

**Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osa-aikaisen
erityisopetuksen toteuttajana**
Pihla Kukkonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausikausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kukkonen, Pihla. 2022. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttajana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella osa-aikaista erityisopetusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteuttamana. Tutkimuksessa selvitettiin millaisilla tavoilla erityisopettajat toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta osana työtänsä ja millaiset erilaiset tekijät ovat merkityksellisiä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisessa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä, inklusiivista varhaiskasvatusta ja osa-aikaista erityisopetusta aiemman tutkimustiedon perusteella.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2022 haastattelemalla neljää (4) varhaiskasvatuksen erityisopettajaa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti.

Tutkimus osoitti, että tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteuttama osa-aikainen erityisopetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jota toteutettiin yhteistyössä muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa erilaisia pedagogisia ratkaisuja hyödyntäen. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva ja suunnitelmallisuus, päiväkotien toimintakulttuurit, tiedonkulku sekä asenteet lapsen tukea ja inklusiivista kasvatusta kohtaan. Olisi tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle varattaisiin riittävästi aikaa, jotta osa-aikaisella erityisopetuksella olisi mahdollisimman hyvät edellytykset toteutua varhaiskasvatuksen arjessa osana lapsen kokonaisvaltaista tukea.

Asiasanat: osa-aikainen erityisopetus, inklusio, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS VARHAISKASVATUKSESSA	7
	2.1 Kaikille yhteinen varhaiskasvatus.....	7
	2.2 Lapsen tuki.....	10
	2.3 Osa-aikainen erityisopetus	12
3	VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJA OPPIMISEN TUKIJANA	15
	3.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva	15
	3.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö.....	17
	3.3 Työskentelytavat	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	24
	5.2 Aineiston analyysi	26
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	28
6	TULOKSET	30
	6.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen	30
	6.1.1 Toimintaa ohjaavat periaatteet.....	30
	6.1.2 Pedagogiset ratkaisut.....	35
	6.2 Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen	41
	6.2.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan vaikuttamismahdollisuudet.....	42
	6.2.2 Ympäröivän yhteisön merkitys.....	45
7	POHDINTA	54
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	60
LÄHTEET	63
LIITTEET.....	71

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnallista palvelua, jossa keskiössä on lapsi (Opetushallitus, 2022, s. 10). Sen tarkoituksena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista, kasvua sekä kehitystä tavoitteellisen ja pedagogiikkaan painottuvan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostaman kokonaisuuden avulla (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten oikeudesta oppimisen ja kehityksen tukeen sekä tuen rakenteeseen on tulossa muutoksia (HE 148/2021 vp). Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta (1183/2021) ja lain myötä päivitetty valtakunnallisesti velvoittava ja varhaiskasvatusta ohjaava Varhaiskasvatustalain perusteet (2022) astuu voimaan elokuun ensimmäinen päivä vuonna 2022. Lakimuutoksen tarkoitus on selkeyttää varhaiskasvatuksessa annettavaa oppimisen ja kehityksen tukea sekä siihen liittyviä rakenteita ja luoda selkeää jatkumoa varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen (HE 148/2021 vp).

Varhaiskasvatuksessa annettavan tuen rakenne muuttuu lain muutoksen myötä Perusopetuslain (POL 628/1998) määritetyn kolmiportaisen tuen mallin kaltaiseksi. Tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lapsen tarvitseman tuen taso määrittyy lapsen yksilöllisten valmiuksien ja tarpeiden mukaisesti (Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 1183/2021 3 a: 15 a §). Samaten Heiskasen ym. (2021, s. 92) mukaan lakimuutos mahdollistaa sen, että varhaiskasvatuksessa toteutetaan lasten tarvitsemaa tukea yhdenmukaisesti sekä edistää lasten tasa-arvoisuutta.

Lapsen tuen rakenteisiin liittyvät muutokset tulevat vaikuttamaan sekä muokkaamaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtä ja työnkuvaa. Varhaiskasvatuksen opettajat arvoivat, että tuen kolmiportaisuus selkeyttäisi yleisesti lapsen tukeen liittyviä prosesseja. Tuen kolmiportaisuuden ajatellaan myös vaikuttavan myönteisesti omaan ammatilliseen osaamiseen sekä yhteistyöhön ja tiedonkulkuun eri alojen toimijoiden välillä. (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 70). Tuen rakenteen muutos tukisi myös inklusion periaatteiden mukaista varhaiskasvatusta, joka on luonteeltaan lasten osallisuutta, yksilöllistä

ja tasa-arvoisuutta korostavaa (Heiskanen ym., 2021). Lapsen tuki toteutettaisiin joustavasti erilaisilla tuen tasoilla lapsen omassa ryhmässä varhaiskasvatuspäivän aikana lapsen omassa ryhmässä esimerkiksi hyödyntämällä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamaa erityisopetusta osana lapsen oppimisen ja kehityksen tukea.

Pallan (2020) meta-analyysin mukaan Pohjoismaissa varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettavasta erityisopetuksesta tehdyt tutkimukset keskittyvät pääasiallisesti yksilötason interventioihin ja niiden toteutumiseen. Varhaiserityiskasvatuksen kehittämisen kannalta olisi kuitenkin olennaista suunnata tutkimukset selkeästi keräämään tietoa eri ammattiryhmien vastuista ja mahdollisuuksista luoda yhteistä eli inklusiivista varhaiskasvatusta kaikille lapsille (Palla, 2020, s. 708). Tämän tutkielman avulla pyrin avaamaan osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen liittyviä teemoja, kuten erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä yhteistyötä, pedagogisia ratkaisuja sekä erilaisia työskentelymenetelmiä. Tämän lisäksi tutkielman pyrkimyksenä on tuoda esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisesta käytännössä.

Aluksi esittelen tutkielman teoriataustaa käsitellen erityisopettajan työtä ja lapsen tukeen liittyviä teemoja sekä osa-aikaista erityisopetusta avaten keskeisiä käsitteitä. Keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat inklusio, lapsen tuki ja osa-aikainen erityisopetus. Tämän jälkeen keskityn esittelemään tarkemmin tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä sekä kuvaan tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen toteutusta. Lopuksi esittelen tutkimuksesta saadut tulokset sekä niiden perusteella tekemäni johtopäätökset.

2 OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Kaikille yhteinen varhaiskasvatus

Inklusion määrittelyminen ei ole helppoa, sillä se on hyvin moninainen käsite, sen voidaan katsoa olevan yhteiskunnallinen, poliittinen ja koulutukseen kuuluva ilmiö (Viitala, 2018; Farrell, 2004). Inklusio ajattelun synty pohjautuu olennaisesti Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vuonna 1994 solmittuun Salamancan sopimukseen (UNESCO, 1994) ja yleissopimukseen lasten oikeuksista (1989), joissa keskeisiä arvoja ovat tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus. Inklusioon liittyy olennaisesti myös yksilöiden moninaisuuden arvostamiseen (Takala ym., 2020; Farrell, 2004). Inklusio varhaiskasvatuksen kontekstissa rohkaisee varhaiskasvatuksen järjestäjää tarkastelemaan päiväkodin rakenteita, opetustapoja, lasten ryhmittelyä ja tuen toteutumista niin, että se voi vastata kaikkien lasten erilaisiin yksilöllisiin oppimistarpeisiin (Farrell, 2004 s. 27). Inklusion vastakohtaksi voidaan nimetä eksklusio eli ulossulkeminen (Takala ym., 2020). Inklusio ei kuitenkaan ole sidonnainen mihinkään tiettyyn paikkaan, esimerkiksi instituutioon kuten päiväkotiin. Inklusio on enemmän jatkuva prosessi ja ajattelutapa, johon vaikuttaa aika, ympäristö ja osallisuuden toteutuminen (Booth, 2011, s. 304; Reid, 2005, s. 100).

Inklusiivinen varhaiskasvatus tarkoittaa kaikille lapsille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa korostetaan yksilöiden osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yksilöllisten valmiuksien huomioimista (Booth ym., 2006). Inklusiivisen periaatteen mukaisesti varhaiskasvatuksessa kaikki lapset saavat yksilölliset valmiudet ja tarpeet huomioivaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta osana varhaiskasvatusta (Takala ym., 2020). Myös lapsen tarvitsema tuki pyritään järjestämään lapselle tutussa ympäristössä eli hänen omassa ryhmässään joustavilla pedagogisilla ratkaisuilla (Opetushallitus 2022, s. 36; Suhonen ym., 2020, s. 4).

Inklusiivinen varhaiskasvatus voidaan nähdä laadukkaana pedagogisena toimintana, joka mahdollistaa kaikkien lasten kohdalla osallisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutumisen (Takala ym., 2020). Osallisuus on yksi inklusion toteutumisen perusedellytys. Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus pyritään toteuttamaan luomalla lapselle mahdollisuuksia kokea onnistumisia, yhteenkuuluvuutta omassa ryhmässä, ilmaisemaan omia ajatuksia sekä mielipiteitä (Topping, 2012; Booth ym., 2006). Tärkeää on, että lapsi kokee kuuluvansa omana itsenään oman ryhmänsä täysivaltaiseksi jäseneksi (Opetushallitus, 2022, s. 36). Mitä enemmän lapsiryhmässä on moninaisuutta, sitä ymmärtäväisempiä ja asenteeltaan hyväksyvämpiä lapset ovat erilaisuutta kohtaan (Chen ym., 2017, s. 2788). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kertoneet koko ryhmän aikuisten sekä lasten välisen yhtenäisyyden kokemuksen vahvistamisen olevan tärkeä käytännön toimi edistämään inklusiivista ja lapsia osallistavaa varhaiskasvatusta (Ginner Hau ym., 2021). Ryhmän yhtenäisyyden kokemukset eli yhteenkuuluvuuden tunne tarkoittaa ryhmän jäsenten, aikuisten ja lasten, halua ja kaipuuta olla toistensa kanssa yhteydessä eri tavoin (Viljamaa ym., 2018, s. 254).

