan inklusiiviset linjaukset  
koskevat koko kasvatus- ja opetusjärjestelmää. Julistus määrittelee inklusion  
koskemaan laajasti laadukasta kasvatusta ja opetusta kaikille lapsille. Mahdollis-  
seen tuen tarpeeseen on vastattava yleisopetuksen luokissa asianmukaisin tuki-  
toimin ja huolehdittava siitä, että myös lapset, jotka tarvitsevat tukitoimia, ovat  
hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisön jäseniä. Julistuksen (Unesco 1994) mukaan  
vammaisten sulkeminen omiin erityisiin palveluihin on syrjintää. Samoin Suo-  
men perustuslaissa todetaan, että ihmiset ovat toisiinsa nähden yhdenvertaisia,  
eikä ketään saa syrjiä tai asettaa huonompaan asemaan yksilöllisten ominaisuuksien  
takia (Perustuslaki, 1999 §6). Myös lastentarhanopettajien eettisiin periaat-  
teisiin kuuluvat myönteiset asenteet erilaisuutta kohtaan ja hyväksyvä ilmapiiri  
(Lastentarhanopettajaliitto 2009). Inklusiiviseen ajatteluun sisältyy myös ymmär-

rys siitä, että joidenkin lasten osallisuuden mahdollistaminen vaatii paljon henkilökohtaista tukea ja pienen lapsiryhmän. Dinnebeil, Pretti-Frontczak ja Mcinerney (2009) puhuvat tähän liittyen vähiten rajoittavasta ympäristöstä.

Vaikka inklusio on vakiintunut käsite varhaiskasvatuksessa, se on käsitteenä edelleen epätarkka, ja siitä on monenlaisia määritelmiä (Ainscow & Miles 2008; Viljamaa & Takala 2017). Inklusioajatusta korostavat uudistukset tuen järjestämisessä kaikille lapsille tavallisissa ryhmissä asettavat suuria haasteita kaikille osapuolille ja saattavat näyttäytyä työntekijöiden silmissä palvelun parantamisen sijaan yksinomaan säästötoimina (kts. Viljamaa & Takala 2017). Inklusio ei tarkoita vain sitä, että lapset ovat fyysisesti yhdessä, vaan inklusiossa on kysymys valmiudesta vastata lasten moninaisiin tarpeisiin myös pedagogisen toiminnan tasolla. Toteutuessaan inklusio vaatii resursseja ja osaamista (Eerola-Pennanen & Turja 2019, 204) sekä erityisesti yhteistä ymmärrystä (Jormakka 2011). Boothin (2011) mukaan inklusiivinen ajattelu on helpompi sisäistää, jos sen ajattelee palvelevan laajasti hyväksytyjä arvoja, kuten demokratiaa ja globaalia kansalaisuutta. Päiväkotitasolla inklusiivinen demokratia voisi tarkoittaa Jormakan (2011) ajatusta erityisen tuen toteuttamisesta lähipäiväkodissa siten, että erityisen tuen osaamista jaettaisiin ja kaikkien varhaiskasvattajien osaamista hyödynnettäisiin ja kehitettäisiin sekä perheen ja vanhempien merkitystä korostettaisiin. Booth (2011) näkee inklusion päättymättömänä prosessina, jossa lisätään kaikkien osallisuutta.

Pihlajan (2005, 168-169) mukaan inklusiivinen rakenne ei ole johtanut päiväkodeissa inklusiivisiin käytäntöihin. Riittävä resursointi erityispedagogiseen tukeen vaikuttaisi olevan oleellista inklusion toteutumisen kannalta. Useiden tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ammattitaitonsa riittämättömäksi lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa (Dinnebeil, ym. 2009; Eskelinen & Hjelt 2017; Heinämäki 2004, 66; Karvi 2019; Pihlaja 2009; Viitala 1999). Eniten laadukkaasta varhaiskasvatuksesta hyötyvät tutkimusten mukaan juuri sellaiset lapset, joilla on tuen tarvetta (Booth & Kelly 2002; Myers 2004). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaisen toiminnan toteutumista tuen tarpeessa olevien lasten osalta estävät henkilöstön mukaan myös

rakenteellisten tukitoimien puute, tuen saannin hitaus (Karvi 2019), erityisopettajien tarjoaman tuen saatavuus ja riittävyys (Alho-Kivi 2004; Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010; Karvi 2019) sekä edellisten lisäksi henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakäytännöissä (Eskelinen & Hjelt 2017). Tässä kuntakohtaisessa tutkimuksessa selvitetään, mitkä näistä asioista painottuvat kyseisen kunnan osalta, ja nouseeko varhaiskasvattajien kokemuksista paitsi mahdollista muuta problematiikkaa, myös toimiviksi koettuja käytäntöjä.

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen haasteena on toimivien, yhteisten oppimisympäristöjen luominen kaikille lapsille. Laajasti määriteltynä pyrkimys inklusioon koskee kaikkia lapsia, ei ainoastaan vammaisia tai niitä, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Inklusio tarkoittaa siis laadukkaan pedagogiikan kehittämistä kaikkien lasten osalta (Pihlaja 2009; Unesco 1994). Suomessa varhaiskasvatus on perinteisesti ollut inklusiivista siltä osin, että kaikilla lapsilla on ollut oikeus päivähoitopalveluihin. Inklusion laaja määrittely pitää sisällään myös varhaiskasvatuksen integroidut erityisryhmät, koska niissä suurin osa lapsista ei ole erityisen tuen tarpeessa (Pihlaja 2009). Inklusion kapeampi määritelmä sulkee erityistä tukea tarvitsevat ulkopuolelle. Esimerkkinä kapeammasta määritelmästä on opettajien ”yes - but” -ajattelu, jossa inklusion hyödyt ymmärretään periaatteessa, mutta käytännössä sen ei katsota olevan mahdollista kaikille (Viitala 2014, 25).

Jos inklusion määritelmässä on lähtökohtana ihmisen yksilöllisyys ja hänen kokemuksensa lähiyhteisön ja yhteiskunnan täysivaltaisesta jäsenyydestä (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001), keinot ja muodot päämäärän saavuttamiseksi voivat olla moninaiset. Varhaiskasvatuksessa tämä voisi tarkoittaa mm. tuen tarjoamista tilanteen mukaan integroidussa tai tavallisessa ryhmässä, kunhan yhteisenä päämääränä olisi osallisuuden kokemuksen takaaminen lapselle. Sipari (2008) korostaa, että lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoilla yhteisen päämäärän tulisi olla lapsen hyvinvointi ja sen tukeminen. Kasvatus- ja kuntoutustoiminnalle on mahdollista löytää yhteisiä tavoitteita ja perusteita toiminnan taustalla olevien ajattelutapojen määrittelyn avulla. Pihlaja ja Neitola (2017) pitävät yllättävänä tutkimustulosta, joka osoitti, että integroituja ryhmiä



on lakkautettu monista kunnista. Heidän mukaansa integroidun erityisryhmän määritelmä vastaa inklusiivisen lapsiryhmän kuvausta. Pihlaja ja Neitola (2017) pohtivat, onko inklusiivinen kasvatus ymmärretty osassa kuntia siten, että mahdollisuus ryhmäkohtaisen varhaiserityisopettajan opetukseen erityisryhmissä evätään kaikilta lapsilta, vai onko kysymys rahasta. Pyrkimys inklusioon on kirjattu varhaiskasvatuslakia (L 540/2018) täydentävään asiakirjaan sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018). Seuraavaksi tarkastelen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ohjaavia asiakirjoja.

## **1.2 Ohjaavat asiakirjat ja niiden kuntakohtaiset tulkinnot konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä**

Varhaiserityiskasvatus on ollut jatkuvassa muutoksessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan. Erityisryhmille korvamerkityt valtionosuudet on poistettu ja valtio-ohjausta varhaiskasvatuksen kasvun ja oppimisen tuen järjestelyissä on vähennetty reilusti. (Lastentarhanopettajaliitto 2009.) Ajatuksena lienee ollut se, että kunnissa on paras tieto palvelujen tarpeesta ja siitä, kuinka ne missäkin kunnassa on mielekkäintä järjestää. Valtakunnallisten ohjaavien asiakirjojen antamat raamit varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaan ovat varsin väljät, ja ne antavat kunnille melko vapaat kädet tuen järjestämisen muodoista varhaiskasvatuksessa. Kunnat ovatkin luoneet omat normistonsa varhaiserityiskasvatukseen väljän lainsäädännön puitteissa (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Tämä on johtanut keskenään hyvin erilaisiin järjestelyihin mm. resurssoinnin ja ryhmien rakenteen suhteen sekä eri toimijoiden toimenkuvien ja työnjaon suhteen (Lastentarhanopettajaliitto 2009, 14; Pihlaja & Viitala, 2018, 39), mitkä kaikki vaikuttavat varhaiskasvattajan erityisopettajan työhön. Tutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että valtakunnalliset tutkimustulokset eivät kerro juurikaan yksittäisen kunnan tilanteesta, vaan tutkimusta on hyvä tehdä myös kuntakohtaisesti. Käsittelen tässä luvussa lain sekä sitä täydentävien asiakirjojen määrittelemiä puitteita varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimintaan sekä kuntakohtaisia suunnitelmia.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ohjaavia asiakirjoja ovat Varhaiskasvatuslaki (L 540/2018), asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018), esiopetukseen osallistuvien lasten osalta perusopetuslaki (POL 628/1998) sekä näihin lakeihin perustuvat valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Varhaiskasvatuslaki asettaa varhaiskasvatuksen erityisopettajalle kelpoisuusvaatimuksen sekä ohjaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa osallistumaan lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan (L 540/2018, 23§, 30§). Varhaiskasvatuslaki velvoittaa kuntia vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen ja ohjaa lisäksi soveltamaan muita lakeja silloin, kun on kysymys lapsen oikeudesta saada kehitykseensä tukea (L 540/2018, 12§, 7§). Näitä ovat sosiaalihuoltolaki (L 1301/2014), laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977), laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987) sekä terveydenhuoltolaki (1326/2010).

Tuen suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Perusteita täydentävät paikallisesti laaditut suunnitelmat ja erityisopettajan toimenkuvat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) varhaiskasvatuksessa tarjottu lapsen kehityksen ja oppimisen tuki on määritelty tarkemmin. Jos lapsella on ”haasteita usealla kehityksen osa-alueella tai erittäin suuri tuen tarve jollain alueella”, tarvitsee lapsi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea, joka voidaan järjestää kokonaan tai osittain erityisryhmässä. Ensisijaisesti lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään tavallisissa lapsiryhmissä erilaisin joustavin järjestelyin. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ kohdistuu tavallisten lapsiryhmien henkilökunnan ohjaamiseen ja konsultointiin (Opetushallitus 2018). Esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Lain mukaan lapsilla on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 642/2010, 30 § 1 mom.).

Uusimpana kuntien ratkaisuja ohjaavana asiakirjana on Karvin (2018) julkaisemat varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset, jossa monialainen yhteistyö on nimetty yhdeksi varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijäksi. Karvin (2018) määrittelemiä varhaiskasvatuksen rakennetekijöiden indikaattoreita paikallistasolla ovat mm. varhaiskasvatuksen järjestäjän velvollisuus varmistaa kaikkien lasten saatavilla ja saavutettavissa olevat laadukkaat, inklusiivisuuden periaatetta toteuttavat varhaiskasvatuspalvelut. Varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjän velvollisuutena on myös varata varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi sellaiset henkilöstö- ja taloudelliset resurssit sekä henkilöstörakenne, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat ja lasten pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja vertaisten kanssa voidaan turvata (Karvi 2018).

Edellä mainitut indikaattorit mahdollistavat osaltaan inklusiivisen arjen toteutumisen päiväkodeissa, mikäli niitä noudatetaan. Karvin (2019) julkaisema varhaiskasvatuksen laadun tutkimus kertoo kuitenkin karun kuvan varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta arjessa. Mm. lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa oli sekä henkilöstön että johtajien kokemuksen mukaan suuria puutteita. Pihlaja ja Neitola (2017) kuvaavat artikkelissaan varhaiserityiskasvatukseen liittyviä muutoksia, joita on tapahtunut vuosina 1997–2016. Erikoinen yksityiskohta tuloksissa oli erityisen tuen tarpeessa olevien lasten väheneminen tutkimuksen aikavälillä. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan osa kunnista ei ollut nimennyt kunnassa olevan erityisen tuen tarvisijoita vuonna 2016 lainkaan.

Kunnat määrittävät itse myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammattinimikkeet. Käytössä olevien ammattinimikkeiden kirjo on laaja. Varhaiskasvatustalakiin (L540/2018) on kirjattu varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veo) nimitys. Konsultoivaa työtä tekevästä varhaiskasvatuksen erityisopettajasta käytetään lyhennettä (kveo). Varhaiskasvatuksen kentällä käytössä ovat myös vanhat nimikkeet erityislastentarhanopettaja (elto), resurssierityislastentarhanopettaja (relto), alueellinen erityislastentarhanopettaja (aelto) sekä konsultoiva tai kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto). Tässä tutkimuksessa käytän uusinta nimitystä, konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja (kveo).