Suhosen ym. (2020) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelevat myönteisesti inklusion toteutumisesta arvona ja ajatusmallina varhaiskasvatuksessa. Länsimaissa, esimerkiksi Suomessa, Ruotsissa, Norjassa, Saksassa, Kanadassa, Iso-Britanniassa sekä Yhdysvalloissa inklusio on jo pitkään vaikuttanut kasvatuksen ja koulutuksen järjestelyihin (ks. Heiskanen, 2018; Eskelinen & Hjelt, 2017; Ginner Hau ym., 2021; Sundqvist & Hånnas, 2021; von Suchodolz ym., 2014; Graham & Jahnukainen, 2011; Kasprzak ym. 2021). Inklusio voidaankin mieltää opetusta ja koulujärjestelmää ohjaavaksi yleiseksi arvoksi. Leen ym. (2015) mukaan Kiinassa varhaiskasvatuksen opettajat eivät suhtaudu kovin myönteisesti inklusiota kohtaan. Lapsiryhmissä opettajat ovat tottuneet eriyttämään toimintaa ja opetusta ylöspäin taitavat lapset huomioiden, mutta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentely inklusiivisessa oli monelle opettajalle vierasta (Lee ym., 2015, 85–86).

Lasten ajatukset ja asenteet liittyen vertaistensa erilaisuuteen ja sen hyväksymiseen vaikuttavat inklusiivisuuden toteutumiseen ryhmäkontekstissa. Chen ym. (2017) havaitsivat tutkiessaan tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutusta inklusiivisessa varhaiskasvatuksen ryhmässä, että tukea tarvitsevat lapset olivat vähäisissä määrin vuorovaikutuksessa erilaisissa leikkitilanteissa lasten kanssa, jotka eivät tarvinnut tukea. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsiryhmässä kiinnitettiin negatiivissävytteisesti huomiota tukea tarvitsevien lasten erilaisuuteen merkittävästi, riippumatta ryhmän yhteisesti sovituista toimintamalleista, opettajista tai ympäristötekijöistä (Chen ym., 2017, s. 2787).

Inklusiivinen varhaiskasvatus on parhaimmillaan kaikille avointa ja turvallista ja sen pohja rakentuu yhteisön asenteista ja ilmapiiristä (Ginner Hau, 2021). Inklusiivinen varhaiskasvatus vaatii toteutuakseen kasvattajien asenteiden lisäksi paljon rakenteellisia tekijöitä ja koulujärjestelmän muokkaamista, niin että pystytään vastaamaan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin tehokkaammin (Jones & Jones, 2021, s. 68; Graham & Jahnukainen, 2011, s. 282).

Opettajien asenteet liittyen inklusiota ja lasten vammaisuutta kohtaan heijastelevat sen hetkistä koulutuspoliittista arvomaailmaa. Jones ja Jones (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat kuvasivat usein varhaiskasvatusta tavoitteelliseksi ja kurinalaiseksi toiminnaksi kouluvalmiuksien oppimisen suhteen, esimerkiksi lukutaidon kannalta. Opettajat ilmaisivat tuntevansa pelkoa ja huolta niiden lasten osalta, jotka eivät olleet valmiita tai kykeneviä oppimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Jones & Jones, 2021, s. 70–71). Kasprzakin ym. (2020) mukaan opetusta järjestävien tahojen asenteet tukea tarvitsevia lapsia ja vammaisuutta kohtaan vaikuttavat toteutettavan varhaiserityiskasvatuksen laatuun merkittävästi.

Inklusion käytännön toteutumista heikentävät usein varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät ja resurssit (Suhonen ym., 2020, s. 34). Inklusiivinen varhaiskasvatus ja lasten oppimiseen sekä kasvuun liittyviin pulmiin vastaaminen varhaisella puuttumisella sekä vahvalla yleisellä tuella vaatii sen,

että varhaiskasvatuksen henkilökunnalle mahdollistetaan riittävästi aikaa havainnoida ja perehtyä jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin (Kasprzak ym., 2020, s. 106–107).

Ginner Haun ja kumppaneiden (2021) mukaan usein lasten tuen ja laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen esteenä on se, että esimerkiksi henkilöstöressurssien saaminen on hyvin hidas prosessi. Kuntien rakenteelliset resurssit vaikuttavat siihen, onko lapsella mahdollisuus saada varhaiskasvatusta pienennetyssä ryhmässä tai järjestykö tarvittava tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttamana osa-aikaisena erityisopetuksena (Pulkkinen ym., 2020, s. 380).

2.2 Lapsen tuki

Varhaiskasvatuksessa kaiken toiminnan ja tuen lähtökohtana ovat lasten yksilölliset vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet (Opetushallitus, 2022, s. 38–39). Lapsen tuen tarve ei selity vain hänen yksilöllisten ominaisuuksiensa ja valmiuksien perusteella. Tuen tarve on ilmiö, joka syntyy lapsen yksilöllisten piirteiden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta (Heiskanen, 2018, s. 97).

Tukeen liittyvät toimet ja suunnitelmat toteutetaan aina yhteistyössä lapsen huoltajien sekä lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 41–42). Lapsella on oikeus saada välittömästi tukea oppimisen ja kehityksen haasteisiin heti pulmien ilmaannuttua (Opetushallitus 2022, s. 38). Tukitoimien aloittamiseen varhaiskasvatuksessa ei ole mitään minimivaatimusta esimerkiksi lääketieteellisten diagnoosien suhteen, vaan lapsen kanssa toimivien aikuisten ja ammattilaisten tekemät havainnot lapsen kehityksestä ja oppimisesta ovat pätevä peruste tuen aloittamiseksi. Kun varhaiskasvatuksen ammattilaisilla herää huoli lapsen oppimisesta ja kehityksestä on tärkeää, että syntyneestä huolesta voidaan keskustella avoimesti ja pohtia mahdollisia ratkaisuja huoleen lapsen huoltajien kanssa. Jaettu

ymmärrys lapsen yksioöllisistä valmiuksista ja tuen tarpeista vie lapsen oppimisen tukeen liittyviä toimia usein eteenpäin (Sheppard & Moran, 2021).

Lapsen tuen toteutuminen edellyttää perusteltujen tukitoimien hyödyntämistä kattavasti osana lapsen arkea, arviointia ja tiedon keruuta sekä osaavan ja itseään jatkuvasti kehittävää opetushenkilöstöä (Kasprzak ym., 2020, s. 101; Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 61). Lapsen varhaiskasvatuksessa toteutuva tuki muodostuukin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten asiantuntijuuden pohjalta (Sheppard & Moran, 2021). Tukitoimien suunnittelu edellyttää ympäristön ja lapsen arjen jatkuvaa havainnointia sekä olemassa olevien ja mahdollisesti uusien tukitoimien systemaattista arviointia (Heiskanen, 2018, s. 97).

Varhaiskasvatuksessa toteutettava lapsen tuki tapahtuu lähes aina vuorovaikutuksen kontekstissa (Ginner Hau ym., 2021). Von Suchodoletz ja kumppanit (2014) tutkivat varhaiskasvatuspäivän aikana tapahtuvaa opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja jaottelivat sen kolmeen eri alueeseen: emotionaalinen tuki, ryhmähallinta ja opetuksen tuki. Lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenee harvoin opetuksen tukea, esimerkiksi palautetta, puheen mallinnusta tai kuvien käyttöä puheen tukena (von Suchodoletz ym., 2014, s. 515). Buckropin ym. (2016) mukaan lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutus voi olla alttiimpi keskinäisille konflikteille, mitä enemmän lapsi tarvitsee oppimisen tukea.

Myös lasten keskinäinen vuorovaikutus on merkittävässä asemassa lasten sosiaalisen sekä kognitiivisen kehityksen kannalta (Chen ym., 2017; Suhonen ym., 2015). Kun lapsen tuki toteutetaan inklusiivisesti esimerkiksi osa-aikaisena erityisopetuksena, lapselle luodaan paljon mahdollisuuksia osallistua ryhmän toimintaan ja olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Chen ym., 2017). Vähäinen vertaisten kanssa tapahtuva leikkiminen ja vuorovaikutus on yhteydessä lapsen kehityksen ja oppimisen haasteiden kumuloitumiseen eli kasaantumiseen (Suhonen ym., 2015, s. 299). Myös lapsen saaman tuen oikea-aikaisuus ajoituksessa ja säännöllisyys voi ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeiden moninaistumista tulevaisuudessa (Opetushallitus, 2022, s. 39).

Erilaisissa kokoonpanoissa ja pienemmissä ryhmissä toimiminen on tyypillinen tapa toteuttaa lasten erilaisia yksilöllisiä tukitoimia varhaiskasvatuksessa. Ginner Haun ja kumppaneiden (2021) mukaan silloin, kun varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset jaetaan pienempiin ryhmiin toiminnan tai koko päivän ajaksi, pystyy ryhmän kanssa toimiva aikuinen huomioimaan jokaisen lapsen yksilölliset vahvuudet, valmiudet ja tuen tarpeet sensitiivisemmin. Varhaiskasvatuksen henkilöstö toimiikin lapsen elämään liittyvissä uusissa ja odottamattomissa tilanteissa lapsen tukena, huomaajan, sanoittajan, kannustajan ja rohkaisijan roolissa. Aikuinen toimii siis aina tietoisesti lapsen tukena erilaisissa vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa (Viljamaa ym., 2018, s. 265).

Eskelisen ja Hjeltin (2017) valtakunnallisessa selvityksessä selvisi, että lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet toteutuvat varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan lähes aina. Syitä sille, miksi kirjatut tukitoimet eivät aina toteudu varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan ovat esimerkiksi resurssipula, henkilöstön vaihtuminen ja puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan resurssipula keskittyy henkilöstöresursseihin. Tukitoimien toteutuminen edellyttää kelpoista, osaavaa ja ammattitaitoista varhaiskasvatuksen henkilöstöä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 61).

2.3 Osa-aikainen erityisopetus

Käsitteenä erityisopetus on varhaiskasvatuksen kontekstissa hieman vieras ja sen mielletäänkin usein kuvaavan erityistä tukea, erityisopetuksen sijasta (Heiskanen ym. 2021). Osa-aikainen erityisopetus on käsitteenä tutumpi perusopetuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Perusopetuslain mukaan lapsi, jolla on oppimiseen liittyviä haasteita, on oikeutettu saamaan oppimisen tueksi osa-aikaista erityisopetusta esiopetuksen lisäksi (POL 642/2010 16 §). Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena onkin ennalta ehkäistä oppimiseen ja

kehitykseen liittyviä haasteita, sekä luoda mahdollisuuksia oppimiselle. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kolmiportaisen tuen mallin kaikilla tuen tasoilla (Opetushallitus, 2014, s. 53). Varhaiskasvatukseen tehtävän muutoksen (1138/2021) myötä varhaiskasvatuksessa toteutettavan lapsen tuen rakenne ja käytännöt muuttuvat samankaltaisiksi, kuin perusopetuksessa käytössä oleva kolmiportaisen tuen malli. Laki varhaiskasvatuksesta (1138/2021) ohjaa entistä suunnitelmallisempaan, tavoitteellisempaan sekä inklusiivisempaan varhaiskasvatukseen, jossa toiminnan pääpainotus on pedagogiikalla (Heiskanen ym., 2021).

Varhaiskasvatuksessa erityisopettajalla on keskeinen rooli lapsen tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Hän osallistuu tuen suunnitteluun, tukitoimien toteuttamiseen ja niiden vaikuttavuuden arviointiin tarpeen mukaisesti (Varhaiskasvatuksesta 540/2018 15 d §). Lapsella on oikeus saada varhaiskasvatukseen erityisopettajan tukitoimia ja toteuttamaa osa-aikaista erityisopetusta kaikilla tuen tasoilla: yleisessä, tehostetussa sekä erityisessä tuessa (Opetushallitus, 2022, 36–37). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa lapsen yksilöllisten tukitoimien lisäksi tehostavana lisätoimena tai se voi olla kiinteä osa lapsen tukea (Varhaiskasvatuksesta 540/2018 15 b §). Varhaiskasvatukseen erityisopettaja voi toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta yhteistyössä tukea tarvitsevan lapsen ryhmän varhaiskasvatukseen opettajan kanssa, jolloin kyse on samanaikais- tai yhteisopettajuudesta (Opetushallitus, 2022, s. 37). Se voi siis olla lapsikohtaista tai eri kokoisissa ryhmissä toteutettavaa pedagogista toimintaa, jonka toteutuksesta vastaa varhaiskasvatukseen erityisopettaja (Opetushallitus, 2022, s. 37, 39).

Osa-aikainen erityisopetus on osa lapsen tukitoimia, jolloin sen suunnittelu- ja arviointityötä tehdään yhteistyössä lapsen kanssa toimivien ammattilaisten ja lapsen huoltajien kesken (Opetushallitus, 2022, s. 41–42). Jokainen ammattilainen, joka osallistuu tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatukseen, on velvollinen tekemään havaintoja liittyen lapsen tarpeeseen ja toteuttamaan lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja tukitoimia, mutta osa-aikaisesta erityisopetuksesta vastaa

erityispedagogisena asiantuntijana toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Opetushallitus, 2022, s. 37). Lapsen kokonaisvaltainen tuki voi osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi pitää sisällään esimerkiksi varhaiskasvatuspäivän rakenteeseen, oppimisympäristöön, perushoittoon tai terveydenhoitoon liittyviä toimia, joita varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee huomioida lapsen kanssa toimiessaan (Opetushallitus, 2022, s. 41–42).

Kun lapsen tarvitsema oppimisen ja kehityksen tuki toteutetaan joustavasti pedagogisesti osana varhaiskasvatuspäivää, voidaan tällöin puhua osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Osa-aikainen erityisopetus mahdollistaa lapselle kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja ryhmän aktiivisena jäsenenä olemisesta, kun hänellä on mahdollisuus viettää suurin osa varhaiskasvatukseen osallistumastaan ajasta omassa ryhmässään (Savolainen ym., 2018). Savolaisen ja kumppaneiden (2018) mukaan lapsilla, jotka saavat kokoaikaista erityisopetusta on usein heikompi minäkäsitys itsestään sekä omista kyvyistään, kuin niillä lapsilla, jotka osallistuvat osa-aikaiseen erityisopetukseen. Lapsen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa hänen kyvykkyykokemuksensa, erilaisista tehtävistä ja haasteista suoriutuminen sekä omien taitojen ja ominaisuuksien vertailu ikätovereihin eli sosiaalinen vertailu (Savolainen ym., 2018; Möller & Marsh, 2013). Esimerkiksi, kun päiväkodissa on muutamia lapsia, jotka tarvitsevat kielen kehitykseen keskittyvää tukea, voi erityisopettaja vastata tuen tarpeisiin järjestämällä viikoittain kokoontuvaa kielikerhoa. Lapsille tarjoutuu osa-aikaisen erityisopetuksen tarjoaman tuen kautta mahdollisuus kehittää omia taitoja ja oppimalla uutta esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn kautta (Holopainen ym., 2018). Pienryhmässä opitut ja oivalletut asiat voivat tukea lapsen toimijuutta ja suoriutumista isommassa ryhmässä toimiessa, vaikuttaen hänen minäkuvaansa positiivisesti (Savolainen ym., 2018).

3 VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJA OPPIMISEN TUKIJANA

3.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn tavoitteena on edistää Varhaiskasvatuslaissa (540/2018 3 §) määriteltyä varhaiskasvatuksen yhtä keskeisintä tavoitetta, eli mahdollistaa lapsen oppimisen edellytysten sekä elinikäisen oppimisen sekä koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumista. Erityisopettajana varhaiskasvatuksessa saa toimia henkilö, jolla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden lisäksi suoritettuna erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 30 §). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat toimia monilla erilaisilla tasoilla suhteessa tukea tarvitseviin lapsiin (Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä lapsi ja hänen yksilölliset tarpeensa ovat aina keskiössä, mutta työskentely ei aina tapahdu pelkästään lasten parissa.

Suhosen ja kumppaneiden (2020) mukaan työskentely voi keskittyä lapsiryhmässä toimimiseen, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii ryhmätasolla, usein integroidussa erityisryhmässä. Erityisopettaja voi toimia myös yksikkötasolla, jolloin hänen vastuullaan on yhden tai useamman varhaiskasvatusyksikön lasten tukeen liittyvät toiminnot ja muun varhaiskasvatushenkilöstön konsultointi (Suhonen ym., 2020). Konsultointi voi tarkoittaa luonteeltaan konsultatiivista ryhmiin annettavaa tukea eli asiantuntijuuden jakamista ja lasten tukitoimiin liittyviin palavereihin osallistumista (Heiskanen ym., 2021). Näiden kahden edellä kuvatun työnkuvan lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi työskennellä kiertävänä, jolloin hänen työhönsä kuuluu määritellyn alueen sisällä olevissa varhaiskasvatusyksiköissä vierailu ja lasten tukeen liittyvien pulmien ratkaiseminen ja henkilökunnan ohjeistaminen (Suhonen ym., 2020, s. 4).

Aikaisemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajan on ajateltu olevan lisäresurssi, mutta tällä hetkellä he ovat kiinteä osa varhaiskasvatuksen

henkilöstöä ja osallistuvat yhdessä muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtäviin (Suhonen ym., 2020, s. 6). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii erityisesti erilaisten tuen tarpeiden sanoittajana, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö tekee yhteistyötä lasten huoltajien kanssa liittyen lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen. Yhteistyö voi olla moninaista. Joskus yhteistyö sujuu hyvin (Murphy ym., 2021), toisinaan se ei ole huoltajille helppoa. Esimerkiksi Sheppardin ja Moranin (2021) mukaan lapsen huoltajat voivat olla haluttomia tekemään varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa yhteistyötä, kun on huoli herää oman lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyviin pulmiin. Usein tämä liittyy siihen, että lapsen huoltajilla on huoli, että lapsen tukitoimet tarkoittavat lapsen tuen tarpeen tai yksilöllisen kehittymisen johtavan erilaisiin diagnooseihin ja negatiivisen leiman saamiseen sekä lapsen erilaisuuden korostumisena (Sheppard & Moran, 2021, s. 51).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävät ovat ensisijaisesti opetusta, pedagogista kuntoutusta sekä osallistumista kokonaisvaltaisesti lapsen tuen prosessin eri vaiheisiin. Tuen prosessiin liittyy tuen suunnittelua, arvioimista, tukitoimien toteuttamista ja kehittämistä (Suhonen ym., 2020, s. 11–12). Moniammatillinen yhteistyö, tiimityöskentely sekä erityispedagogisen tiedon jakaminen konsultoinnin muodossa ovat keskeinen osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa (Heiskanen ym., 2021, s. 106).

Suhonen ja kumppanit (2020) saivat tutkimuksessaan selville, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät työajastaan noin 68 % lasten kanssa työskentelyyn. Yhteistyöhön eri tahojen kanssa erityisopettajat käyttävät noin 5 % viikoittaisesta työajasta. Arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen liittyviin töihin, joihin voidaan katsoa kuuluvaksi kirjaamiset, erityisopettajat käyttivät noin 9 % työajasta (Suhonen ym., 2020 s. 12). Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on kuitenkin hieman erilainen käsitys siitä, kuinka paljon erityisopettajat käyttävät työaikaansa lapsien kanssa toimimiseen. Heiskanen ym. (2021) tekemässä selvityksessä selvisi, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat, ettei varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ole riittävästi

mahdollisuuksia olla mukana lapsiryhmien toiminnassa, esimerkiksi lasten opettamisessa tai erityisopetuksen toteuttamisessa.

3.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö

Pallan (2020) mukaan erityisopetus osana varhaiskasvatusta on inklusiivisen kasvatuksen kulmakivi, mutta erityisopettajan työpanos ei yksinään mahdollista inklusiivisuuden toteutumista. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteisesti jaetulla ajatusmaailmalla ja käytännön toimilla voidaan mahdollistaa inklusion vision toteutumista omassa varhaiskasvatussyksikössä (Palla, 2020, s. 708). Lasten yksilöllisten tukitoimien toteuttaminen ja laadukas varhaiskasvatus edellyttävät varhaiskasvatuksen parissa toimivien tahojen ja ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä (Bricker ym., 2020) sekä pedagogista johtajuutta (Movahedazarhouligh ym., 2021, s. 21–22).

Catuccin (2021) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat korostivat koko henkilöstön tekemän yhteistyön merkitystä ja nimesivät pedagogisen johtajuuden olevan opettajien vastuulla. Pedagoginen johtajuus merkitsi heille opetuksen taustalla tapahtuvaa suunnittelua, arviointia ja organisoimista sekä tiimityöskentelyn ohjaamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä pedagoginen johtajuus on puolestaan usein sidoksissa päiväkodin johtajan kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä erityispedagogisena asiantuntijana toimimiseen (Suhonen ym., 2020, s. 24), esimerkiksi lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä työryhmissä sekä varhaiskasvatussyksikön johtoryhmässä.