Tässä tutkimuksessa oleellinen tieto konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvasta löytyy tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatussuunnitelmasta, kunnan esiopetussuunnitelmasta sekä erillisestä julkaisusta, missä esitellään kunnan tarjoamia tuen muotoja sekä oppilashuollon toimijoita. Kaikissa edellä mainituissa avataan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa päiväkodin henkilökunnalle. Karvin (2019) tutkimuksessa tulee ilmi yhteys paikallisen vasun onnistuneisuuden ja kehityksen ja oppimisen tuen laadukkuuden välillä. Vastajaan arvio lapsen kehityksen ja oppimisen tuen laadukkuudesta oli todennäköisemmin myönteinen, mikäli vastaaja piti paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa onnistuneena. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa avaan seuraavassa luvussa.

### **1.3 Varhaiskasvatuksen konsultoivan erityisopettajan toimenkuva: konsultointia ja monialaista yhteistyötä**

Kuten aiemmissa luvuissa on todettu, kunnat ovat luoneet omat rakenteensa ja normistonsa varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiselle (esim. Pihlaja ja Neitola 2017). Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvat ja tehtäväkuvaukset vaihtelevat kuntien välillä, ja räätälöityjen toimenkuvien vuoksi ei ole edes mahdollista luoda valtakunnallisia tehtäväkuvauksia (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Riippumatta toimenkuvasta, varhaiskasvatuksen erityisopettajalta vaaditaan osaamista kaikilta varhaiserityiskasvatuksen työalueilta (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Tässä luvussa avaan konsultoinnin käsitettä sekä käsitteen varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivaa toimenkuvaa, jota on päiväkotiympäristössä tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti melko vähän (Dinnebeil, ym. 2009).

Konsultoinnin juuret ovat lääketieteessä, missä potilas kysyy neuvoa lääkäriltä. Rajallisemman määritelmän mukaan konsultaatio on kahden ammattilaisen välistä vuorovaikutusta, joka on asiakkaalle epäsuoraa palvelua esimerkiksi koulussa tai varhaiskasvatuksessa (Thornberg 2014). Hylander (2000) kuvaa konsul-

tointia muutosprosessiksi. Puutio ja Kykyri (2015) kuvaavat konsultaatiota asi-  
antuntijan erityisosaamista hyödyntäväksi yhteistoiminnan muodoksi, jossa asi-  
antuntijan apu auttaa ongelman ratkaisemisessa. Downerin (2009) tutkimuk-  
sessa, konsultin persoonalla oli merkitystä konsultoinnin onnistumiseen. Jotkut  
konsultit saivat opettajat sitoutumaan paremmin ammatilliseen kehittymiseen ja  
kehittämisprosessiin. Downer (2009) peräänkuuluttaakin tarkempia tutkimuksia  
konsultin ominaisuuksista, jotka auttavat opettajien ammatillisessa kasvussa.  
Vartiainen (2005) korostaa konsultin tehtävää tehdä itsensä tarpeettomaksi val-  
jastamalla asiakkaan voimavarat käyttöön. Konsultaatio voi olla kertaluonteista  
tai pidempi prosessi.

Knotek ja Sandoval (2003) esittelevät Caplanin (1970) mielenterveyskonsul-  
toinnin pohjalta kehitetyn konsultoitavakeskeisen konsultoinnin mallin, joka so-  
pii erityisesti koulupsykologin tai tässä tutkimuksessa konsultoivan varhaiskas-  
vatuksen erityisopettajan työhön sovellettavaksi. Oleellista mallissa on tasaveroi-  
nen, ei-hierarkkinen auttamissuhde, jossa konsultti ja konsultoitava pyrkivät löy-  
tämään ratkaisuja työongelmaan, johon sisältyy kolmas osapuoli, eli asiakas, var-  
haiskasvatuksen kontekstissa tukea tarvitseva lapsi. Konsultoitava on vastuussa  
kolmannen osapuolen (asiakkaan) oppimisesta, kehitymisestä tai tuotteliaisuu-  
desta. Konsultin tärkein tehtävä on avustaa konsultoitavaa tarkastelemaan on-  
gelmaa monipuolisesti ja ohjata havaitsemaan kriittistä informaatiota sekä har-  
kitsemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. McWilliam (2015) korostaa lapsen lä-  
hiaikuisten roolia 'interventioagentteina' konsultoivan erityisopettajan sijaan.  
Konsultoinnin tavoitteena Knotekin ja Sandovalin (2003) mallissa on puolestaan  
yhteistyössä uudelleen määritellä työongelma tavalla, joka lisää konsultoitavan  
vaihtoehtoja sen ratkaisussa.

Puutio ja Kykyri (2015) puhuvat konsultoivasta työotteesta, jota kuvastaa  
herkkä suhteessa oleminen eli kyky lukea vastavuoroisen vuorovaikutuksen pie-  
niä viestejä. Konsultti ei anna vastauksia, vaan herättelee esittämiensä kysymys-  
ten avulla asiakkaan omaa ajattelua ongelman ratkaisemiseksi. Konsultoitavan  
työtavan tavoitteena on edistää kaikkien osapuolten osallisuutta ja kehittää ih-  
misten välistä yhteistyötä (Idol 1995; Kykyri 2018; Lakey 2002; Tysinger 2009).

Myös Sundqvist ja Ström (2015) päätyivät konsultoivien erityisopettajien työtapoja tarkastelevassa tutkimuksessaan siihen, että parhaat tulokset kahden opettajan välisessä konsultaatiossa saavutetaan yhteistyölähtöisellä näkökulmalla konsultaatioon, jossa konsultoiva erityisopettaja ei tarjoa yksisuuntaisesti neuvoja vaan käy luokanopettajan kanssa reflektiivistä keskustelua, ammatillista vaihtokauppaa, jossa siirretään fokus oppilaasta kontekstiin. Tämä on oleellista myös inklusiivista varhaiskasvatusympäristöä kehitettäessä.

Hylander (2012) esittelee kolme erilaista vuorovaikutuksen tilaa, joita konsultti voi käyttää rohkaistessaan konsultoitavaa reflektioon ja uusien näkökulmien löytymiseen. Ensimmäinen näistä on lähestymisen tila (*approach mode*). Siinä pysytellään asiakkaan kertomuksessa ja kuunnellaan hänen kuvauksensa asiasta empaattisesti. Seuraavassa vaiheessa (*free neutral mode*) konsultti houkuttelee konsultoitavaa lisäkysymysten avulla ottamaan tarkkailevan aseman ongelmaan. Tässä vaiheessa voi käyttää myös heijastavaa kuuntelua. Kolmannessa vaiheessa (*moving away mode*) avataan uusia näkökulmia ongelmaan haastavien kysymysten avulla. Parhaimmillaan konsultaatioprosessin myötä keksitään yhdessä uusia toimintatapoja.

Konsultoivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuviin ei ole Suomessa kiinnitetty tutkimuksellista huomiota ennen Lastentarhanopettajaliiton selvitystä (2009). Viime vuosina konsultoivan työn lisääntyminen on herättänyt tutkijoiden kiinnostuksen ja käynnissä on useita tutkimusprojekteja. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä on tutkittu pro gradu -tutkielmien lisäksi mm. perhelähtöisten toimintatapojen näkökulmasta (Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018). Pihlaja ja Viitala (2017) muistuttavat varhaiserityiskasvatuksessa käytössä olevien käsitteiden toimintaa ohjaavasta vaikutuksesta. Monissa tutkimuksissa konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa on käsitelty monialaisen yhteistyön teorioiden valossa työn kuvan laajuuden takia. Konsultoiva-sana voi toimia lähinnä työnkuvia poissulkevana, vaikka varhaiserityiskasvatuksessa tarvittaisiin selkeän työnjaon lisäksi tilanteen mukaan joustavia käytäntöjä, joihin konsultti ei nimikkeensä perusteella taivu. Konsultoidessaan erityisopettaja ei suorita interventioita lasten kanssa, vaikka erityisopettajat itse kokevat lasten kanssa työskentelyn luontevimpana työskentelymuotona

(Dinnebeil, ym. 2009). Myös McWilliam (2015) kyseenalaistaa konsultoivan opettajan mielekkyyden lasten kanssa toimimisessa ja kehottaa tarkastelemaan tukea siltä kannalta, kehen se kannattaisi kohdistaa.

Lastentarhanopettajaliitto (2009) on tehnyt koosteen eri kuntien erityislastentarhanopettajien tyypillisistä tehtävistä. Selvityksessä (Lastentarhanopettajaliitto 2009) todetaan konsultoivan erityislastentarhanopettajan tehtävien olevan kahdensuuntaisia. Alueen tai kunnan tasolla tehtävänä on selvittää, arvioida ja organisoida varhaiserityiskasvatusta ja päiväkodin, lapsiryhmän tai yksittäisen lapsen tasolla tehtävänä on ohjata ja konsultoida henkilökuntaa varhaiserityiskasvatuksen järjestämisessä. Lapsen tarvitsemia tukitoimia pohditaan yhteistyössä perheiden, henkilöstön sekä eri asiantuntijoiden kanssa, ja tarvittaessa lapsi ohjataan jatkotutkimuksiin. Sipari (2008) puhuu lapsen toiminnan verkostosta, jossa oleellista on lasten tarvitsema tuki, ei niinkään se, kuka tekee ja mitä kuntoutusmuotoja lapsi saa. Kun lapsen tuen tarve on tiedossa, yhteistoiminnassa pohditaan käytännön toteutus. Lastentarhanopettajaliiton (2009) mukaan olennaista on erityisen tuen saaminen luontevaksi osaksi varhaiskasvatuspalveluita ja lapsiryhmien toimintaa siten, että parhaalla mahdollisella tavalla saadaan toteutettua tarkoituksenmukainen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus.

Lastentarhanopettajaliiton (2009) selvityksen mukaan konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tyypillisiin tehtäviin kuuluu lisäksi toimiminen kunnan tai alueen erityisvarhaiskasvatuksen moniammatillisessa työryhmässä sekä erityispedagogisen koulutuksen järjestäminen varhaiskasvatuksen henkilökunnalle ja varhaiskasvatuksen pedagogisten toimintaympäristöjen arviointiin ja suunnitteluun osallistuminen. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tyypillisiä tehtäviä ovat myös lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisen ohjaaminen ja suunnitelman laatimiseen kuuluvien monialaisten yhteistyökuvioiden selvittäminen varhaiskasvatuksen henkilökunnille, sekä huolehtiminen toimivista rakenteista tukea tarvitsevien lasten siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Siirtymävaiheessa erityisen tärkeää on perheiden kanssa tehtävä yhteistyö.

Tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatussuunnitelman mukaan konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaan kuuluvat henkilöstön ja

huoltajien kasvatustyön tukeminen, lapsiryhmän havainnointi arjessa sekä huomioiden pohjalta käydyt ohjauskeskustelut. Suunnitelmassa mainitaan myös toiminnallisten pienryhmien ohjaaminen yhteistyössä henkilöstön kanssa sekä lasten palavereihin osallistuminen päivähoitossa. Suunnitelmassa korostetaan päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välisen yhteistyön merkitystä henkilökunnan osaamisen vahvistamisessa sekä lapsen tarvitseman tuen järjestelyissä.

Tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva esiopetuksen osalta on määritelty erillisessä julkaisussa. Siinä konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävä kuvataan moniammatilliseksi yhteistyöksi, jossa yhteistyön avulla tunnistetaan varhain lapsen yksilölliset tuen tarpeet, arvioidaan tutkimusten tarpeellisuutta sekä suunnitellaan tukitoimien järjestämistä lapsen arkeen. Konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekee yhteistyötä vanhempien, varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja mahdollisten muiden lapsen tai perheen kanssa toimivien asiantuntijoiden kanssa. Ryhmässä toimivaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa julkaisussa ei mainita. Sen sijaan mainitaan erikseen varhaisen tuen menetelmäohjaaja, jonka kanssa konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekee yhteistyötä. Menetelmäohjaaja mallitaa varhaisen tuen menetelmien käyttöä lapsiryhmissä.

Lastentarhanopettajaliiton (2009) selvityksen mukaan erityislastentarhanopettajan tehtävät ovat moninaistuneet ja tulleet aikaisempaa vaativammiksi, mikä edellyttää jatkuvaa uuden tiedon hankintaa sekä mahdollisesti myös lisäkouluttautumista. Myös moniammatillisen työskentelyn ja erilaisten hankkeiden lisääntyminen edellyttävät laajaa yhteistyötä ja yhteydenpitoa, mikä on huomioitava erityisopettajien ajankäyttöä suunniteltaessa.



## 1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on tuoda näkyväksi erään kaupungin varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmään perustuvalla kyselyllä sekä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Kokemuksien lisäksi tutkittiin varhaiskasvattajien toiveita erityisopettajan tarjoamalle tuelle. Toiveista muodostuu toinen tutkimuskysymys. Niidenkin analysointi palvelee käytännön intressejä eli kyseisen kaupungin varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä.

Tutkimuksen kohteena olevan kaupungin erityisvarhaiskasvatusta on tutkittu viimeksi vuonna 2009 toteuttamalla strukturoitu kyselytutkimus konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien konsultoinnin käytännöistä. Tämän tutkimuksen perusteella heidän työkäytäntöjään on kehitetty mm. siten, että konsultointitilanteessa pyritään erityisesti saamaan varhaiskasvattajia tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia ryhmän toimintaan. Varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat, Varhaiskasvatuslaki (L540/2018) sekä valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ovat muuttuneet edellisen tutkimuksen jälkeen, eli nyt on hyvä kartoittaa tutkittavan kaupungin varhaiserityiskasvatuksen nykytilaa. Varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) kuntia velvoitetaan arvioimaan varhaiskasvatusta. Tämä tutkimus voi osaltaan auttaa tutkimuksen kohteena olevan kaupungin arvioinnissa.