Vastuun jakaminen opetuksesta ja sen sisällöistä on usein haastavaksi koettu asia (Catucci, 2021, s. 133). Tähän vaikuttaa usein puutteellinen yhteisymmärrys tai ajatusmaailma liittyen yhteistyön tarkoitukseen sekä tavoitteisiin opetuksesta vastaavien henkilöiden kesken (Rantavuori ym., 2017). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteuttama konsultaatio ja yhteinen keskustelu lasten tukeen liittyvistä tarpeista on varhaiskasvatuksen opettajien

mielestä yksi keskeisimmistä yhteistyön tavoista. Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat näiden yhteisten keskusteluiden myötä neuvoja erilaisten pedagogisten toimintatapojen ja lasten tukitoimien käytännön toteuttamiseen (Suhonen ym., 2020, s. 25).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi työskennellä myös niissä lapsiryhmissä, joissa ei ole tukea tarvitsevia lapsia. Tällaisissa ryhmissä erityisopettaja keskittyy pääasiassa ryhmässä työskentelevien aikuisten kanssa keskusteluun ja ajatusten jakamiseen esimerkiksi ryhmän toimintakulttuuriin liittyen (Suhonen ym., 2020, s. 24). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi keskusteluissa nostaa esiin esimerkiksi monikulttuurisuuteen, varhaiseen puuttumiseen sekä toiminnan ohjaukseen liittyviä teemoja, joiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat voivat pohtia omia työskentelytapojaan ja omaa opettajuuttaan. Jokikokon ja Karikosken (2016) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien avoin ja positiivinen suhtautuminen erilaisuuteen ja esimerkiksi kulttuuriseen moninaisuuteen on yhteydessä opettajan työkokemukseen sekä itsevarmuuteen liittyen omaan opettajuuteen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat työllään edistää sitä, että varhaiskasvatuksen opettajien asenteet muuttuvat asteittain myönteisemmäksi erilaisuutta ja lasten moninaisuutta kohtaan (Jokikokko & Karikoski, 2016). Vähäinen kokemus tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä voi johtaa siihen, että lapsen tuki toteutuu vain silloin, kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja on läsnä lapsiryhmässä (Suhonen ym., 2020). Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavatkin työnsä ja ammatillisen kehityksen tueksi mahdollisuuden heijastella omia kokemuksiaan ja käsitteellistää vallitsevia ilmiöitä sekä tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa (Jokikokko & Karikoski, 2016, s. 105–106). Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on merkittävä rooli ulkopuolisena havaintojen tekijänä. Ryhmässä vieraillessaan hän voi nostaa yhteiseen keskusteluun havaintojensa perusteella teemoja (Suhonen ym., 2020, s. 25), liittyen esimerkiksi ryhmän aikuisten toimintaan, pedagogisiin käytäntöihin tai ryhmän ilmapiiriin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö tunnistaa hyvin työssään ja lapsiryhmän kanssa toimiessaan esiin tulevat pulmakohdat tai kehityksen kohteet. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee, että erityisopettaja on harvoin mukana yhteisissä keskusteluissa pohtimassa ratkaisuja näihin ryhmän toimintaan liittyviin pulmiin. (Suhonen ym., 2020). Rantavuoren ja kumppaneiden (2017) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten väliset keskustelut painottuvat lapsiryhmän toiminnan sisältöön, mutta toiminnan tai pedagogisten käytäntöjen tavoitteista sopiminen jää usein taka-alalle. Yhteisten keskustelujen sivuuttaessa pedagogiset pohdinnat, toimintamalleihin liittyvät ratkaisut voivat jäädä uupumaan (Rantavuori ym., 2017, s. 239), sillä varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee usein lyhyitä aikoja yhdessä ryhmässä (Sheppard & Moran, 2021, s. 6), jolloin työ on luonteeltaan enemmän konsultoivaa kuin konkreettista toimintaa eli esimerkiksi erilaisten toimintatapojen mallintamista (Suhonen ym., 2020).

Rantavuori ja kumppanit (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyö on sujuvaa ja tavoitteellista, kun yhteistyön ja keskusteluiden keskiössä ovat lapset ja heidän yksilölliset tarpeensa. Yhteistyötä heikentävä tekijä on toimijoiden jatkuva vaihtuvuus, kun taas pitkäaikainen ja sitoutunut yhteistyö ammattilaisten väillä tukee yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä ja lapsen tuen toteutumista (Sheppard & Moran, 2021). Kun lapsen kanssa työskentelevillä ammattilaisilla on sisäinen kiinnostus lapsen yksilöllisiä valmiuksia kohtaan ja halu auttaa sekä tukea lasta oppimisessa, niin yhteisymmärrys, tietämys ja vastuu suunniteltavasta toiminnasta on jaettua (Rantavuori ym., 2017, s. 242–243). Sujuva yhteistyö edellyttää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee erityisopettajan olevan tarvittaessa tavoitettavissa (Sheppard & Moran, 2021).

Onnistunut yhteistyö varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan välillä edellyttää, että kummallakin osapuolella on käsitys siitä, millainen roolijako kullakin työntekijällä on lapsiryhmän kanssa toimiessaan (Sirkko ym., 2020). Suhosen ja kumppaneiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat mielsivät oman työnsä tapahtuvan pääasiallisesti lasten kanssa

työskennellessä, pienryhmittäin tai muun lapsiryhmän mukana, monipuolisesti osallistuen erilaisiin toimintoihin varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että erityisopettajat työskentelevät enimmäkseen kahden kesken tukea saavan lapsen kanssa toteuttaen interventioita. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät erityisopettajan roolia enemmän konsultoivana kuin lapsiryhmän yhtenä kasvattajana toimimisena. (Suhonen ym., 2020, s. 36)

3.3 Työskentelytavat

Voidaan ajatella, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtavat ja hyödyntämänsä menetelmät sekä interventiot ilmentäisivät varhaiskasvatuksessa inklusiivisen kasvatuksen periaatteita (Soursa ym., 2020). Koska lapsen tuki toteutetaan osana lapsen varhaiskasvatuspäivää, lapsen tukitoimet ja erityisopettajan hyödyntämät menetelmät ovat sellaisia, joita koko varhaiskasvatuksen henkilökunta voi hyödyntää kaikkien lasten kanssa toimiessaan (Suhonen ym., 2020, s. 19). Erityisopettajan hyödyntämien menetelmien tulisi aina olla perusteltuja ja perustua aina vahvaan näyttöön eli tieteellisesti tutkittuun tietoon.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi toimia lapsiryhmässä työskennellessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa, opettaen lapsiryhmää yhdessä. Tällöin voidaan puhua yhteisopettajuudesta (Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuus voi käytännössä toimia niin, että varhaiskasvatuksen opettaja pitää pedagogista toimintaa lapsiryhmälle ja erityisopettaja eriyttää saman sisällön tukea tarvitseville lapsille. Eriyttämällä tarkoitetaan pedagogista lähestymistapaa opetukseen, jonka tavoitteena on muokata opetusta jokaisen lapsen yksilölliset valmiudet, tarpeet, vahvuudet sekä vireystila huomioiden (Roiha & Polso, 2020, s. 93–94). Tämä kaikki voi tapahtua samassa tilassa samanaikaisopetuksena tai niin, että lapset jaetaan pienryhmiin eri tiloihin. Sirkon ja kumppaneiden (2020) mukaan onnistunut yhteisopettajuus edellyttää

opettajien yhteistä suunnittelu- ja arviointiaikaa, opettajien samankaltaista käsitystä omasta opettajuudesta sekä arvomaailmasta, hyvinvointia ja jatkuvaa ammatillista kehittymistä sekä oman opettajuuden pohtimista.

Dynia ja kumppanit (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödynsivät autismikirjon lasten oppimiseen liittyvässä tukemisessa näyttöön perustuvaa tukemista (evidence-based practices). Erityisopettajat hyödynsivät ja nimesivät käyttämikseen tukitoimiksi visuaalisen tuen eli kuvien käytön, erilaiset käyttäytymisstrategiat, leikin, pari- ja pienryhmätoiminnan sekä sosiaaliset kertomukset (Dynia ym., 2020, s. 9–10). Kun erityisopettajat jakavat lapsia työskentelyä varten erilaisiin pienryhmiin, he pyrkivät huomioimaan mahdollisuuden lasten keskinäisiin positiivisiin vuorovaikutustilanteisiin. Opettajat pyrkivät tietoisesti kehittämään ryhmän sosiaalista ilmapiiriä sekä lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä muodostamalla ryhmiä, joissa on lapsi, jolla on erilaiset tarpeet ja vahvuudet. (Ginner Hau ym., 2021). Esimerkiksi jos varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttamassa pienryhmätyöskentelyssä on tavoitteena kehittää kahden lapsen leikki- ja vuorovaikutustaitoja, pienryhmään voidaan valita näiden lasten lisäksi kolme taidoiltaan taitavaa leikkijää.

Näyttöön perustuvien tukitoimien hyödyntäminen tukee erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista, mutta sitä tulee hyödyntää systemaattisesti ja pitkäjänteisesti laadukkaana tuen toteutumiseksi (Dynia ym., 2020, s. 11). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät työssään erityisesti inklusiivisissa varhaiskasvatusryhmissä yleisiä pedagogisia menetelmiä lasten tukemiseen, esimerkiksi oppimistuokioita, leikkiä, lukemista, motoristen taitojen harjoittamista, kuvien käyttöä (Suhonen ym., 2020, s. 21–22). Näyttöön perustuvia erityispedagogisia menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät työssään erityisesti silloin, kun lapsi tarvitsee selkeästi tehostetusti tukea yksittäisen oppimisen osa-alueen kehittymiseen (Dynia ym., 2020). Esimerkiksi kielellistä kehitystä voidaan tukea KILL-materiaalia hyödyntäen (Suhonen ym., 2020, 21–22).