Konsultoitujen varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan yhteistyötä on syytä tutkia myös siksi, koska henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö on nimetty yhdeksi varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä (Karvi 2018). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja johtajat ovat arvioineet valtakunnallisessa tutkimuksessa varsin kriittisesti tuen toteutumista päiväkotien arjessa (Karvi 2019). Useissa tutkimuksissa on todettu kirjavuutta kuntien välillä lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjen

osalta (esim. Eskelinen & Hjelt 2017; Pihlaja & Viitala, 2018, 39), mutta tarkemmat kuntakohtaiset tutkimukset puuttuvat.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvattajilla on konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta?
2. Millaisia toiveita ja kehitysehdotuksia varhaiskasvattajilla on konsultoitavan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnalle?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä on laadullinen tutkimus, jossa voidaan sanoa olevan fenomenologisia piirteitä. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessiluonteisuus (Alasuutari 2011, 275-278; Eskola & Suoranta 1998), mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa mm. siten, että aineistonkeruumenetelmänä käytettiin alkuperäisen eläytymismenetelmän lisäksi myös puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Tutkimussuunnitelma eli tutkimuksen mukana, eli aineistoa täydennettiin teemahaastatteluilla, jotta kuvattavasta ilmiöstä saatiin mahdollisimman totuudenmukainen kuva. Laadullinen lähestymistapa oli tässä tutkimuksessa perusteltua, koska pyrittiin ymmärtämään ja jäsentämään tutkittavien omaa näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, Metsämuuronen 2011, 111, Åkerlind 2012), joka tässä tutkimuksessa oli konsultoivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien antama tuki.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvattajien kokemukset. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, joka korostaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, eli todellisuuden ilmenemistä ihmisen kokemusmaailmassa. Sananmukaisesti fenomenologia tarkoittaa ilmenevän jäsentämistä (Backman & Himanka 2007; Kakkori & Huttunen 2014). Fenomenologinen suuntaus korostaa yksilöllistä kokemusta ilman teorian tai tutkijan ennakko-oletusten vaikutusta. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat tutkimuksen teon kannalta oleellisia elementtejä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Varhaiskasvattajille suunnatun erityispedagogisen tuen vaikuttavuudessa tärkein mittari on tuen saajien kokemukset. Kokemusten tutkimus antaa tietoa siitä, miten tukea kannattaa suunnata ja mitkä ovat oleellisimpia tuen saannin kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Fenomenologin tehtävänä on selvittää millaiset kokemukset muodostavat ihmisten todellisuuden (Perttula 2000). Perttula (2000) näkee fenomenologisen metodin tutkijan keinona tiedostaa ja hallita tulokinnallisuutta, jota on tutkimustyössä mahdotonta kokonaan poissulkea. Oleel-

lista on tutkijan pyrkimys siihen, että aiemmat teorit tai oma maailmankuva eivät vaikuta tulosten analysointiin. Pyrkimys tutkittavan ilmiön kuvaamiseen sellaisena, kuin se tutkimusaineistossa näyttäytyy, oli oleellista tässä tutkimuksessa, koska tutkijalla itsellään oli kokemusperäistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, eli erityisopettajien antamasta tuesta.

## 2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat

Tämän laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimuksen konteksti on erään suomalaisen kaupungin varhaiserityiskasvatus. Kaupungissa toimii viisi konsultoivaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Jokaisella heistä on vastuullaan 3-7 päiväkotia, joissa olevien lasten kasvun- ja oppimisen tukeen he antavat konsultointiapua. Tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvattajat valikoituivat satunnaisesti kaupungin päiväkodeista, kuitenkin niin, että mukana oli varhaiskasvattajia erikikäisten lasten ryhmistä alle 3-vuotiaista esiopetusikäisiin. Yhteistä kaikille oli, että ryhmien henkilökunnalla on ollut mahdollisuus saada konsultaatiota varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Konsultoitvien varhaiskasvatuksen erityisopettajien tarjoama tuki on tärkeä osa varhaiserityiskasvatuksen toteuttamista tutkimuspaikkakunnalla, missä kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevat lapset ovat pääosin tavallisissa lapsiryhmissä.

Kyselyn vastaajista (N=13) 38% ilmoitti koulutukseksi varhaiskasvatuksen kandidaatti/ lastentarhanopettaja ja 38% oli sosionomeja. Muita koulutuksia olivat lähihoitajan ja varhaiskasvatuksen maisterin tutkinnot. Teemahaastattelu toteutettiin neljälle varhaiskasvattajalle. Kolmella heistä oli korkeakoulututkinto ja yhdellä lähihoitajan koulutus. Haastatteluihin osallistujista kaksi työskenteli kantakaupungissa ja kaksi kantakaupungin ulkopuolella. Haastateltavat valikoituivat haastateltaviksi siten, että otin yhteyttä pedagogisiin johtajiin, joilla on useita yksiköjä johdettavanaan ja esittelin tutkimukseni aihealueen. Johtajat kyselivät työntekijöiltä halukkuutta osallistua ja antoivat minulle haastatteluun suostuvan varhaiskasvattajan yhteystiedot, jotta sain sovittua haastattelun.

## 2.2 Tutkimusaineiston keruu ja aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksessa oli kaksi vaihetta: kysely ja haastattelut. Toteutin ensimmäiseksi kyselyn webropol-kyselynä. Sain kolmetoista vastausta, vastausprosentti oli 30. Laadin kysymykset eläytymismenetelmällä, koska halusin antaa tilaa vastaajien omille näkemyksille. Kysely koostui kahdesta kehyskertomuksesta (liite 1), joista ensimmäinen kuvasi onnistunutta varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja päiväkotiryhmässä työskentelevän varhaiskasvattajan välistä konsultaatiotilannetta ja toinen epäonnistunutta. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan konsultaatiotilannetta ja erityisesti sitä, mikä konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnassa johti kyseiseen lopputulokseen. Onnistuneeksi koettu konsultaatiotilanne sai olla myös kuvitteellinen, jotta vastauksista nousisi mahdollisia toiveita ihanne-tilanteesta. Vastaajia pyydettiin kertomaan, onko vastauksessa kyse todellisesta vai kuvitteellisesta tilanteesta. Toteutin tutkimuksen loka-marraskuussa 2019. Lähetin linkin kyselyyn sähköpostilla viiteenkymmeneen eri puolilla kaupunkia toimivaan päiväkotiryhmään. Lähetin lisäksi muistutusvietetin vastaamisesta sekä soitin tutkimuspäiväkotien pedagogisille johtajille ja pyysin muistuttamaan vastaamisesta.

Eläytymismenetelmällä tuotetussa aineistossa on kyse arkisista tarinoista, joiden perusteella voi muodostaa käsityksen siitä, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat. Kun ei pyydetä vastauksia tutkijan määrittelemiін kysymyksiin tutkijan valitsemilla käsitteillä, vastaajat voivat tuottaa vapaasti käsityksensä tutkittavasta asiasta (Eskola 1997, 28, 29; Eskola ja Suoranta 1998). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeistä tutkijan avoimuus. Tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien toiveita konsultoivan erityisopettajan toiminnasta kysyttiin epäsuorasti. Ne tulivat esille vastauksissa, joissa kuvailtiin onnistunutta konsultaatiotilannetta, joko aitoa tai kuvitteellista.

Eskolan (1997, 30) mukaan eläytymismenetelmä sopii käytettäväksi tilanteissa, jossa pyritään minimoimaan tutkimuksen eettisiä ongelmia ja halutaan

antaa vastaajille vapaat kädet ilmaista käsityksensä aiheesta ilman tutkijan vaikutusta. Kiviniemi (2018, 73, 77) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa teorian ja empirian suhdetta voidaan pitää vuorovaikutteisena. Hänen mukaansa menetelmällä on myös mahdollista vauhdittaa tutkijan ajattelua. Myös triangulaatio, eli aineistonkeruumenetelmien yhteiskäyttö on mahdollista eläytymismenetelmää käytettäessä. (Eskola & Suoranta 1998; Eskola 1997, 30) Kyselyn vastausten alustavassa luokittelussa korostuivat varhaiskasvattajien kokemusten alueelliset erot, mistä syystä suuntasin teemahaastattelut tietoisesti eri alueille.

Koska en saanut kyselyyn toivomaani määrää vastauksia, päädyin täydentämään aineistoa tekemällä teemahaastatteluita. Haastattelun etuna on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse vuorovaikutustilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2002, 34). Puolistrukturoiduille menetelmille, kuten teemahaastattelulle, on Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2002, 39) ominaista se, että jokin haastattelun näkökohta, esimerkiksi tema-alueet ja alustava kysymysrunko on lyöty lukkoon, mutta niiden toteuttamiseen käytännössä voi liittyä vaihtelua. Triangulaation hyödyistä Hirsjärvi ja Hurme (2002) toteavat, että tutkija voi päätyä uskomaan löytäneensä oikean vastauksen käytettäessä vain yhtä menetelmää. Useampaa menetelmää käytettäessä erilaiset vastaukset saattavat poistaa näennäisen varmuuden. (Hirsjärvi & Hurme 2002, 39) Haastattelua varten laadin listan kysymyksistä, joiden ympärillä keskustelua käytäisiin. Kysymykset ja tutkimuslupakaavakkeet lähetettiin haastateltaville etukäteen, jotta he saivat tutustua aiheeseen. Haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikalla heti puolen päivän jälkeen, mikä on häiriöttömin mahdollinen ajankohta päiväkodissa. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2002, 74)

### **2.3 Aineiston analyysi**

Analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä järjestetään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, ja pyritään siihen, että aineiston sisältämä tieto säilyy (Graneheim & Lundman 2003; Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajarvi 2018). Sisällönanalyysin tarkoituksena on

kuvata ja käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä (Graneheim & Lundman 2003; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Analyysivaiheessa siirrytään yksilökohtaisesta yleiseen tietoon, jolloin oleellista fenomenologisessa tutkimuksessa on yleisen tiedon kattavuus. Käsitteiden määrittelyssä on huomioitava, etteivät ne ole ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa (Perttula 2000). Toisaalta ne eivät saa olla liian yleistäviä, jolloin kyseisen tutkimuksen oleellinen tieto katoaa. Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on konsultoivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien antama tuki, ja käsitteellistän sitä tuen saajan kokemusten ja toiveiden näkökulmista.

Valitsin tähän tutkimukseen aineistolähtöisen (induktiivisen) lähestymistavan, sillä halusin lähestyä tutkittavaa ilmiötä nimenomaan aineiston ehdoilla, ilman teorian vaikutusta siihen (Elo & Kyngäs 2008; Eskola & Suoranta 1998, 151-152; Kyngäs & Vanhanen, 1999; Tuomi & Sarajärvi 2018). Suoritin alustavan sisällönanalyysin ensin kyselyn kehyskertomusten tuottamalle aineistolle. Aineisto oli narratiivistyyppistä, joskin pyydetyt kertomukset oli useimmissa vastauksissa tiivistetty kertomuksen sijaan muutaman lauseen vastauksiksi. Täydensin aineistoa teemahaastatteluiden avulla. Litteroin haastatteluaineiston ja käsittelen seuraavassa analyysissä kysely- ja haastatteluaineistoja yhtenä kokonaisuutena. Seuraavassa kuvaan analyysin vaiheita tarkemmin.

**Teemoittelu**, eli kategorisointi tai luokkien luominen on laadullisen sisällönanalyysin ydin (Elo & Kyngäs 2008; Graneheim & Lundman 2003). Eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset teemat löytyvät usein kehyskertomusten variaatioiden avulla (Eskola 1997, 89). Tässä tutkimuksessa kehyskertomusten erot liittyivät siihen, mitkä seikat konsultaatiotilanteessa vaikuttivat vastaajien kokemukseen tilanteen onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Nämä yhdessä vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Vastaukset eri variaatioihin antavat kokonaiskuvan siitä, miten varhaiskasvattajat kokevat konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamansa tuen. Onnistuneeksi koetun konsultaatiotilanteen kehyskertomuksessa oli lisäksi maininta siitä, että tilanne sai olla kuvitteellinen, kunhan vastaaja mainitsi vastauksessaan, onko kuvattu tilanne tapahtunut oikeasti vai ei. Tällä tavalla sain selville erityisopettajan toimintaan liittyviä toiveita ja odotuksia sekä kehittämisehdotuksia. Haastattelukysymykset olin laatinut näiden samojen teemojen

ympärille. Kokemukset eri kehyskertomuksissa eivät olleet puhtaasti positiivisia tai negatiivisia, vaan molemmissa oli esimerkkejä asioista, jotka koettiin onnistuneiksi sekä seikkoja, jotka johtivat kokemukseen tilanteen epäonnistumisesta. Kävin aineistot läpi siten, että merkitsin onnistumiseen vaikuttaneet tekijät yhdellä värillä ja epäonnistumiseen vaikuttaneet toisella. Kolmannella värillä merkitsin toiveet, odotukset ja kehittämisehdotukset.

**Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen vastaavan aineiston analyysi.** Kehyskertomusten variaatioita havainnollisemman kokonaiskuvan aineistosta saa tyypittelemällä vastaukset ryhmiksi samankaltaisia kertomuksia (Eskola 1997, 90, 93). Ryhmittely on mahdollista pelkistämisen avulla. Yksi tapa pelkistää aineistoa on kysyä aineistolta tutkimustehtävän mukaista kysymystä (Elo & Kyngäs 2008; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Suoritin pelkistämisen kysymyksellä, mitkä seikat vaikuttivat positiiviseen tai negatiiviseen kokemukseen. Kokosin pelkistetyt ilmaukset listaksi ja ryhmittelin samankaltaiset kokemukset keskenään ryhmiksi.

Kokemuksista löytyi viisi alakategoriaa, jotka voitiin jakaa kahteen yläkategoriaan, tuen laatuun ja tuen saatavuuteen. Kokemusten jakaantuminen ylä- ja alakategorioihin on esitettyinä taulukossa 1. Kokemukset tuen laadusta jakaantuivat henkiseen tukeen ja konkreettiseen tukeen sekä erityisopettajan ammattitaitoon ja suhtautumiseen tuen tarpeeseen. Jälkimmäisessä on kertomusten ja haastatteluiden perusteella kyse siitä, luottiko tuen saaja erityisopettajan kykyyn tarjota tukea ja kyseenalaistiko erityisopettaja tuen tarpeen. Tuen saatavuuden muodostivat kaksi alakategoriaa. Siihen vaikuttavat kertomusten perusteella kuntakohtaiset ratkaisut ja lain tulkinta sekä päiväkodin fyysinen etäisyys kantakaupungista. Taulukkoon 1 on lisäksi kirjattu pelkistyksiä kokemuksista, joista alakategoriat on muodostettu erittelemättä kuitenkin kokemusten positiivisuutta tai negatiivisuutta. Esittelen niitä tarkemmin tulosluvussa. Esimerkiksi henkinen tuki on muodostettu yläkäsitteeksi kokemuksille siitä, että erityisopettaja kuuntelee, ottaa tosissaan ja ymmärtää huolen. Hänellä koetaan olevan aikaa ja hän tukee henkilökunnan omia toimintatapoja. Henkisen tuen alle taulukossa tulivat myös vastakkaiset kokemukset, eli kokemukset henkisen tuen puutteesta yllä mainituissa asioissa.



Taulukko 1. Analyysirunko ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä

Kokoava käsite: kokemukset tuesta		
Yläkategoria	Alakategoriat	Pelkistykset
Kokemukset tuen laadusta	Henkinen tuki	Kuuntelee, ottaa tosissaan, ymmärtää huolen
		On aikaa
		Tukee henkilökunnan toimintatapoja
	Konkreettinen tuki	Tiedon jakaminen, neuvot ja materiaalit arkeen
		Ohjaaminen tutkimuksiin
		Moniammatillisen tiimin kokoaminen, yhteistyö vanhempien kanssa
	Erityisopettajan ammattitaito ja suhtautuminen tuen tarpeeseen	Luottamus erityisopettajan kykyyn ja haluun auttaa; Koetaan tuki hyödylliseksi ja kveon ammattitaitoa ei kyseenalaisteta
		Epäluottamus erityisopettajan kykyyn ja haluun auttaa; Kveo ei ota huolta tosissaan, Kveon kykyyn auttaa ei uskota
	Kokemukset tuen saatavuudesta	Kuntakohtaiset ratkaisut ja lain tulkinta
Tuen tarpeen määrittely		
Etäisyys		Maantieteellinen
		Koettu kynnyks pyytää tukea

**Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvien vastausten analysointi:** Analyysin aluksi pelkistin eläytymismenetelmän kertomuksista poimitut sekä haastatteluissa esille tulleet toiveet, eli aineistopoiminnat (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109). Toiveet jakautuivat neljään alakategoriaan, joista oli mahdollista muodostaa kaksi yläkategoriaa. Yläkategorioiksi muodostuivat erityisopettajan toimintaan sekä tuen saatavuuteen liittyvät toiveet. Erityisopettajan toimintaan liittyvät toiveet jakautuvat toiveiksi moniammatillisesta yhteistyöstä sekä erityisopettajan tehtävistä, eli sellaisista asioista, jotka toivottiin erityisopettajan ottavan hoitaakseen. Tuen saatavuuteen liittyvät toiveet jakaantuvat resursointia sekä erityisopettajan ajankäyttöä koskeviin toiveisiin. Toiveiden jakautuminen ylä- ja alakategorioihin on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Analyysirunko toisesta tutkimuskysymyksestä

<b>Kokoava käsite: toiveet ja kehitysehdotukset tuen saannista</b>		
<b>Yläkategoria</b>	<b>Alakategoriat</b>	<b>Pelkistykset</b>
Erityisopettajan toimintaan liittyvät toiveet	Moniammatillista yhteistyötä koskevat toiveet	Henkinen tuki, yhteinen ymmärrys
		Tiedon jakaminen toimenkuvasta, tukivaihtoehtoista ja tutkimuksiin ohjaamisesta
		Tuen suunnittelu ja toteutuksen arviointi yhteistyössä kasvattajien kanssa
	Erityisopettajan tehtäviä koskevat toiveet	Tiedon jakaminen, konkreettiset menetelmät ja materiaalit arkeen, asiantuntemus
		Ohjaaminen tutkimuksiin
		Luentoja henkilökunnalle, vanhemmille, avustajille. Lasten ohjaaminen, aikuisten toiminnan mallittaminen
	Tuki talossa olevan integroidun ryhmän erityisopettajalta	
Tuen saatavuuteen liittyvät toiveet	Resursointia koskevat toiveet	Pienempi alue yhdelle erityisopettajalle
		Lisää integroituja ryhmiä
		Päällekkäisten resurssien mahdollisuus tarvittaessa. (Nyt avustaja tuo viisi lisälasta ryhmään)
	Erityisopettajan ajankäyttöä koskevat toiveet	Välitön apu arkeen, erityisopettaja saatavilla
		Palaverien minimoiminen
		Erityisopettaja ehtisi ryhmään useammin

Viimeiseksi tässä analyysiprosessissa käsitteellistin (abstrahoin) aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2011, 111), eli muodostin yläluokista pääluokkia, jotta sain koottua yhteen tutkimustehtävän kannalta oleellisen tiedon. Tämän analyysin pääluokkia ovat tutkimuskysymyksistä johdetut kokemukset tuesta ja toiveet ja kehitysehdotukset tuen saannista. Sisällönanalyysin lopputuloksena saatiin vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 112).

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (2012, 6-7) määrittelemiä hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Olen kiinnittänyt hyviin tieteellisiin käytäntöihin huomiota läpi tutkimusprosessin, ja olen myös kuvannut to-tuudenmukaisesti ja tarkasti kaikki tutkimukseni teon vaiheet tässä raportissa. Ihmisoikeudet muodostavat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ihmisiin koh-distuvien tutkimusten eettisen perustan, eli niiden toteutumiseen olen kiinnittä-nyt erityistä huomiota.

Aineiston keräämiseen liittyviä eettisiä pohdintoja tein jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Asetin tutkimuskysymykset niin, että vastaajat eivät jou-tuneet kokemuksia kuvatessaan tilanteeseen, jossa olisivat tulleet rikkoneeksi työssään noudattamaansa vaitiolovelvollisuutta. Aineistoa käsitellessäni kiinni-tin tarkkaa huomiota mahdolliseen tunnistettavuuteen. Tunnistettavuuden vält-tämiseksi mm. numeroin kyselyt (K1-K13) ja haastattelut (H1-H4). Käytän nume-rointia tulosluvussa. En myöskään mainitse taustatietoina keräämiäni yksittäis-ten vastaajien koulutustaustoja tai työvuosia, jotta vastaukset eivät olisi yhdistet-tävissä tiettyyn vastaajaan.

Anonymiteetista huolehtimisella pyrin varmistamaan sen, että osallistujille ei aiheutuisi vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta, mikä on Tuomen ja Sara-järven (2018) mukaan oleellista tutkittavien suojaamisessa. Pidin tarkasti huolen siitä, että tutkimus käsittelee tutkimusongelman mukaisesti vain tutkimukseen osallistuvien kokemuksia saamastaan tuesta ilman, että kolmannet osapuolet eli asiakkaat ovat tunnistettavissa. Konsulttien anonymisoimiseksi annoin vastaa-jille vaihtoehdon kertoa kokemuksistaan koko työhistoriansa ajalta. Olin myös valmistautunut poistamaan aineistosta sellaisen materiaalin, joka kohdistuisi haitallisesti yksittäiseen työntekijään. Vastaajat kertoivat kokemuksistaan, myös negatiivisista kokemuksista, hyvin hienovaraisesti ja yleisellä tasolla, joten kar-sintaa ei tältä osin tarvittu.

Olen noudattanut hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK 2012, 6) kuuluvaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten talentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Olen myös kunnioittanut toisten tutkijoiden tekemää työtä noudattamalla oikeaoppista viittaustekniikkaa tämän tutkimusraportin laadinnassa (Hirsjärvi ym. 2009, 24). Kaikki tässä raportissa käyttämäni lähteet olen kirjannut lähdeluetteloon (TENK 2012, 6.). Poikkeuksena edelliseen mainittakoon tutkimuskaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, joka ei löydy lähteistä anonymiteettisyistä.

Lisäksi olen noudattanut Tietosuoja-asetuksen (679/2016, 12-16) 30 artiklan mukaista ilmoitusvelvollisuutta lähettämällä tarvittavat tiedot tutkimuksesta haastateltaville etukäteen (Liitteet 2-4). Liitteessä 3 olevassa tietosuojailmoituksessa on myös tieto tutkimusaineiston säilyttämisestä anonymisoituna salasanan takana sekä aineiston tuhoamisesta tutkimusraportin valmistuttua. Tutkimusluvan olen hakenut ja saanut syyskuussa 2019 tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatusjohtajalta sekä lisäyksen haastattelujen osalta lokakuussa 2019.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Varhaiskasvattajien kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta

Varhaiskasvattajien kokemukset konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta (kveo) saamastaan tuesta liittyivät tuen laatuun ja tuen saatavuuteen. Tässä kappaleessa käytän luettavuuden kannalta helpompia termejä kveo tai erityisopettaja, joilla molemmilla tarkoitan konsultoivaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Onnistuneen konsultaatiotilanteen elementtejä varhaiskasvattajien kokemusten mukaan olivat erityisopettajalta saadut sekä henkinen että konkreettinen tuki. Lisäksi konsultaatiotilanteen onnistumiseen vaikutti varhaiskasvattajien luottamus erityisopettajan ammattitaitoon ja kykyyn sekä tahtoon auttaa. Osa vastaajista kyseenalaisti saamansa tuen laadun, mutta pääsääntöisesti tukeen oltiin tyytyväisiä, mikäli sitä saatiin.

Tuen heikko saatavuus oli selvästi yleisin syy negatiiviseen kokemukseen tuen saannista. Kokemukset tuen saatavuudesta vaihtelivat. Osa vastaajista koki saavansa tukea aina tarvitessaan, ja osa koki jäävänsä pyynnöistään huolimatta kokonaan ilman tukea. Jotkut vastaajat kokivat päiväkodin sijainnin vaikuttavan tuen saantiin ja monet mainitsivat konsultoitujen erityisopettajien suuret asiakasmäärät ja laajat alueet. Seuraavassa esittelen tarkemmin tuen laatuun ja saatavuuteen liittyviä kokemuksia sekä nostan esimerkkejä vastauksista. Olen numeroinut kyselyyn osallistuneet (K1-K13) ja haastateltavat (H1-H4) tunnistettavuuden välttämiseksi.

#### 3.1.1 Tuen laatu

**Onnistuneiksi koettujen konsultaatiotilanteiden** kuvauksissa varhaiskasvattajien kokemuksissa tärkeäksi nousivat erityisopettajan tarjoamat henkinen ja konkreettinen tuki sekä toimiva yhteistyö. Seuraavissa esimerkeissä puhutaan varhaiskasvattajien kokemuksista henkisen tuen merkityksestä.

## Esimerkki 1

--Saimme työparini kanssa kertoa kaikki asiat ääneen ja se oli todella HELPOTTAVAA. Yöunetkin palasivat -- tärkeintä oli tulla kuulluksi ja vaikkei niinkään mitään superideoita tullutkaan toiminnan jatkamisesta, niin tilanne oli todella hyvä. Siis kelto kuunteli, ymmärsi tilanteen ja keksi juuri oikean keinon oloni helpottamiseksi ja sitä kautta myös lapsenkin olo varmasti parani. (K7)

## Esimerkki 2

Ehkä eniten just niissä palaveritilanteissa on ollut mukava, et siinä on ollut vielä erityisopettaja mukana, et on voinut itsekkin tukeutua ja sit hän on osannut ehkä paremmin esittää niitä asioita huoltajille. Se on ollut mun mielestä semmoinen niinkun tärkein, mihin on saanut tukea ja sit, että aina voi soittaa tai laittaa sähköpostia jostain tilanteesta yleensä, jos tulee joku, et mietti, miten toimia. (H3)

Kuten esimerkit osoittavat, varhaiskasvattajat näkivät tärkeänä kveon antaman henkisen tuen. Henkinen tuki näyttäytyi varhaiskasvattajien kuvauksissa onnistuneesta konsultaatiotilanteesta siten, että erityisopettajalla oli aikaa kuunnella. Hän ymmärsi tilanteen ja otti huolen tosissaan. Erityisopettajan tukea arvostettiin myös lapsen asioita koskevissa palavereissa "taustatukena" henkilökunnalle, ja joissain kuvauksissa apuna vakuuttamaan moniammatillista tiimiä siitä, että päiväkodissa on osattu vastata lapsen tarpeisiin, mutta lapsi oireilee silti ja tarvitsisi lisää tukea ja mahdollisesti tutkimuksia. Kveo nähtiin auktoriteettina, joka oli uskottavampi toimija muiden yhteistyötahojen suuntaan. Myös tuen helppoa saavutettavuutta arvostettiin. Usein henkinen ja konkreettinen tuki eivät olleet erillisiä, vaan monissa kokemuksissa ne yhdistyivät, kuten seuraavat esimerkit kertovat.