Teknologian hyödyntäminen erityispedagogisten menetelmien tukena on yleistynyt varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskuudessa. Steed ja Leech (2020) tutkivat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien hyödyntämiä pedagogisia menetelmiä etäopetuksen tukena, kun koronaviruksen (COVID-19) aiheuttama pandemia sulki kouluja ja päiväkoteja Yhdysvalloissa. Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat toteuttivat etäopetusta sähköpostin, viestintäsovellusten ja puheluiden avulla. Opettajat tuottivat lasten ja perheiden käyttöön erilaisia materiaaleja sekä aktiviteetteja, kommunikoivat perheiden kanssa, pitivät pedagogisia opetus- ja toimintahetkiä, jotka sisälsivät esimerkiksi laulamista ja satujen lukemista (Steed & Leech, 2020).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan osa-aikaista erityisopetusta. Tässä tutkimuksessa määrittelen osa-aikaisen erityisopetuksen tutkimuksen teoriataustan perusteella olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttamaa luonteeltaan osa-aikaista ja tavoitteellista tukea. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa hyödyntäen monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja- ja menetelmiä. Osa-aikainen erityisopetus voidaan toteuttaa joustavasti ja lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti interventiona tai jatkuvana tuen muotona. Osa-aikainen erityisopetus voidaan nähdä inkluusioajatusta tukevana tapana toteuttaa lapsen oppimiseen liittyviä tukitoimia, koska tuki viedään lapsen luo ja se sitä toteutetaan osana lapsen varhaiskasvatuspäivää.

Tutkimuksen keskiössä ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajat, sillä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen on määritelty pääasiallisesti heidän vastuulleen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta. Tarkastelu kohdistuu siihen, millaisia keinoja he käyttävät sitä toteuttaessaan ja millainen rooli osa-aikaisella erityisopetuksella on heidän mukaansa osana varhaiskasvatuksessa toteutettavaa tukea.

Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millä tavoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta?
2. Millaiset tekijät ovat merkityksellisiä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiselle varhaiskasvatuksen erityisopettajien mielestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joista kaksi työskenteli samassa kunnassa ja kaksi muuta työskentelivät kahdessa eri kunnassa. Tutkimukseen osallistui siis yhteensä kolmessa eri kunnassa työskentelevää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet työskentelivät haastatteluhetkellä ryhmättöminä erityisopettajina ja kuvasivat työnsä olevan kiertävänä eli konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimimista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat työskentelevänsä pääasiassa kahdessa tai useammassa päiväkodissa. Olennaisinta tutkimuksen kannalta oli, että tutkittavat varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat työssään osa-aikaista erityisopetusta, sillä tutkimustehtävänä oli tarkoitus kartoittaa siihen liittyviä kokemuksia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla osa-aikaisen erityisopetuksen parissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2022 etäyhteyksien avulla, Jyväskylän yliopiston tietoturvallisella Zoom-sovelluksella. Haastatteluiden pituus vaihteli puolen tunnin ja 45 minuutin välillä, yhteensä nauhoitettua aineistoa kertyi kaksi tuntia ja 38 minuuttia. Haastatteluiden sanatarkkaa aukikirjoitettua tekstiä eli litteroitua aineistoa kertyi 25 sivua, kun riviväli oli 1 ja fonttikoko 11.

Tutkimuksen toteuttamista varten anoin yleistä tutkimuslupaa eräältä kunnalta, josta tutkimukseen osallistuvat henkilöt oli alun perin tarkoitus rekrytoida. Kun tutkimuslupa hyväksyttiin, tutkimuskutsu (liite 1) lähetettiin sähköpostitse kaikille kaupungin kunnallisissa päiväkodeissa työskenteleville varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Näin saatiin kaksi tutkimukseen osallistujaa. Koska tutkittavia henkilöitä oli haastava saada mukaan tutkimukseen rajaamalla tutkimusta yhteen kuntaan, päätin laajentaa tutkimuksen rajausta ja etsiä osallistujia myös muista kunnista. Välitin

tutkimuskutsun laajemmalle alueella yhteyshenkilöni kautta. Tutkimusväilyksellä tavoitettiin kaksi tutkimukseen osallistujaa.

Haastattelun keskeiset teemat ja runko (liite 2) rakentuivat tutkimuskysymysten pohjalta (Eskola ym., 2018, s. 29). Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka on Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan luonteeltaan joustava ja vuorovaikutuksellinen haastattelutapa. Teemahaastattelu tarkoittaa sitä, että haastattelussa keskitytään tarkkoihin ja yksityiskohtaisiin kysymyksiin vastaamisen sijaan haastateltavan kuvauksiin tutkittavaan ilmiöön liittyviin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 48). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tutkija valmistelisi haastattelua etukäteen ja jättäisi täysin haastattelun kulun tutkimuksen informantin päätettäväksi (Eskola ym., 2018).

Keskustelun ja haastattelun erottaa se, että haastattelussa tilanne on ennalta suunniteltu, aloitteen haastattelun toteutumiselle tekee haastattelijaa tai tutkija, sekä keskustelun ylläpitäjänä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 43). Kuten puolistrukturoidussa teemahaastatteluissa on tapana, käytin kaikissa haastatteluissa pohjana samaa haastattelurunkoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47). Tutkijana minulla oli mahdollisuus kysyä kultakin tutkittavalta haastattelukysymyksiä eri järjestyksessä, jolloin haastattelutilanteen kulku muistutti keskustelua. Haastattelun näyttäytyessä vuorovaikutuksellisenä tilanteena ja tutkittava nähdään aktiivisena osallistujana, jolla on mahdollisuus kertoa laajemmin omia ajatuksia ja määritellä näin omalta osaltaan myös haastattelun kulkua ja käsiteltäviä aiheita (Hirsjärvi & Hurme, 2015; Ruusuvuori & Tiittula, 2005).

Kuten laadullisissa tutkimuksissa yleensäkin, niin myös tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli todellisen elämän kuvaaminen, huomioiden moninaisuus myös tutkimusaineistossa ja haastattelukysymysten vastauksissa (Hirsjärvi, 2009, s. 160). Tällä tarkoitan sitä, että arvostan kaikenlaisia vastauksia haastattelukysymyksiin yrittämättä arvottaa joitakin kokemuksia paremmiksi tai huonommiksi vertailemalla vastauksia. Informantti onkin aina itse aktiivinen osapuoli haastattelussa, jonka tehtävä on luoda uudenlaisia merkityksiä

tutkittavasta teemasta omien kokemustensa perusteella (Hirsjärvi, 2009, s. 205–206).

5.2 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Aineistolähtöinen analyysi on yksi laadullisen sisällönanalyysin muodoista, jonka tarkoituksena on luoda aineistosta löytyvistä yksittäisistä tekijöistä ja osista selkeä kokonaisuus tiivistämisen ja luokittelun avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Salo, 2015, s. 169). Varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvaa osa-aikaista erityisopetusta ei ole määritelty aiemmissä tutkimuksissa kovin kattavasti, mistä johtuen tässä tutkimuksessa hyödynnetään juuri aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmalla tiedolla tai teorialla ei ole merkitystä tutkittavasta ilmiöstä, vaan tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan aineiston kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 108).

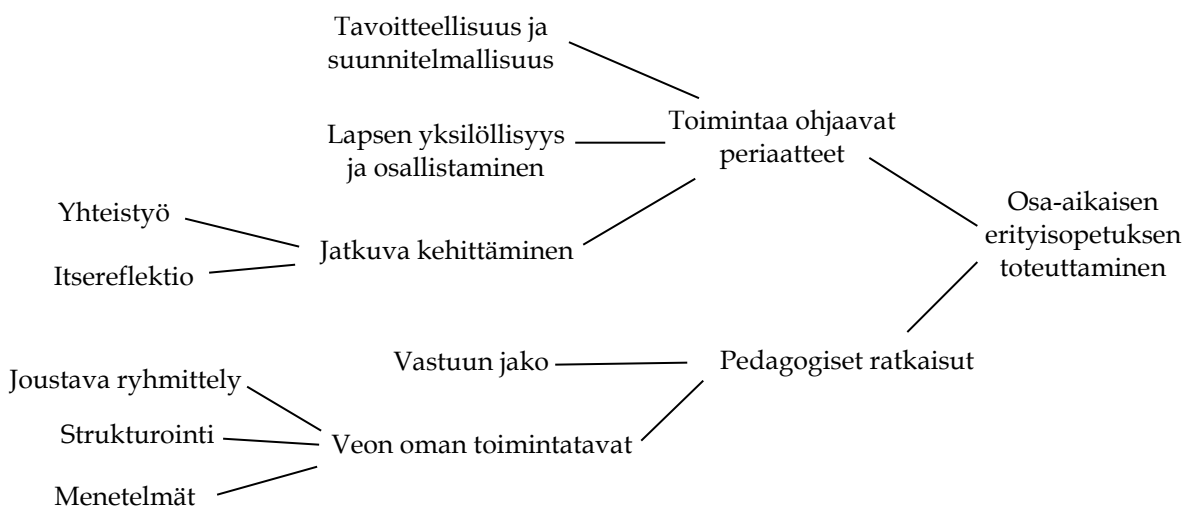
Aineiston analyysi eteni Milesin & Hubermanin (1994, Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 122–127 mukaan) kolmivaiheisen laadullisen aineistolähtöisen analyysiprosessin mukaisesti. Ensin perehdyin aineistoon ja luin sen useaan otteeseen läpi. Tämän jälkeen pyrin etsimään tutkimukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä ilmauksia aineistosta. Kun olin löytänyt ilmaukset aineistosta ja alleviivannut ne aloitin analyysiprosessin ensimmäisen vaiheen eli aineiston pelkistämisen, redusoinnin. Pelkistämisen avulla aineistosta erotellaan informatiivisilla ilmaisuilla tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto muusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Kun olin löytänyt pelkistetyt ilmaukset aineistosta aloitin analyysiprosessin toisen vaiheen, aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin. Aineiston ryhmittelyssä pelkistettyjä ilmauksia tarkastellaan ja pyritään löytämään niistä samankaltaisuuksia, joiden perusteella ne voidaan ryhmitellä ja yhdistää omaksi luokakseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset ”lapsi mukaan suunnitteluun”, ”lapsen itsearviointi” ja

”lapsen mielenkiinnonkohteiden huomiointi” ryhmittelin ja yhdistin omaksi alaluokaksi, jonka nimesin ”Lapsen yksilöllisyys ja osallisuus”.