## Esimerkki 3

Minulla oli tunne, että kveo kuunteli ja hänellä oli aikaa. Sain konkreettisia ehdotuksia apuvälineistä ja toimintamalleista, joilla tukea (kyseistä) lasta. Kveo myös järjesti lapselle toimintaterapialähetteen ja sovimme yhteistyössä vanhempien kanssa myös lähettämisen (jatkotutkimuksiin). (K8)

## Esimerkki 4

Saimme erityisesti vahvistusta omille toimintatavoille ja ajatuksille sekä mm. le-pohetkelle oman tarrakirjan, johon laitetaan tarra positiivisen palautteen merkiksi. Tärkeimmäksi asiaksi koin tuen omien toimintatapojen käyttämiselle. (K9)

Esimerkit osoittavat, kuinka onnistuneeseen konsultaatiotilanteeseen voi sisältyä monenlaista henkistä ja konkreettista tukea. Samassa tilanteessa koettiin tärkeänä kveon läsnäolon taito sekä konkreettiset neuvot lapsen tukemiseksi, yh-

teistyö vanhempien kanssa ja lapsen ohjaaminen terapiaan ja tutkimuksiin. Eri-tyisen tärkeäksi koettiin tuki henkilökunnan toimintatavoille. Monista vastauksista tuli esille se, kuinka tärkeäksi koetaan kveon arvostava suhtautuminen ryhmässä toimivien varhaiskasvattajien työhön.

Konkreettisenä tukena mainittiin neuvojen, materiaalien ja toimintaohjeiden antaminen sekä lapsen ohjaaminen tutkimuksiin sekä moniammatillisen tiimin kokoaminen. Konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saadut konkreettiset neuvot ja pienetkin vinkit koettiin positiivisina, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

#### Esimerkki 5

Niin se (purkupaikka) oli semmonen konkreettinen, minkä hän ehdotti, et kokeilkaa, ja siit itseasiassa olikin apua. Tai sit just jotain kuvien käyttöä, et meil on ollut vihree peukalo tai punanen peukalo, joilla voi näyttää, et nyt menee hyvin tai keltanen, jolla voi näyttää, et hei nyt pikkasen alkaa jo taas kierrokset nousemaan. Et semmosii vinkkejä, mitä kokeilla, kun sitä ei aina ajattele, kun sitä arkea täällä menee, et semmosilla tavallaan aika simppeleilläkin jutuilla voi olla tavallaan aika iso merkitys. Et semmosia, mitä kannattaa kokeilla. Kaikki ei toki toimi, mutta osa on ihan hyviä. (H2)

Esimerkki osoittaa, kuinka ulkopuolinen asiantuntija voi nähdä tilanteen päiväkodissa eri silmin kuin päivittäin arjessa työskentelevä kasvattaja. Konkreettiset neuvot otetaan mielellään vastaan, ja kasvattaja pystyy valitsemaan niistä arjessa toimivat vinkit käyttöön. Vastauksista ei välittynyt kuvaa yhtenäisistä konsultointitavoista tai yhteistyömuodoista. Seuraavassa esimerkissä on yksi malli yhteistyöstä, joka koettiin toimivaksi.

#### Esimerkki 6

Kun on aloitettu toimintakausi syksyllä, on pyydetty keltoa vierailulle, niin hän on ensiks seurannu ryhmän toimintaa ja sitten on pidetty palaveri, jossa on voinut kysyä jonkun yksittäisen lapsen asioista enemmän. Niin siinä saa jutella ja sit pysyy myöhemmin tarkentaa, et voi soittaa tai sähköpostilla tarkentaa asiaa tai pyytää vielä käymään. Se on ollut ihan toimivaa. (H3)

Ollaan saatu paljon erilaista (tukea). Kveo on käynyt ryhmässä ja sitten on voinut yleisesti ryhmän toiminnasta kysyä, että vinkkejä siihen ja sitten tarkemmin yksittäisen lapsen asioissa, et miten eri tilanteissa sen lapsen kanssa kannattaisi toimia, niin ideoita siihen, konkreettisia toimintaehdotuksia -- valmista materiaalia, esim. kuvasanakirjan, jota voi käyttää vanhemman kanssa keskusteluun, jos eivät osaa suomea tai lapsen kanssa, siinä on esim. eri leikkejä kuvitettuna, kaulassa pidettäviä toiminnanohjauskuvia, ja palaveriin olen saanut kveon mukaan.

(H3)

Edellisessä esimerkissä kveo kävi ryhmässä 1-2 kertaa toimintakauden aikana, mutta oleellista oli varhaiskasvattajan kokemus siitä, että tukea oli saatavilla. Onnistuneeseen toimintamalliin kuuluivat ryhmän tilanteen toteaminen toimintakauden alussa, toimintaohjeet ja materiaalit sekä yhteydenpito ja seuranta tarvittaessa. Myös palavereihin osallistuminen koettiin tärkeäksi.

Aina kveon osallistumista palavereihin ei pidetty oleellisena. Osa mainitsi käyttävänsä kveon konsultointiapua tarvittaessa ennen palaveria. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa haastavaksi koettuun asiakastilanteeseen kysyttiin etukäteen neuvoja kveolta.

**Esimerkki 7**

Kveo kuunteli rauhallisesti huolamme, ymmärsi tilanteen monimutkaisuuden ja antoi konkreettisia keinoja tilanteen selvittämiseen. Olennaista oli kveon laaja tieto ja ymmärrys siitä, kuinka asiaa voitaisiin käsitellä lain mukaisesti oikein, huomioiden ko. tilanteen haasteet. (K10)

Esimerkistä käy ilmi konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaidon ja asiantuntemuksen arvostus ja tarve tilanteessa, jossa omat tiedot tai taidot koettiin riittämättömiksi. Kyseisessä tilanteessa ei kuitenkaan kyseenalaistettu sitä, etteikö varhaiskasvattaja olisi itse hoitanut haastavaa tilannetta.

**Epäonnistuneiksi koettujen konsultaatiotilanteiden** kuvauksissa toistui maininta siitä, että varhaiskasvattajien huolta lapsesta ei otettu tosissaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat sitä, kuinka varhaiskasvattajat kokivat turhauttavana tilanteet, joissa erityisopettaja kyseenalaisti tuen tarpeen.

**Esimerkki 8**

--Siis meidän huoltamme ei otettu tosissaan, vaikka näimme tilanteen ryhmässä. -  
- Kelto ei kuunnellut/halunnut kuunnella – (K7)

**Esimerkki 9**

Tuntui siltä, että pitää todella tiukasti perustella lapsen tuentarpeet. (K1)

Esimerkit kuvaavat tilannetta, jossa se, joka ei ottanut varhaiskasvatuksen arjessa herännyttä huolta tosissaan, oli erityisopettaja. Tasavertaisen moniammatillisen yhteistyön sijaan kveo nähtiin näissä kokemuksissa toimijana, jolla oli mahdollisuus yksipuolisesti evätä yhteistyö.

Negatiiviseen kokemukseen johti myös seuraavan esimerkin tilanne, jossa tuki ei riittänyt tai kohdistunut odotuksiin nähden oikein.



#### Esimerkki 10

Kaipasin konkreettisia vinkkejä haastaviin tilanteisiin ja/tai vahvistusta omille toimintatavoille. Tilanteeseen ja huoleen ei tartuttu riittävällä tavalla, vaan jätettiin ikään kuin roikkumaan, josko aika "parantaisi" asian. (K9)

Esimerkki osoittaa tarpeen sekä henkiselle että konkreettiselle tuelle. Lapsen tuen tarve ja kasvattajan huoli koettiin mitätöidyksi jättämällä reagoimatta tilanteeseen, jossa tukea olisi tarvittu. Vastauksista tuli ilmi kokemus tuen saannin hitaudesta. Osa kasvattajista koki, että menetetään tärkeitä vuosia lapsen kehityksen kannalta, kun tukea lapsen tarpeisiin vastaamiseen ei saada riittävän nopeasti.

Aina erityisopettajan toiminta tilanteessa ei auta, jos neuvot eivät ole sellaisia, jotka koettaisiin hyödyllisinä. Seuraava esimerkki kuvaa sitä, kuinka osa vastaajista ei kokenut hyötyneensä erityisopettajan neuvoista.

#### Esimerkki 11

Joskus itsestänselvyyksiä ladellaan ihan, kun ei tiedettäisi mitään. Yhteinen tavoite ei aukene samanlaisena vaan annetaan ylhäältä kliseitä käyttöön. Ei motivoi, ei tuo hyötyä. Joskus tuntuu, että arki on kovin kaukana ihmisillä, jotka ei työskentele ryhmissä tai ei ole työskennellyt vuosikausiin. (K2)

Esimerkki kuvaa kokemusta epäonnistuneesta kommunikoinnista. Vastaaja kokee kveon aliarvioivan henkilökuntaa antamalla toimimattomia tai itsestään selviä neuvoja 'ylhäältä'. Koettu hierarkia tuodaan selvästi esille. Yhteinen ymmärrys on jäänyt puuttumaan. Vastaaja kokee myös epäuskoa kveon mahdollisuudesta antaa neuvoja työhön, jota ei ole itse tehnyt pitkään aikaan.

### 3.1.2 Tuen saatavuus

Varhaiskasvattajien kokemukset konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoaman tuen saatavuudesta vaihtelivat. Osa kasvattajista koki saaneensa tukea aina sitä tarvitessaan. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan myönteisiä tuen saatavuuden kokemuksia.

#### Esimerkki 12

Kaikissa hetkissä, joissa olen apua pyytänyt, olen sitä saanut. (K3)

#### Esimerkki 13

--me voidaan lähettää suoraan sähköpostia tai soittaa. Se on ollut kyllä aina helppoa ja toimivaa. (H3)

Esimerkit osoittavat kasvattajien arvostavan matalan kynnyksen nopeaa tukea, jota on helppo pyytää. Suuri osa vastaajista kuitenkin koki, että tukea ei saa riittävästi, ja muutamassa tapauksessa tukea ei koettu saadun ollenkaan, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Esimerkki 14

Meidän ryhmään on pyydetty kveoa vierailemaan ja havainnoimaan muutamaa lasta. Mutta kun ei tule, niin ei tule. Totuus on, että vaikka apua on pyydetty kveolta, sitä ei tule. Kveo ei edes ota yhteyttä. (K6)

Esimerkki 15

Täällä syrjäkylällä ei erityisopettaja juuri ehdi käydä. (K5)

Esimerkki 16

Nythän ei oo täällä mitään säännöllistä, että kveo vaikka kävis täällä. Et esimerkiksi tää syksy on mennyt nyt niin, että ei oo tavattu kertaakaan. Ei edes niin, et hän olis vaikka tullu katsomaan vaikka ihan yleisesti. (H2)

Ensimmäisen esimerkin vastaaja ei esitä mitään mahdollista selitystä tuen saannin eväämiseen. Osa vastaajista viittasi päiväkodin sijainnin vaikuttavan tuen saatavuuteen siten, että saatavuus koettiin vaikeammaksi kantakaupungin ulkopuolella. Esimerkin 16 päiväkodissa konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ollut käynyt kertaakaan kyseisen toimintakauden aikana. Päiväkodin sijainti vaikutti myös kynnykseen ottaa yhteyttä kveoon, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

Esimerkki 17

Tuntuu, että on palvelu jossain kaukana ja ei sillain helposti saatavilla. Täytyy nähdä vaivaa sen eteen, jos on oikeesti sen tarve, jos oikeesti on ongelma, mutta jos on jotain epäilyksiä, niin ei viitsi ottaa yhteyttä mihinkään. (H1)

Esimerkki 18

Et toki soittamalla saa yhteyden, mut sit se on aina jotenkin semmonen eri, että sit on myös se kynnys, et onks se meidän huoli niin suuri, et tarvii nyt soittaa, vai kokeillaanko me niitä omia keinoja, mitä meillä on. Mut joskus toivois, et joku ulkopuolinen tulis vähän niinkun silleen tarkkaileen, et sit näkis niitä vähän eri silmällä kaikkia asioita. (H2)

Esimerkit osoittavat, että kveoa ei koeta helposti lähestyttäväksi ja tuen saannin eteen on nähtävä vaivaa. Päiväkodeissa on totuttu pärjäämään omin avuin, vaikka tuen tarve tunnustetaan. Tutkimuksessa käytetyn eläytymismenetelmän kertomuksessa (liite 1) mainittiin mahdollisuus kuvitteelliseen tilanteeseen, jotta saatiin esille toiveita tuen suhteen. Osa vastaajista suhtautui tuen saannin

mahdollisuuteen ironisesti toteamalla, että saatu tuki täytyy todellakin kuvitella. Varhaiskasvattajat kokivat myös kynnyksen yhteydenottoon suureksi.