Kun aineisto tiivistyi klusteroinnin seurauksena erilaisiksi alaluokiksi, käynnistyi analyysiprosessin kolmas vaihe, teoreettisten käsitteiden luominen aineistosta eli abstrahointi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahoinnissa aineiston luokittelua jatketaan niin, että löydettyjä ilmaisuja yhdistellään ja niputetaan toisiinsa ja nimeämällä syntyneitä ryhmiä tutkimuksen kannalta olennaisilla kielellisillä käsitteillä. Tällöin alaluokkia ryhmittelemällä muodostuu yläluokkia ja tutkittavaa ilmiötä kuvaavat pääluokat (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä tutkimuksessa analyysin tuloksena rakentui luokittelurunko, jonka perusteella saadaan vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (kuvio 1). Luokittelurunkoon muodostui kaksi tutkittavaa ilmiötä selittävää yläluokkaa, jotka ovat ”Toimintaa ohjaavat periaatteet” ja ”Pedagogiset ratkaisut”.

Kuvio 1. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen



Toteutin analyysiprosessin kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla samankaltaisesti. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin tuloksena syntynyt luokittelurunko on tämän tutkielman liitteissä (liite 3). Sisällönanalyysillä saatujen kategorioiden ja luokittelurunkojen kautta tutkittavaa ilmiötä

tarkastellaan pyrkien löytämään siitä jotakin uutta tietoa tai uudenlaisia näkökulmia (Ruusuvuori ym. 2010, s. 16).

5.3 Eettiset ratkaisut

Tieteen etiikka on luonteeltaan normatiivista eli sitä ohjaa normatiivinen ajattelu. Normatiivinen ajatus pyrkii määrittelemään vastauksen siihen, mikä on hyvää sekä millaisten tekojen tekeminen on velvollisuus esimerkiksi tutkittaessa ihmisten näkemyksiä (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 150–151). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvä tieteellinen käytäntö ohjaa tutkimuksen eettisyyteen liittyviä ratkaisuja. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaessa tutkija pyrkii tutkimusta tehdessään noudattamaan tiedeyhteisön yleisiä toimintatapoja, olemaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa huolellinen, tarkka ja avoin (TENK, 2012, s. 6). Tätä tutkimusta tehdessäni olen toiminut hyvän tieteellisen käytännön mukaan kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa, esimerkiksi olen pyrkinyt huolellisuuteen tutkimustuloksia raportoidessa ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin viitatessa tekstissäni.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan ihmisiin ja heidän kokemuksiinsa kohdistuvassa tutkimuksessa on tärkeää huomioida seuraavat eettiset periaatteet: tutkittavan suostumus, luottamuksellisuus, tutkimuksen seuraukset ja yksityisyys. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat ennen haastatteluun osallistumista perehtyä tutkimuksen kulkuun heille sähköpostilla välitetyn tutkimustiedotteen (liite 1) avulla. Tutkittavilta henkilöiltä kysyttiin suostumus tutkimuksen tekoon ja heillä oli mahdollisuus perua tutkimukseen osallistuminen, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen tulee aina perustua vapaaehtoisuuteen, jolloin tutkittavalla henkilöllä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta, mikäli hän kokee tutkimustilanteen itselleen hankalaksi tai vahingoittavaksi (Ravitch, 2018, s. 610).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusta tehdessä on keskeistä huolehtia yleisesti ja etenkin etiikan näkökulmasta tutkittavien henkilöiden

yksityisyydestä ja siitä, että heitä ei voi henkilöidä tutkimuksessa olevien tietojen perusteella. Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle henkilölle lähetettiin tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus (liite 4), johon on kirjattu, millaisia tunnistetietoja tutkimuksessa tutkittavista kerätään. Tietosuojailmoituksessa on ilmoitettu myös tiedot aineiston säilytyksestä, käsittelystä ja sen tuhoamisesta tutkimuksen valmistuttua (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 145). Tietosuojailmoituksessa tutkija tekee selväksi tutkittaville sen, että hän on huolellisesti suunnitellut toimintatavat tutkittavan yksityisyyden turvaamiseksi (Ravitch, 2018, s. 611).

Haastatteluiden äänitallennetta kirjoitettaessa auki eli litteroidessa, poistin aineistoista kaikki mahdolliset tiedot, joista tutkittava henkilö voitaisiin tunnistaa. Aineistossa esiintyneet tunnistetiedot muutettiin, mikä on yksi anonymisoinnin keinoista, jolla aineiston luettavuus pysyy esimerkiksi tutkimuskontekstin hahmottamisen kannalta samana, vaikka tunnistetiedot puuttuvat (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 149). Aineistossa esiintyneitä henkilöitä tai paikkoja kuvataan jatkossa yleisemmän tason käsitteillä, esimerkiksi "lapsi" ja "kunta". Aineiston anonymisoinnin avulla voidaan taata tutkittaville henkilöille yksityisyys ja se, että heidän tietojansa ei julkisteta missään tutkimuksen vaiheessa (Ravitch, 2018, s. 161). Myös litterointia tehdessä huomioin tutkijan ja tutkittavan välisen luottamuksen, haastattelumateriaali noudatti tutkittavan sanomisia sanatarkasti, enkä muokannut lausumia, mielipiteitä tai sanarakenteita (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 20).

6 TULOKSET

Tässä tutkielman luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen tulokset esittelen niin, että kummankin tutkimuskysymyksen tulokset ovat omina alalukuinaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tapoja toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta keskeisiä esiin nousseita teemoja olivat toimintaa ohjaavat periaatteet ja pedagogiset ratkaisut. Toisessa alaluvussa esittelen osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä, joita olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien omat vaikuttamismahdollisuudet sekä ympäröivän yhteisön merkitys. Avaan saatuja tuloksia aineistositaattien avulla. Aineistositaatin yhteydessä esitetty VEO-merkintä tarkoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Numerointi (1-4) VEO merkinnän yhteydessä kertoo sen, kenen haastateltavan sitaatti on kyseessä.

6.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli kartoittaa, millä tavoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kuvasivat osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumistapoja toimintaa ohjaavien periaatteiden ja pedagogisten ratkaisuiden kautta. Toimintaa ohjaavat periaatteet kuvasivat sitä, millaiset suunnitteluun ja kehittämiseen sekä ajatusmaailmaan liittyvät tekijät ohjaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttamaa osa-aikaista erityisopetusta. Pedagogiset ratkaisut kuvasivat niitä käytännön toimia, joilla osa-aikaista erityisopetusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

6.1.1 Toimintaa ohjaavat periaatteet

Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pyrkivät työssään toteuttamaan osa-aikaista erityisopetusta säännöllisesti, ”ja mun työn tarkoitus on kuitenkin järjestää toimintaa ja tukea lapselle

säännöllisesti eikä satunnaisesti” (VEO4). Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus näkyy osa-aikaisen erityisopetuksen ollessa luonteeltaan säännöllistä ja jatkumon omaavaa toimintaa. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen ei kuitenkaan voinut aina olla samanlaista, sillä sen toteuttaminen elää lapsen tarpeiden mukaan. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa kielenkehitystä tukevaa osa-aikaista erityisopetusta seuraavassa esimerkissä.

Tai jos on kielenkehityksen tukemiseen tarvetta, niin heistä on muodostettu sellaisia pienryhmiä, joissa se pääosa on juuri siinä kielenkehityksen tukemisessa. Ja sellasta niin kuin yrittää pitää tietenkin mahdollisimman säännöllisesti, että ois noin viikoittain. (VEO3)

Kaikki haastateltavat kertoivat oman työn suunnittelun olevan perusta osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiselle. Suunnittelua toteutettiin havainnoinnin ja arvioinnin pohjalta tehtyjen havaintojen perusteella: ”arviointia tässä veona kyllä tekee ihan koko ajan. Omia havaintoja pyrin kirjaamaan aina ylös erilaisista tilanteista ja niistä pienryhmistä myös” (VEO4). Havainnointia erityisopettajat tekivät jatkuvasti toimiessaan ryhmässä ja lasten kanssa ”on tosi arvokasta olla siellä ryhmässä läsnä ja tarkkailla ja havainnoida sitä toimintaa ja lasten tekemisiä arviointiin ja suunnitteluun ja siihen havainnointiin” (VEO4).

Muita haastatteluista esiin nousseita suunnitteluun liittyviä asioita olivat myös oman työn aikatauluttaminen ja toiminnan valmistelu. Oman työn suunnittelu ja oman toiminnan aikatauluttaminen ”oman ajankäytön suunnittelu, et milloin mä teen mitään ja kenen kanssa” (VEO1) tukee tavoitteellisen ja suunnitelmallisuuteen pohjaavan osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamista sekä oman työn hahmottamista.

Yksilöllisyys ja osallistaminen. Varhaiskasvatuksessa kaiken toiminnan keskiössä on lapsen yksilöllisyys ja osallistaminen. Lapsen tarpeet, vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet huomioidaan lapsen tukea ja osa-aikaista erityisopetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Haastateltavien mukaan tukitoimet ja erityisopettajan tarjoama tuki ei ole kaikille samankaltaista, vaan toiminnassa ”pyritään siihen, että me räätälöidään sen lapsen tarpeen mukaan” (VEO2). Lapsen yksilölliseen huomioimiseen liittyy haastateltavien kertomusten mukaan lapsen omien mielenkiinnon kohteiden huomioiminen. Lapsen mielenkiinnon

kohteita huomioimalla voi osa-aikaisesta erityisopetuksesta tulla lapselle mielekäs tapa harjoitella niitä taitoja, joissa hän tarvitsee vielä aikuisen apua ja tukea. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioimista pienryhmätoiminnassa seuraavassa esimerkissä.

Yleensä siellä pelataan tai tehdään semmoista. mä mietin, että se olisi semmoista mukavaa lapsille, että ne innostuisivat. Ja se, että kynnyks on aika matala ja pikkuhiljaa nostetaan sitä vaikeutta. Yks kavereita siinä kerhossa on sellainen, että hänellä ei ole pulmaa kielen puolen asioiden kanssa, mutta hän on siinä mukana muista syistä, kun siinä on kavereita, pienempi ryhmä, mukavaa tekemistä ja selkeää strukturoitua juttua. (VEO 1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kertomassa tapauksessa yhden kielikerhoon osallistuneen lapsen mielenkiinto pelaamiseen ja kavereiden kanssa toimimiseen on huomioitu. Mielekkään ja innostavan toiminnan kautta tämän esimerkin lapsi saa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamaa tukea kielenkehitykseen keskittyvässä pienryhmätoiminnassa, vaikka juuri tämä lapsi ei tarvitse kertoman mukaan kohdennettua tukea omaan kielenkehityksensä tueksi.