Vastaajat kokivat, että konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat ylityöllistettyjä ja että heillä on liian vähän aikaa käydä ryhmässä. Tuen saannin vaikeudesta puhuessaan haastateltavista osa viittasi siihen, että tukea on nyt vaikeampi saada kuin aiemmin, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

#### Esimerkki 19

Onhan niillä varmasti ihan hirveesti sitä työtä. Et varmaan niinkun liian suuret ne alueet, mistä heidän pitää huolehtia, koska kyl se on niinkun vähentyny tosi paljon se semmonen, et kveo vaikka soittais. Mä muistan ajan, että kelto saatto vaan siis soittaa, että HEI, kuinka teillä sujuu? Niin ei semmosta enää oo. Tai että tulis jotenkin aamupäiväks ryhmään vähän tarkkailemaan tai jotenkin, niin sellasta ei enää oo ollenkaan. Et varmaan systeemi on sinänsä hyvä, mut varmaan hekin on, niinkun niin ylityöllistettyjä, et jollei sulla oo joku todellinen hätä, niin sitten mennään sillä mitä on. Jollei ole joku niin sillei akuutti tilanne, et siihen on pakko heti puuttua. (H2)

#### Esimerkki 20

Keltoon oli ennen helppo ottaa yhteyttä ja lähestyä. Välillä hän tuli ihan ryhmään vierailulle, että kattomaan ja seuraamaan. -- Käytiin niin kuin keskustelua, vaihdettiin mielipiteitä. -- Ihan arjessa vaikka jotenkin ohimennen voi sopia tapaamisesta. (Nyt on) ehkä korkeempi kynnyks mennä puheille, kun täytyy mennä johtajan kanssa keskusteleen. Johtaja sitten ottaa yhteyttä joko puheterapeuttiin tai erityislastentarhanopettajaan. (H1)

Esimerkit osoittavat kasvattajien ymmärtäväisen suhtautumisen heidän kokemuksensa mukaan ylityöllistettyjä kveoja kohtaan. Apua pyydetään vain todelliseen hätään, vaikka tarve arjessa olisi muuhunkin tukeen. Esimerkit kertovat myös koetusta muutoksesta kveojen resurssissa tai toimenkuvassa tai molemmissa. Monissa vastauksissa tuli ilmi, kuinka arjen matalan kynnyksen tukea ei koeta saavan kveolta, vaikka keltolta sitä ennen sai. Kynnyks ottaa yhteyttä erityisopettajaan kasvoi, jos kokemus tuen laadusta tai saatavuudesta oli ennestään huono. Seuraavaksi esittelen vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, eli varhaiskasvattajien toiveita ja kehitysehdotuksia kveolta saatuun tukeen.

## 3.2 Toiveita ja kehitysehdotuksia

Varhaiskasvattajien toiveet tuen saannista konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta kohdistuivat erityisopettajan toimintaan ja tuen saatavuuteen.

Käsittelen ensin erityisopettajan toimintaan liittyviä toiveita. Ne jakautuivat yhteistyötä ja työnjakoa koskeviin toiveisiin. Erityisopettajalta toivottiin toisaalta tasavertaista moniammatillista yhteistyötä; keskustelua, tiedon jakamista ja yhteistä ymmärrystä ja toisaalta selkeitä toimia, jotka erityisopettaja ottaisi hoitaakseen ryhmässä toimivien varhaiskasvattajien puolesta tai avuksi.

### 3.2.1 Erityisopettajan toimintaan liittyvät toiveet

Varhaiskasvattajien toiveet konsultoivan erityisopettajan toiminnasta jakaantuvat yhteistyötä ja työnjakoa koskeviin toiveisiin. Seuraavassa kuvataan esimerkkejä varhaiskasvattajien toiveista.

#### Esimerkki 21

Kuvitellussa tilanteessa meitä kuunnellaan, meidän tuntemusta lapsesta arvostetaan. (K2)

#### Esimerkki 22

että ei olisi niin kuin asiantuntija ja toimisi niin kuin eri, vaan tekisivät yhteistyötä ja hän olisi vastuussa kanssa siitä, että yhteistyö toimii hyvin. Kveon pitäisi olla helposti lähestyttävä, saatavilla, olis aikaa kuunnella, perehtyä asiaan, jakaa asiantuntemusta kasvattajien kanssa. (H1)

Esimerkit osoittavat, että moniammatilliselta yhteistyöltä toivottiin tasavertaisuutta ja arvostavaa kohtaamista. Varhaiskasvattajat toivoivat, että kveolla olisi aikaa vaihtaa ajatuksia ilman hierarkkista asetelmaa, jonka kveon asiantuntijan rooli saattaa tuoda yhteistyöhön. Lisäksi kveon toivottiin käyvän useammin ja perehtyvän tarkemmin yksittäisen lapsen asioihin.

Kaikki eivät olleet päässeet minkäänlaiseen keskusteluyhteyteen konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Toiveet olivat pieniä, kun tuen saatavuus koettiin heikoksi, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

#### Esimerkki 23

Avuksi alkuun riittäisi, että edes kävisi ja kuulisi huolen ja ottaisi vähän vastuuta yhteisistä lapsista. (K6)

Esimerkin katkera sävy kuvaa pettymystä siinä tilanteessa, jossa tukea ei ole saatu, vaikka sitä olisi tarvittu ja pyydetty. Varhaiskasvattajat toivoivat erityisopettajalta myös helppoa lähestyttävyyttä ja matalan kynnyksen tukea, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

## Esimerkki 24

Jotenkin tulee semmonen ajatus, et se olis ihan kiva, kun tulis tänne ryhmään ja näkis sen arjen. Ja semmosta nyt ei oo ollu. (H2)

Esimerkki kuvaa sitä, kuinka kveon roolia ryhmän havainnoitsijana arvostettaisiin. Vastaaja kokee, että viime aikoina kyseistä tukea ei ole ollut mahdollisuutta saada.

Kveolta toivottiin myös oppilashuollon toimintatapojen ja eri toimijoiden esittelyä henkilökunnalle ja vanhemmille, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

## Esimerkki 24

(Toivoisin) semmosen moniammatillisemmän verkoston toiminnan ymmärtämistä ja mitkä vois olla niitä mahdollisia jatkotutkimusväyliä. -- Usein sanotaan niin, et mut kun on lapsi niin pieni vielä, mutta -- kun aattelee eskarivuotta ja koulun alkua, niin niistä vois olla enemmän hyötyä, jos niitä vietäis enemmän jotenkin eteenpäin. Et sellasia välillä itte pohtii, et voisko niitä jollain tavalla jotenkin jouduttaa ja ymmärtäis itte niitä paremmin, jos sais semmosta näkemystä kveolta, et mitä niitä vaihtoehtoja on. (H4)

## Esimerkki 25

Toivoisin myös, että kveo kertoisi laajemmin toimenkuvastaan ja erilaisista tuki-toimista jo ennen kuin varsinaisia tarpeita ilmenee. Esim. toimintaterapiaan ohjaaminen, nepsy -tiimi, puheterapia jne. (K8)

Esimerkit kuvaavat sitä, kuinka kveon toivottaisiin jakavan asiantuntemustaan oppilashuoltoon liittyvissä asioissa. Varhaiskasvattajia turhauttaa tilanne, jossa lasten tarvitsevat tukitoimet ovat kveon takana, ja itse ei saa joudutettua asioita, koska ei tiedä vaihtoehtoja eikä toimintatavoista. Kveon toimenkuva vaikuttaa epäselvältä varhaiskasvattajien kokemuksissa ja sitä toivotaan avattavan myös vanhemmille, kuten myös seuraava ote kuvaa.

## Esimerkki 26

Olisi mahtavaa, jos kveo pääsisi joskus mukaan vanhempainiltaan tai voisi muuten esitellä ammattitaitoaan osana kaupunkimme varhaiskasvatusta. Monille perheille erityisvarhaiskasvatus voi tuntua vieraalta/"pelottavaltakin"! (K8)

Esimerkissä erityisvarhaiskasvatus halutaan nähdä luontevana osana kaupungin varhaiskasvatusta, mutta vastaaja olettaa vanhempien näkevän sen erillisenä ja jopa pelottavana. Vastaaja esittää ratkaisuna erityisopettajan ammattitaidon esittelyä vanhemmille osana kaupungin varhaiskasvatusta. Kveon toivottiin jakavan ammattitaitoaan myös luennoimalla ja kouluttamalla, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

## Esimerkki 27

Sitten kveo voisi pitää vaikka luentoja tai keskusteluja päiväkodin kasvattajien kanssa tai vaikka vanhemmillekin luentoja, jostain tietyistä aiheista. Vanhempainillat, porinapiirit tai jotain. (H1)

## Esimerkki 28

Sellainen tuli vielä mieleen, että olisi kiva, jos kveot järjestäisivät avustajille koulutusta. (H3)

Esimerkit kertovat siitä, kuinka varhaiskasvattajat esittivät selkeitä toiveita kveon vetämisestä koulutuksista, vanhempainilloista ja muista pedagogisista keskustelutilaisuuksista.

Yhteistyön lisäksi kveolta toivottiin konkreettisia toimia, jotka olisivat hänen vastuullaan. Osa vastaajista toivoi erityisopettajalta toiminnan mallittamista ja lasten ohjaamista. Vastauksista kävi ilmi, että kyseinen toiminta on aiemmin kuulunut kiertävän erityislastentarhanopettajan, kelton, nykyiseltä nimikkeeltään kveon, toimenkuvaan, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

## Esimerkki 29

Se oli hyvä, että kelto otti ongelman hartioilleen ja paneutui siihen. Kun on niin monta asiaa, mitä tarvitsee muistaa ja hoitaa, niin tästä (kaverikerhon mallittamisesta) sai konkreettista apua arkeen ja lapsetkin sai apua. (H1)

## Esimerkki 30

Toivoisin, että kveo pystyisi järjestään ryhmän tarpeitten mukaan lapsillekin jotain, esim. joskus on ollut erityisopettajan taholta kielikerho monikulttuurisille lapsille, siis sellaisia erityisiä erityisopettajan vetämiä hetkiä. (H3)

Esimerkit kuvaavat sitä, kuinka konkreettista apua kveolta toivotaan. Toiveet liittyvät myös työnjakoon ja vastuun siirtämiseen joissain asioissa kveolle. Hyväänä koettiin tilanne, jossa erityisopettaja otti ongelman hartioilleen ja paneutui siihen. Kasvattajat toivoivat, että erityisopettaja ottaisi osan lasten tukemiseen liittyvistä asioista hoitaakseen. Toiminnan ohjaamisesta ja mallittamisesta oli hyviä kokemuksia. Erityisopettajalta toivottiin konkreettisia menetelmiä ja materiaalia arkeen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

## Esimerkki 31

Toivoisin apua välittömästi siihen arkeen, että olisi konkreettiset menetelmät, keinot, että miten me saadaan tämä homma haltuun. -- Ja sitten tiedonvaihto, jos täytyy muihin tahoihin ottaa yhteyttä, niin hän olisi välittämässä tietoa. -- ja vastuu materiaaleista ja välineistä, esim. keräisi kirjallisuutta, kuvamateriaalia. (H1)

Esimerkissä korostuu kveon asiantuntijan rooli. Häneltä toivotaan menetelmiä ja materiaaleja sekä linkkinä toimimista päiväkodin ja muiden toimijoiden välillä. Päiväkodissa toimivalta integroidun ryhmän opettajalta toivottiin myös sekä konsultointiapua että apua lasten ohjaamiseen, kuten seuraavassa esimerkissä.

**Esimerkki 32**

jos leikitään, että erityisopettaja toimii erityisryhmässä omassa päiväkodissa, niin hän voisi auttaa muiden ryhmien työntekijöitä ja arvioida tarvittaessa muiden ryhmien lasten tuen tarpeen. Antaisi niin kuin konkreettisia vinkkejä henkilökunnalle ja vanhemmille. Ja voisi vierailla ja seurata tarvittaessa ja mallittaa eri tilanteita. Tekisi tehtäviä ja harjoituksia lasten kanssa. Antaisi toimintaohjeita.

Esimerkissä nähdään mahdollisena, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka toimii integroidussa ryhmässä voisi toimia samalla myös konsulttina muissa ryhmissä. Erityisopettajan rooli nähdään esimerkissä konsulttia laajempaan. Vastaaja toivoisi erityisopettajan suorittavan interventioita myös lasten kanssa.

### **3.2.2 Tuen saatavuuteen liittyvät toiveet**

Toive tuen paremmasta saatavuudesta yhdisti vastaajia. Tuen saatavuuteen liittyvät toiveet kohdistuivat resursointiin sekä erityisopettajan ajankäyttöön. Konsultointia leimasi vastausten perusteella kertaluonteisuus. Varhaiskasvattajat toivoivat enemmän kveon tukea ryhmän arkeen. Palavereihin osallistumista arvoستettiin, mutta toisaalta palavereita koettiin olevan liikaa. Myös integroituja ryhmiä toivottiin, jotta pienryhmästä hyötyvät lapset saisivat tarvitsemaansa tukea ja konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssit riittäisivät paremmin. Seuraavat esimerkit kuvaavat tuen saatavuuteen liittyviä toiveita.

**Esimerkki 33**

No varmaan sellanen olis hyvä, että hän tulis vaikka useammankin kerran käymään ryhmässä. Ja just se, et saa kysyä ja saa kiinni. Ja se, et erityisopettajalla olis vähemmän paikkoja, jossa he käyvät ohjaamassa, et pystyisi ehkä käymään useammin samassa ryhmässä ja paremmin keskittymään samaan lapseen, kun nyt niillä on aika isot alueet. (H3)

Esimerkki kuvaa sitä, kuinka varhaiskasvattajat toivoivat, että kveoilla olisi pienemmät alueet, eli vähemmän päiväkoteja ja lapsia konsultoitavanaan. Paikan

päällä annettuun konsultointiin toivottiin jatkuvuutta. Toisaalta kveon toivottiin olevan helposti tavoitettavissa, mikä esimerkin vastaajan mukaan toimikin.

Osa varhaiskasvattajista toivoi muutoksia erityisen tuen resursointiin. Vastauksista tuli ilmi, että avustajaresurssin osoittaminen ryhmään lisää tutkimuskaupungin käytännön mukaan ryhmän lapsilukua viidellä. Kasvattajien kokemuksen mukaan ryhmäkoon suurennus tilanteessa, jossa ryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia, oli toimimaton ratkaisu. Integroituja ryhmiä toivottiin vähentämään konsultoivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työmäärää. Lisäksi kasvattajat kokivat omat keinonsa riittämättömiksi osalle lapsista. Tämä käy ilmi seuraavasta esimerkistä.

Esimerkki 34

Sit integroituja ryhmiä tarvittais lisää, koska meillä oli viime vuonnakin sellainen lapsi, jota ei vaan pystynyt tarpeeksi tällaisessa ryhmässä tukemaan, ja oli kamalaa katsoa, kuinka se kärsi tästä isosta ryhmästä ja me ei vaan pystytty tekeen enempää, mutta integroidussa ei ollut paikkaa, niin se jäi meille odottelemaan. (H4)

Esimerkki kuvaa varhaiskasvattajien ahdistusta siitä kokemuksesta, kuinka kaikkien lasten tuentarpeisiin ei pystytä vastaamaan isossa ryhmässä.



## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tätä tutkimusta inspiroivat tutkijan kokemukset varhaiserityiskasvatuksen kuntakohtaisista ratkaisuista ja vaihtelevista käytännöistä kuntien välillä (kts. esim. Lastentarhanopettajaliitto 2009, 14; Pihlaja & Viitala, 2018, 39) sekä tutkijan arjessa huomaama tarjotun ja koetun tuen välinen ristiriita. Halusin saada selville ja tuoda näkyväksi varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuesta, jota he valtakunnallisen tutkimuksen mukaan pitivät välttämättömänä, mutta riittämättömänä (Karvi 2019). Kyselyyn valittu eläytymismenetelmä (liite 1) osoittautui hyväksi valinnaksi. Sillä oli tarkoitus esittää tutkijan ennakko-oletusten vaikutus vastauksiin. Tuloksista nousivatkin esille aivan eri näkökulmat, kuin tutkija oli ajatellut. Oletuksena oli saada vastauksia siihen, miten konsultin persoona tai konsultointitapa vaikuttavat kokemukseen konsultointitilanteesta. Oletuksena oli myös saada koostettua hyviä käytännöistä mahdollisia monistettavia työskentelytapoja tai malleja. Tutkimuksen kohteena olevan kaupungin varhaiserityiskasvatuksen problematiikka näyttäytyi kovin erilaisena kuin ennakko-oletukseni. Nostan tässä luvussa tuloksista esiin myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin vaikuttaneita tekijöitä sekä toiveita konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnalle.

Kun varhaiskasvattajat kuvasivat onnistuneita kokemuksia konsultoivan erityisopettajan antamasta tuesta ja konsultaatiotilanteesta, myönteisten kokemusten piirteitä olivat toimiva vuorovaikutus ja erityisopettajan arvostava suhtautuminen tiimin havaintoihin ja toimintaan. Dinnebeil, Pretti-Frontczak ja Mcinerney (2009) tuovat esille sen, kuinka konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokemuksen tuoma luottamus omaan konsultointikykyynsä tarttuu, ja se auttaa muita tuntemaan konsultin mukavana ja osaavana. Konsultin realistinen toimeen tarttuva asenne on varhaiskasvattajille sosiaalista tukea, jota nimenomaan tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelevät kasvattajat tarvitsevat (Dinnebeil ym. 2009; Schaffer 2009). Myönteisiin kokemuksiin johtivat usein myös erityisopettajalta saadut konkreettiset neuvot, materiaalit ja toimintaohjeet.

Lastentarhanopettajaliiton (2009) koosteen mukaisista erityislastentarhanopettajien tyypillisistä tehtävistä tämän tutkimuksen vastauksissa korostui yksittäisen lapsen asioissa saatu tuki. Inklusiivinen ajattelu näkyi Pihlajan (2005, 168-169) mainitsemalla rakenteellisella tasolla. Tuentarpeista lasta ei oltu lähettämässä ryhmästä pois, vaan varhaiskasvattajilla vaikutti olevan tahtotila vastata tuen tarpeeseen. Useissa vastauksissa tukea kaivattiin yksittäisten lasten tilanteisiin, eikä mainittu ryhmän kokonaistilannetta.

Vuorovaikutuksen, arvostuksen ja konkreettisen tuen lisäksi myönteisiin tuen saannin kokemuksiin vaikuttivat selkeät rakenteet tuen saannissa ja työnjaoissa ja tieto siitä, että erityisopettaja olisi tarvittaessa saatavilla. Moni mainitsi myönteisen kokemuksen yhteydessä, että kveolla oli aikaa. Dinnebeilin ym. (2009) mukaan avainasemassa onnistuneessa konsultaatiossa on osapuolien yhteinen aika. Toimiva konsultointisuhde edellyttää läsnäoloa, yhteistä ymmärrystä rooleista ja vastuusta kaikilla tasoilla organisaatiossa. Erityisopettajalla on asiantuntijan ja tiedonjakajan rooli. Hallinnon puolestaan tulisi ymmärtää oma vastuunsa tarjoamalla tarvittavia resursseja.

Negatiivisissa kokemuksissa nousi korostuneesti esille tuen heikko saatavuus. Suuressa osassa vastauksia tuen laatuun ei kiinnitetty saatavuusongelmien vuoksi mitään huomiota. Ongelmat tuen saatavuudessa ja riittävyudessa nousivat esille myös Alho-Kiven (2004), Pihlajan, Rantasen ja Sonnen (2010) sekä Karvin (2019) tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen vastauksista sai sen käsityksen, että mikä tahansa tuki olisi kelvannut, mutta sitä ei osassa kokemuksista koettu saadun lainkaan. Osa kasvattajista koki saaneensa tukea aina sitä tarvitessaan. Tuen saannin kokemusten suurten vaihtelujen syyt eivät suoraan selvinneet vastauksista. Osa vastaajista viittasi siihen, että syynä olisi päiväkodin syrjäinen sijainti. Vastauksista ilmennyt erityisopettajan tuen puuttuminen herättää kysymyksen, jakautuvatko erityisopettajien tehtävät tasaisesti kunnan sisällä, ja toteutuuko varhaiskasvatuslaissa (L540/2018) mainittu erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen riittävällä tasolla tutkimuspaikkakunnan varhaiserityiskasvatuksen resursoinnissa.

Riittämätön resursointi olisi ymmärrettävä ja aiempien tutkimusten valossa yleinen selitys tuen heikon saatavuuden kokemuksiin. Tuloksista kävi kuitenkin

ilmi vaikeammin määriteltävä selitys tuen saannin epäämiselle. Useissa vastauksissa annettiin ymmärtää, että konsultoiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja itse päättäisi olla tarjoamatta tukea. Osa vastaajista oli kokenut jopa vähättelevää tai heidän havaintojaan mitätöivää suhtautumista erityisopettajan taholta, tai erityisopettajan oli koettu pettäneen tiimin luottamus verkostopalaverissa. Vastauksen perusteella voidaan pohtia, vaihteleeko avun saannin taso riippuen siitä, kuka hoitaa kyseisen päiväkodin konsultointia, tai onko ehkä kyse epäselvästä ohjeistuksesta tasa-arvoisen työskentelyn suhteen kaupungin taholta. Asiantuntijaorganisaatioissa konsultti huolehtii luottamuksen syntymisestä ja antaa rakentavaa apua, eikä asetu tiimin yläpuolelle (esim. Dinnebeil ym. 2009; Knotek & Sandoval 2003; Puutio & Kykyri 2015; Sipari 2008). Tutkimuspaikkakunnan opetussuunnitelmassa esitetään kveon toimivan yhteistyössä henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Varhaiskasvattajien kokemuksissa erityisopettaja vaikutti joissain tapauksissa ottaneen jonkinlaisen tukitoimien portinvartijan roolin. Vastauksista tuli esille, että varhaiskasvattajat eivät edes halunneet pyytää apua kveolta, jos kokivat tullessa vähätellyiksi tämän taholta.

Tarve erityispedagogiikan asiantuntemukselle kävi selvästi ilmi varhaiskasvattajien toiveissa. Kveolta toivottiin paitsi läsnäoloa, saavutettavuutta ja suoraa tukea arjen toimintaan, myös koulutuksia, luentoja ja osallistumista vanhempainiltoihin. Vastauksissa varhaiserityiskasvatusta ei nähty vain Heinämäen (2004, 110-114) karusti kuvaamana lausunnon ja diagnoosin hankkimisena, jossa päiväkodin arki ei muutu, vaan vastaajilla vaikutti olevan tarve tarttua toimeen. Omat keinot kuitenkin koettiin riittämättömiksi. Tutkimuksiin pääsyäkin lapsille toivottiin, mutta samassa yhteydessä tähän toiveeseen mainittiin yleensä syyksi tähän toiveeseen tiedon lisääminen lapsen tukemiseksi.

Yhteistyön kveon kanssa toivottiin olevan tasavertaista ja ei-hierarkkista, kuten onnistuneissa konsultaatiokokemuksissakin kuvattiin. Tämä ei poissulkenut kveon asiantuntijan roolia. Sen sijaan työnjako ja kveon toimenkuva vaikuttivat epäselviltä. Varhaiskasvattajat toivoivat erityisopettajalta mm. toimintaa lasten kanssa, mitä kveot eivät heidän mukaansa enää tee. Toive on sikäli ymmärrettävä, että tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatussuunnitelma sisällyttää

konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaan myös toimialisten pienryhmien ohjaamista. Konsultoinnin onnistumisessa olisi oleellista, että koko henkilökunta ymmärtäisi roolinsa ja vastuunsa (Dinnebeil ym. 2009; Thornberg 2014). Varhaiskasvatussuunnitelmassa mainittua kunnassa toimivaa menetelmäohjaajaa kukaan vastaajista ei ottanut esiin, joskaan sitä ei suoraan kysyttykään.

Varhaiskasvattajien toiveissa korostuivat tässä tutkimuksessa ne asiat, jotka olivat jääneet jokaisen omista kokemuksista puuttumaan. Nämä vaihtelivat vastaajasta riippuen suuresti. Tuen riittäväksi kokenut mietti toiveissaan pieniä lisäyksiä toimivaksi kokemaansa yhteistyöhön, kun taas ilman tukea jäänyt saattoi vain toivoa tukea ylipäänsä. Useimmissa vastauksissa toivottiin valtakunnallisen tutkimuksen (Karvi 2019) tulosten mukaisesti nykyistä enemmän konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea sekä kasvatustyöhön että oman osaamisen vahvistamiseen. Kyseiset konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävät on mainittu myös tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa. Vain riittävä resursointi erityispedagogiseen tukeen mahdollistaa inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen (Dinnebeil ym. 2009; Eskelinen & Hjelt 2017; Heinämäki 2004, 66; Karvi 2019; Pihlaja 2009; Viitala 1999).

## **4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi keskittyy koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2014, 211). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa oleellisia tekijöitä ovat tutkijan rehellisyys sekä tutkimuksen toteuttamisen, etenemisen ja tulosten tarkka kuvaus (Eskola & Suoranta 2014, 211-212). Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin raportointiin tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Tuomi ja Sarajarvi (2018) ovat koonneet suomalaisten tutkijoiden käyttämiä käsitteitä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tuomen ja Sarajarven (2018) mukaan kaikki laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin

kriteerit pohjautuvat Lincolnin ja Guban kirjan *Naturalistic Enquiry* (1985) luokitukseen ja käsitteiden erilaisiin suomennoksiin. Tätä tutkimusta arvioin Eskolan ja Suorannan (2014) käyttämien kriteerien avulla, joita ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability).