Lapsen osallisuus oli aihe, joka toistui haastateltavien puheissa, osallisuus liitettiin tärkeäksi osa-aikaista erityisopetusta ohjaavaksi periaatteeksi. Lapset varhaiskasvatuksen erityisopettajat ottivat mukaan tuen ja toiminnan suunnitteluprosessiin: ”joskus myös lapsikin hyvin vahvasti suunnittelemassa” (VEO3). Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa toimintaan kohdistuvan arvioinnin kautta ”ja siinä lopussa ne lapset saavat aina arvioida, että miten meni ja millainen kerta tänään on ollut” (VEO1). Lapsen kertoman pohjalta varhaiskasvatuksen erityisopettaja pystyy suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa, niin että se mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja on mielekästä.

Omalla toiminnallaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat pyrkivät toteuttamaan lapsen osallisuutta ja edistämään sitä, että lapsi olisi tyytyväinen itseensä ja kokisi kuuluvansa omaan vertaisryhmäänsä osa-aikaisessa erityisopetuksessa tapahtuneiden onnistumisten ja oppimisen myötä. Seuraavassa esimerkissä kuvataan yhden haastateltavan ajatuksia osa-aikaisen erityisopetuksen vaikutuksesta lapsen osallisuuteen.

Vaikka joskus tehdään kahden kesken jotakin, mutta ehkä sieltä löytyy ja tulee sellaisia mahdollisuuksia oppia sellaisia tapoja tai pystyy siinä itse tuomaan lapselle jotakin, minkä avulla lapsi siinä omassa ryhmässä pärjää tai voi käyttää. Lapsi voi oppia jonkun asian, että millä tavoin tää voi toimia, tai löytyy niitä leikkitaitoja, kaveritaitoja tai sitä keskittymistä vähän. Tai sitten se lapsi huomaa, että ”Hei mähän voin olla tässä mukana”. Moni lapsi saattaa kokea, että osallistuu ja on siinä mukana, vaikka hän ei tee siinä tilanteessa kovin suuria juttuja ollenkaan. Se on aina sen lapsen oma kokemus. (VEO1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kuvauksessa korostuu ajatus siitä, että osallisuus on sellainen asia, mihin hän toiminnallaan pyrkii. Mutta esimerkissä käy ilmi myös se, että vain lapsi itse voi määritellä toteutuuko hänen kohdallaan osallisuus vai ei. Varhaiskasvatuksen henkilöstö tekee siis vain havaintojen pohjalta päätelmiä ja tulkintoja osallisuuden todellisesta toteutumisesta, mutta osallisuus on aina lapsen yksilöllinen kokemus.

Jatkuva kehittäminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat vastauksissaan yhdeksi toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi pyrkimyksen kehittää jatkuvasti omaa toimintaa liittyen lapsen tukeen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tämän kehitystyön haastatteluun osallistuneet erityisopettajat kuvasivat tapahtuvan itsereflektion ja yhteistyön kautta. Itsereflektiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oman työn jatkuvaa havainnointia, arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa korostui oman työn rakentuminen omien havaintojen ja arvioiden pohjalta tehtyyn suunnitteluun.

Sit ihan se, että jokaisen toiminnan päätteeksi ite pysähtyy siihen, että miten meni ja mitä tekis seuraavalla kerralla paremmin. Se arviointi on myös osa sitä suunnittelua ja koko ajan läsnä. Se tukee tätä työtä. (VEO4)

Mutta jotenkin just kaipais sitä aikaa siihen arviointiin ja suunnitteluun ja siihen havainnointiin. Niiden pohjalta kuitenkin tätä työtä ja sitä omaa toimintaa täällä rakentaa ja muokkaa. (VEO1)

Aineistoesimerkeissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat jakavat ajatuksen oman työn suunnittelun merkityksestä. Oman työn arviointi tukee oman työn ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutusta sekä toiminnan suunnittelua ja eteenpäin viemistä. Oman työn reflektointi tukee laajemmin työnkuvan muodostumista ja omaa ammatillista kehitystä.

Oman työn reflektoinnin lisäksi kaikkien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertomuksissa korostui yhteistyö. Varhaiskasvatuksen

erityisopettajan ja lapsen kanssa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien välisen yhteisen arviointi- ja suunnittelutyön kerrottiin olevan osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisen perusedellytys: ”Joissain ryhmissä otetaan heti kalenterit esiin yhteisiä juttuja sovittaessa ja heti kirjataan ylös pienryhmätoiminta ja veon saapuminen” (VEO1). Yleisimmin varhaiskasvatuksen erityisopettaja suunnittelee yhdessä lapsiryhmässä toimivan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa lapsen tukitoimia ja näin myös osa-aikaista erityisopetusta osana lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman eli vasun tekemistä.

Kun käsitellään jotakin lapsen asiaa ja pohditaan minkälaista tuen tarvetta mahdollisesti olisi ja niin edespäin tai lähdetäänkö jo, kun olemme jotakin tukea antaneetkin, niin lähdetäänkö viemään jotakin asiaa eteenpäin, että kun jos havaitaan että se meidän antama tuki ei riitä ja tarvitaanko muuta tuota konklaavia ympärille. Ja sitten tosiaan pyydettyäessä olen ollut opettajien kanssa siinä vasukeskustelussa mukana, sekä siinä syksyn ensimmäisessä että siinä kevään arviointi keskustelussa. (VEO2)

Varhaiskasvatuksen opettajan kanssa yhteistyö on keskustelevaa ja ratkaisukeskeistä, kuten yllä olevassa esimerkissä, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvailee lapsen tuen tarvetta ja jo mahdollisten olemassa olevien tukitoimien arvioimista ja kehittämistä. Haastateltavat kuvasivat muutenkin lapsen tukitoimien suunnittelun ja niiden muokkaamisen arvioinnin sekä havaintojen pohjalta tapahtuvan yhteistyössä erilaisissa kokoonpanoissa ”tietenkin yhdessä tehden”(VEO2).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja huomioi myös osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisessa monialaisen yhteistyön. Monialaisesta yhteistyöstä kertoessaan haastateltavat nimesivät yhteistyökumppaneiksi erilaiset terapeutit, neuvolan henkilökunnan, psykologin ja koulukuraattorin. Keskeisiksi asioiksi monialaisesta yhteistyöstä puhuessaan haastateltavat kuvasivat eri alojen asiantuntijoiden kanssa jakamat tiedot ja neuvot toiminnan kehittämiseksi. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa millaista yhteistyö voi terapeutin kanssa olla, kun tarkoituksena on miettiä lapsen kokonaisvaltaista tukemista varhaiskasvatuksessa.

Mä koen että mulla on tosi hyvät keskusteluyhteydet meidän terapeuttien kanssa, joita meidän lasten luona käy. Niin heitä saa sellaisia niin kuin, heitä voi konsultoida nopeasti siinä ovensuokeskusteluissa, vaikka että: tällaista on mietitty tai huomattu tai tällaisista

sillä. Oisko sulla ajatusta, miten tätä voitaisiin... Tai oisko sulla ajatusta, miten jatketaan? Tai jos lapsi vaikka käy siellä puheterapiassa, niin siltä puheterapeutilta voi kysyä, että oisko sulla ajatuksia, että mitä elementtejä sä haluaisit sieltä puheterapiasta? Että otettaisiin niitä vielä tohon meidän työskentelyyn vielä mukaa. (VEO3)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että yhteistyö esimerkiksi juuri lasten kanssa työskentelevien terapeuttien kanssa, tukee lapsen kokonaisvaltaisen tilanteen hahmottamista. Jokainen lapsen kanssa työskentelevä taho tarkastelee lapsen tuen tarvetta oman alansa näkökulmasta. Yhteisesti jaettu tieto tukee lapsen tuen ja osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä. Myös lapsen vanhemmat koetaan tärkeänä yhteistyökumppanina lapsen tukitoimia suunniteltaessa ja niitä kehittäessä.

6.1.2 Pedagogiset ratkaisut

Vastuunjako. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, että usein lapsen tuen prosessi ja tukitoimien, kuten osa-aikaisen erityisopetuksen valmistelu on varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuulla. Vastauksissa korostui kuitenkin haastateltavien näkemys siitä, että ”vastuu kuitenkin on siellä opettajalla. Ja tietenkin kokonaisvastuu on koko henkilökunnalla” (VEO2). Varhaiskasvatuksen opettaja on tärkeä yhteistyökumppani varhaiskasvatuksen erityisopettajalle lapsen tuen toteutumisen kannalta. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavissa avaa millaista vastuunjako on näiden kahden osapuolen välillä liittyen osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelu- ja arviointiprosessiin.

Kuitenkin mun mielestä se ryhmän opettaja kuitenkin on siitä päävastuussa siitä lapsesta ja on nimenomaan tää vasutyö joka hyvin pitkälti tän lapsen arvioimista, vaikka arvioidaan myös sitä toimintaa onko se onnistunut niin, kuin on ne tavoitteet luotu siitä lapsesta toki lähtien. Mutta kyllä mä nään, että sen arvioinnin toteutumisella on iso vastuu sen ryhmän opettajan näkökulmasta. Mutta toki se suunnittelu vastuu on toki kyllä yhdessä tehden. (VEO2)

Yllä olevassa esimerkissä tuen toteuttaminen on pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajan ja ryhmän henkilöstön vastuulla, sillä he työskentelevät tiiviimmin lapsen kanssa, kuin ryhmässä toisinaan vieraileva varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Esimerkissä korostuu myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan ajatus siitä, että lapsen omalle varhaiskasvatuksen opettajalle muodostuu selkeä

kuva lapsen kokonaistilanteesta ja kehityksestä, hänen toimiessaan päivittäin tiiviisti lapsen kanssa.

Vaikka haastateltavat jakoivat yhtenevät käsitykset varhaiskasvatuksen opettajien ja muun henkilöstön osallistumisesta tuen toteutumiseen, he kokivat kuitenkin olevansa vastuussa lapsen tukeen liittyvissä asioissa, perustellen tätä omalla asiantuntijuudellaan. Haastateltavat kuvasivat, että lapsen tuen toteutumisen kannalta ei ole niin merkittävää se kuka osa-aikaista erityisopetusta toteuttaa, mutta keskeistä on jaettu ymmärrys toiminnan tavoitteellisuudesta ja tärkeydestä lapsen tuen toteutumisen kannalta.