Tutkimuksen *uskottavuudella* tarkoitetaan, että tutkijan tulkinnat vastauksista vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212.). Uskottavuuden olen pyrkinyt varmistamaan tässä tutkimuksessa aineiston huolellisella läpikäymisellä sekä analyysin vaiheiden tarkalla kuvauksella. Tämän tutkimuksen uskottavuuskriteerin toteutumista tukee myös laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksen (Tuomi ja Sarajärvi 2018) toteutuminen, eli se, että tutkijalla on ollut riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa huolellisesti ja tarkasti.

Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, että havaintoihimme vaikuttavat aina aiemmat kokemuksemme. Tutkijan omien kokemusten vaikutus on tässä tutkimuksessa pyritty minimoimaan mm. valitsemalla sellainen aineistonkeruumenetelmä, eläytymismenetelmä, jossa tutkijan omat ennakko-oletukset eivät vaikuta tuloksiin. Teemahaastattelun kysymykset arvioitin sekä tutkimusviestintä -ryhmässä että graduryhmässä varmistaen, että ne eivät johdattele vastaajia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusprosessin julkisuudella voidaan parantaa luotettavuutta, varmistamalla kuitenkin, että tutkimuksen eettisiä periaatteita ei loukata. Lisäksi haastattelutilanteessa pidättäydyin tietoisesti keskustelusta, jossa esittäisin omia näkemyksiäni.

*Varmuuden* kriteeri tarkoittaa sitä, että tulokset vastaavat todellisuutta (Eskola & Suoranta 2014, 213). Varmuuden arviointia tässä tutkimuksessa auttavat autenttiset aineistoesimerkit eli lainaukset kertomuksista ja litteroidut esimerkit haastatteluista. Myös tutkijan ennakkokäsitykset on huomioitu varmuuden kriteerin osalta. Niiden vaikutus on pyritty poistamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa esim. kysymystenasettelussa ja aineistonkeruumenetelmien valinnassa.

Burgess (2002, 116-133) kuvaa eri menetelmien käyttöä tutkimuksessa termillä monimetodinen lähestymistapa (*multible research strategies*). Yleisemmin käytetty termi on triangulaatio (Eskelinen & Karsikas 2014, 70; Hirsjärvi &

Hurme 2002, 39). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää metodinen triangulaatio, eli kahden aineistonkeruumenetelmän käyttäminen (kappale 2.2). Hirsjärven ja Hurmeen (2002, 39) mukaan tutkija voi päätyä uskomaan löytäneensä oikean vastauksen käyttäessä vain yhtä menetelmää. Useampaa menetelmää käytettäessä erilaiset vastaukset saattavat poistaa näennäisen varmuuden. Yksinkertaisten triangulaatio on erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167).

Luotettavuuden arvioinnin kriteereistä *siirrettävyys* tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen tutkimusympäristöön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tämä tutkimus olisi toteutettavissa toisessa tutkimusympäristössä, eli jonkun toisen kunnan varhaiskasvatuksessa, mutta tulokset ovat sidoksissa kontekstiin, eli kyseisen kunnan normeihin ja lain tulkintaan, eivätkä siten ole yleistettävissä. Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena tarkastella ja ymmärtää yhden kunnan varhaiskasvattajien kokemuksia kunnassa toteutettavista käytännöistä, eikä tutkimuksella pyritty tulosten laajempaan siirrettävyyteen.

*Vahvistettavuudella* tarkoitetaan luotettavuuden arvioinnissa toteutetun tutkimuksen ja aiempien tutkimuksien tulosten vastaavuutta. (Eskola & Suoranta 2014, 57.) Tässä tutkimuksessa tutkittua ilmiötä, eli konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa tukea tuen saajan näkökulmasta, on tutkittu aiemmin varsin vähän. Tuloksista löytyi kuitenkin vastaavuutta samankaltaisiin tutkimuksiin (mm. Alho-kivi 2004; Dinnebeil ym. 2009, Karvi 2019, Pihlaja & Neitola 2017; Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010).

Lisätutkimuksen aihe voisi olla vastaava kysely konsultoiville varhaiskasvatuksen erityisopettajille, jossa he kertoisivat kokemuksiaan tuen tarjoamisesta ja näkemyksiään omasta toimenkuvastaan. Varhaiskasvatuksen laadun kartoittamiseen laaditut valtakunnalliset kriteerit (Karvi 2018) ovat myös hyvä mittari paikalliseen arviointiin.

## LÄHTEET

- Asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180753> .
- Ainscow, Mel & Miles, Susie 2008. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects* 38 (1), 15–34.
- Alho-kivi, H. 2004. Perhepäivähoidon mahdollisuudet erityisvarhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 223–232
- Alijoki, A., & Pihlaja, P. 2017 Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus , 263-275.
- Backman, J. & Himanka, J. 2007. Fenomenologia. Julkaisussa LOGOS-ensyklopedia, Filosofia.fi viitattu 3.5.2020
- Booth, C. L. & Kelly, J. F. 2002. Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly* 17(2), 171-196.
- Booth, T. 2011. The name of a rose. Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (3), 303–318.
- Burgess, R. G. 2006. In the field. An Introduction to field research. London, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dinnebeil, L., Pretti - Frontczak, K. & MCinerney, W. 2009. A consultative itinerant approach to service delivery: Considerations for the early childhood community. Clinical forumreport. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*.
- Downer, J. T. 2009. Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources. *Early Education and Development* 20(3), 431-455.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 195-206.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

- Eskelinen, M., & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: OKM.
- Eskelinen, H. & Karsikas, S. 2014. Tutkimusmetodiikan perusteet. AMK-kustannus oy.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. e-kirja
- Graneheim U. H. & Lundman B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. *Tutkimuksia* 136. Helsinki: Stakes.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2002. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hylander, I. 2000. Turning processes: The Change of representations in consultee-centered case consultation. *Akateeminen väitöskirja. Linköping Studies in Education and Psychology* 74.
- Hylander, I. 2012. Conceptual change through consultee-centered consultation: A theoretical model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 64(1), 29-45.
- Idol, L. 1995. The Collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 6(4), 329-346.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä – Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopisto.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. *Ajan kasvatusta: kasvatustilasto- ja tutkimuslehti*, Tampere: Tampereen Yliopistopaino oy, 367-400.
- Karvi. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. *Julkaisut* 24:2018. Helsinki: Karvi.



- Karvi. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Karvi.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Knotek, S. E. & Sandoval, J. 2003. Special issue introduction: Current research in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3-4), 243-250.
- Kykyri, V.-L. 2018. Konsultaatio ja konsultatiivisuus. Luentosarja Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella. 27.4.2018.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1/-99), 3-12.
- Lahey, S. 2002. Actor goal achievement and sensitivity to partner as critical factors in understanding interpersonal communication competence and conflict strategies. *Communication Monographs* 69(3), 217-235.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519> Viitattu 2.2.2020.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380> Viitattu 2.2.2020.
- Lastentarhanopettajaliitto 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto LTOL. Saatavilla <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html> Viitattu 10.4.2020
- McWilliam, R. A. (2015). Future of early intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education* 36(1), 33-38. doi:10.1177/0741932514554105
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. International Methelp oy. e-kirja.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myers, R. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ecce). Geneva: UNESCO
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) Viitattu 15.3.2020.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Perustuslaki 731/1999. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki> Viitattu 2.2.2020.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 42–53.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70 – 91.
- Pihlaja, P. & Junntila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen –miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen? Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto..
- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Saatavilla: <https://whm14.louhi.net/~vasso/images/vasso/etusivu/Vekki.pdf> Viitattu 10.4.2020.
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Saatavilla [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628) Viitattu 2.2.2020.
- Puutio, R., & Kykyri, V., 2015. Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työotteeseen. Metanoia Instituutti.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 3-24.
- Schaffer M. 2009. Social support. Teoksessa S. Peterson & T. Bredow (toim.) *Middle range theories. Application to nursing research*. 2. painos. Wolter Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins, 163–188.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskustelussa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301> Viitattu 16.10.2019

- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 25(4), 314-338.
- Terveysthuoltolaki 1326/2010. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326> Viitattu 16.10.2019
- Thornberg, R. 2014. Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 24(3), 183-210.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi. e-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 02.05.2020.
- Tysinger, P. D. 2009. Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools* 46(4), 319-332.
- Unesco. 1994. Salamancan julistus. Saatavilla [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Viitattu 2.10.2019
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 2.10.2019
- Vartiainen, E. 2005. Dialogisuuden ymmärtäminen konsultoinnissa: Näkökulmana tutkiva konsultointi, relational consulting. *Aikuiskasvatus: Vol. 25, No. 2, 2005, p. 141-146.*
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. *Erityispedagogiikan lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.*
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 3, 17-22.
- Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-77.
- Viljamaa, E., & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 207-229.
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31(1), 115-137.

## LIITTEET

### Liite 1 Kysely ja eläytymismenetelmän kehyskertomukset

#### Erityisopettajan tuki arjessa -kysely

1. Koulutuksesi
  - Lastentarhanopettaja/kasvatustieteiden kandi
  - Sosionomi
  - Lähihoitaja
  - Muu, mikä?
  
2. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt varhaiskasvatuksen parissa?
  - 0-5
  - 6-10
  - 11-20
  - yli 20v
  
3. Ajattele seuraavaa tilannetta: Ryhmässäsi on lapsi, jonka tukemiseen pyysit apua varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Sait erityisopettajalta apua, minkä seurauksena huolesi lapsesta on pienentynyt huomattavasti. Olet toiveikas ja voimaantunut ja koet, että konsultoinnista oli paljon hyötyä.

Kuvaile nyt tarkasti kyseistä konsultaatiotilannetta. Mitä tapahtui? Mihin kaipasit apua ja miten erityisopettaja auttoi? Millaista tukea tai apua sait? Kuvaile erityisesti, mitkä seikat erityisopettajan toiminnassa vaikuttivat myönteiseen lopputulokseen. (Tilanne voi olla myös fiktiivinen, kerrot-han kuitenkin, onko kyseistä tilannetta tapahtunut oikeasti vai ei.)

4. Toinen konsultointitilanne: Ryhmässäsi on lapsi, jonka tukemiseen pyysit apua varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Konsultaation jälkeen huolesi lapsesta ei ole kuitenkaan pienentynyt. Olet pettynyt ja turhautunut. Koet, että konsultoinnista ei ollut hyötyä.

Kuvaile nyt tarkasti kyseistä konsultaatiotilannetta. Mitä tapahtui? Mihin kaipasit apua? Millaista? Kuvaile erityisesti, mitkä seikat erityisopettajan toiminnassa vaikuttivat huonoon lopputulokseen.

## Liite 2 Teemahaastattelun kysymysrunko

1. Millaista tukea olet saanut konsultoivalta varhaiskasvatukseen erityisopettajalta?
2. Mihin asioihin kaipaisit konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea?
3. Millaista tukea haluaisit saada?
4. Mainitse esimerkki konsultaatiotilanteesta, jolloin tuki on ollut riittävää ja oikeanlaista
5. Miten kveo toimi silloin, kun sait hyvin tukea?
6. Mainitse esimerkki kveon konsultaatiotilanteesta, jossa koit jääneesi ilman tukea?
7. Millaista tukea olisit silloin kaivannut?
8. Kuvaile, millainen olisi ihanteellinen tilanne tuen järjestämisessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan taholta?
9. Kuvaile, millaista olisi ihanteellinen yhteistyö konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa?
10. Koetko kaupungin nykyisen varhaiskasvatuksen erityisopetuksen mallin toimivaksi?
11. Miten parantaisit tuen tarjoamisen mallia nykyisestä?



Liite 3 Suostumus tieteelliseen tutkimukseen -lomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen **Varhaiskasvattaj  
konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamast**

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

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

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

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

**Suostumus vastaanotettu**

\_\_\_\_\_  
*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

Liite 4 Tutkimuksen tietosuojaseloste

## **TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE**

30.9.2019

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

### **1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto**

**Varhaiskasvattajien kokemuksia konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta.** Aineisto kerätään varhaiskasvatuksen henkilöstöltä loka-kuussa 2019 ja tutkielma valmistuu kevätlukukaudella 2020.

### **2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu**

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1.

Tutkittavan suostumus

### **3. Tutkimuksesta vastaavat tahot**

Tutkimuksen tekijä: Satu Häppölä      Opinnäytetyön ohjaaja: Merja Koivula

### **4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on konsultoivalta varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saamastaan tuesta. Tutkimukseen haastatellaan neljää varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimusaineistoa kerätään lisäksi kyselyllä, joka on lähetetty 50:een päiväkotiryhmään. Haastattelu aineisto tallennetaan äänitallenteena, joka muutetaan myöhemmin tekstitiedostoksi. Tutkimusaineistossa ei käsitellä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja.

### **5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä**

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 30 minuuttia. Haastattelu tapahtuu tutkittavien työpaikoilla tai sopimuksen mukaan muussa rauhallisessa tilassa.

### **6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville**

Tutkimus tuottaa erityispedagogisen tuen saajan näkökulmasta

### **7. Henkilötietojen suojaaminen**

Tutkimuksessa kerätyt tiedot ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimustulosten raportoinnissa voidaan käyttää suoria sitaatteja, mutta niistä ei voida henkilöitä tunnistaa.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **8. Tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## **9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## **Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi**

Aineisto säilytetään tutkimuksen aikana yliopiston verkkolevyasemalla salasanan takana. Tutkimuksen päätyttyä tiedostot säilytetään vain tutkimuksen tekijän tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöön. Aineisto säilytetään anonymisoituna.

## **10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen**

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.