Sitten käytännössä se, että toteuttaako sitä osa-aikaista erityisopetusta aina vaan minä, vai voisiko se olla vaikka niin, että siinä olis ryhmässä tai ryhmän opettajan kanssa keskusteltu lapsen tarpeista ja todettu lapsen hyötyvän, vaikka siitä sellaisesta, esimerkiksi vuorovaikutusleikkiryhmästä. Niin silloin mä aattelen, että se voi olla niin kuin mun vastuulla huolehtia siitä ryhmästä tai että se lapsen tuen tarve toteutuu ja hän saa sitä kautta sitä osa-aikaista erityisopetusta, mutta se toteuttaja voi olla joku muu myös kuin minä. Ja sama sitten niin kuin siinä suunnittelussakin. Vaikka se on ja olisinkin minä, joka sen kerhon toteuttaa, niin silti mä en ihan yksin sitä suunnittele. (VEO3)

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa edellä, kuinka hän kokee olevansa vastuussa lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta ja tukitoimien suunnittelusta. Esimerkissä korostuu kuitenkin erityisopettajan käsitys siitä, että kun tukitoimet ja osa-aikainen erityisopetus on suunniteltu yhdessä hänen asiantuntijuuttansa hyödyntäen voi toiminnan toteutuksesta vastata kuka vain lapsen kanssa työskentelevä henkilö.

Haastateltavat kertoivat, että usein osa-aikainen erityisopetus saattoi tapahtua varhaiskasvatuksen erityisopettajan järjestämän pienryhmätoimintana tai kahdenkeskeisinä hetkinä tukien lasta. Kuitenkin sen toteuttamiseen osallistuu myös muu henkilöstö, riippuen millä tavoin vastuu on jaettu henkilökunnan ja erityisopettajan välillä. Eräs haastateltava kuvasi jakavansa vastuun osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta toisinaan niin, että "voisikin ottaa sieltä jonkun perusporukan sieltä ja sitten tämä opettaja saisi toimia näiden tuen lapsen kanssa" (VEO2). Se miten vastuu jakautui toiminnan toteuttamisesta, oli sidoksissa täysin ryhmän henkilöstön ja erityisopettajan välisiin yhteisiin keskusteluihin ja suunnitteluun.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan omat toimintatavat. Erityisopettajan omat toimintatavat nousivat haastateltavien kertomuksissa keskeiseen rooliin osa-aikaisen erityisopetuksen käytännön toteutuksesta puhuttaessa. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä osa-aikaisessa erityisopetuksessa joustavaa ryhmittelyä, toiminnan ja ympäristön strukturoimista ja moninaisia pedagogisia menetelmiä. Joustavalla ryhmittelyllä erityisopettajat kuvasivat sitä, millaisissa kokoonpanoissa he toteuttivat osa-aikaista erityisopetusta. Kertomuksissa nousi esiin yksilö- ja pienryhmätyöskentely sekä ryhmän mukana toimiminen samanaikaisopettajana.

Ajattelin sen niin, että osa-aikainen erityisopetus on varhaiskasvatuksen erityisopettajan, sekä sitä että on lapsen kanssa yksilö- tai pienryhmätyöskentelyä, mutta toisaalta myös ihan taas sitä, että veo on siellä ryhmässä mukana. Vaikka samanaikaisopettajan roolissa, jolloin sen voidaan ajatella myös olevan sitä osa-aikaista erityisopetusta, sille lapselle saatavilla. (VEO2)

Osa-aikaisen erityisopetuksen kannalta olennaisinta on varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolo. Kuten esimerkissäkin eräs haastateltava kuvaa, niin osa-aikainen erityisopetus voi tapahtua myös niin, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimii ryhmän mukana. Tällöin erityisopettaja voi toimia samanaikaisopettajana, jolloin ryhmässä on enemmän henkilökuntaa huomioimassa lasten yksilölliset tarpeet ”se on silloin ehkä vahvemmin tuettua, kun on enemmän aikuisia ja sitä ohjausta läsnä” (VEO4). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolo ryhmässä koettiin yhdeksi osa-aikaisen erityisopetuksen muodoksi, ”Mä pyrin sit omalla toiminnalla huomioimaan ne lapset, joita ei siinä ison ryhmän toiminnassa voida huomioida” (VEO4).

Jokainen haastateltava mainitsi toteuttavansa osa-aikaista erityisopetusta yksilötyöskentelynä lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuitenkin kuvasivat haastattelun aikana enemmän pienryhmätyöskentelyn sisältöä ja siihen liittyviä toimintatapoja. Kahdenkeskistä työskentelyä haastateltavat toivat esille vaihtoehtoisena osa-aikaisen erityisopetuksen muotona, ”olen välillä ollut ihan yks-yhteen lapsen kanssa” (VEO2). Yksilötyöskentely ei kuitenkaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertoman mukaan aina tapahtunut erillään muusta ryhmästä toisessa tilassa, vaan saattoi limittyä osaksi ryhmän toimintaa. Esimerkiksi yksilötyöskentely

varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja lapsen välillä saattoi toteutua silloin, kun ryhmän ohjelmassa oli vapaata leikkiä. ”Pelaan vaikka lautapelejä, jotka on sitä tuen lasta varten mietitty. Se pelikin voi olla sitä varten mietitty, vaikka asioiden nimeämistä” (VEO4). Ryhmän ohessa tapahtuva yksilötyöskentely kuvattiin yhtä lailla suunniteltuna ja tavoitteellisena toimintana.

Pienryhmätyöskentely oli yleinen muoto, jolla varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat toteuttavansa osa-aikaista erityisopetusta. Pienryhmätyöskentelyssä harjoiteltiin kohdennetusti jotakin taitoa esimerkiksi vuorovaikutus- tai kielenkehitykseen liittyviä taitoja. Pienryhmät eivät aina olleet kiinteitä ja muuttumattomia. Haastateltavat kuvasivat, että pienryhmissä voi olla ”useampi lapsi, jolla on samantyyppisiä tarpeita” (VEO2) ja välillä toimittiin ”erilaisissa kokoonpanoissa” (VEO3) jolloin pienryhmään osallistui myös lapsia, joilla ei ollut varsinaisesti tarvetta pienryhmätoiminnalle. Pienryhmätoiminnasta puhuttaessa haastateltavat käyttivät myös termiä kerho, kuten seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo kerhosta, jonka tarkoituksena on erityisesti vastata yhden lapsen kielenkehitykseen liittyviin tuen tarpeisiin.

On se lapsi, jolla on se erityinen tuki, ja se painottuu tällä lapsella näihin kielen asioihin. Niin tossa syksyllä aloin pitämään kerran viikossa siellä sellaista kerhoa, joka on nimeltään kielikerho. Siinä on tällä hetkellä neljä tai välillä viisi lasta, joiden kanssa käydään näitä kielentietoisuuden asioita toiminnallisesti. Hyvin pienessä ryhmässä ja aika pienestä on lähdetty liikkeelle. (VEO1)

Pienryhmätoimintaa ohjaa aina lapsen yksilölliset tarpeet ja hänelle asetetut tavoitteet, joten pienryhmätoiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Pienryhmässä aikuisen huomio ja tarjoama tuki tuodaan lähelle lasta. Pienemmässä lapsiryhmässä aikuinen pystyy paremmin huomioimaan yksittäisen lapsen toimintaa. Pienryhmä tarjoaa mahdollisuuden pilkkoa toimintaa ja käsitellä yksittäistä harjoiteltavaa asiaa rauhassa lasten taitojen mukaan. Pienryhmätyöskentely tapahtui erityisopettajan toimesta, mutta toisinaan pienryhmätoimintaan osallistui myös esimerkiksi lapsiryhmän oma aikuinen. Yksi haastateltava kertoi toteuttavansa pienryhmätoimintaa pienemmille lapsille, jolloin toiminnan toteutuminen vaati jo itsessään oman

ryhmän aikuisen läsnäolon ”siellä on aina ryhmän oma opettaja mukana” (VEO1).

Strukturoiminen eli toiminnan ja toimintaympäristön selkeä jäsentely on yksi toimintatapa, jota varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisessa: ”just kuvien käyttöä ohjeiden tukena tai sitä tilanteen sanoittamista” (VEO4). Haastateltavat kuvasivat osa-aikaisen erityisopetuksen olevan suunniteltua toimintaa, ”Se on hyvin jäsenneiltyä” (VEO1), sisältäen selkeät aloitus- sekä lopetusrutiinin, ”kun ne tietää, minkä verran on hommia luvassa, niin ne jaksaa sen ihan hyvin” (VEO1). Kuvien avulla toiminnan kulkua pyrittiin jäsentämään ja avaamaan lapsille, jolloin tuetaan ajankulun hahmottamista, toimintaan keskittymistä ja jaksamista. Kuvat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeäksi työvälineeksi, sillä niitä käytetään ohjeistamisen ja ymmärtämisen tukena.

Jos mä niin kuin olen ryhmässä ollut töissä, niin kyllä mä niin paljon niillä kuvilla ja niiden avulla selitin. Niin lapset tietää, että mitä tässä aamuhetkellä nyt tehdään. Mitä lauletaan tänään. Kun olen huomannut, että ne kuvat ovat hyvät ja ne helpottaa, niin niitä olen sitten vääntänyt vaikka kuinka paljon. (VEO1)

Esimerkin varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo, että hän on kokenut kuvien käytön toimivaksi tavaksi tukea yhden tai useamman lapsen toimijuutta ryhmätilanteissa. Lapsen voi olla helpompi toimia annettujen ohjeiden mukaisesti, kun hänellä on käytössä visuaalinen kuvatuki. Kuvien avulla varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi myös eriyttää ryhmän toimintaa niille lapsille, jotka kaipaavat sanallisen ohjeistuksen lisäksi visuaalista kuvatukea. Kuvilla voidaan avata toiminnan sisältöä, vaikka yllä olevassa esimerkissä olevaa laulu- tai aamuhetkeä. Kuvat voivat toimia myös ajankulun hahmottamisen tukena, ”kuvat siitä, että mitä tänään tehdään. Niin lapset näkee mitä tapahtuu. Vaikka niin, että alussa katsotaan yhdessä kalenteri” (VEO1).

Kuvien käytön lisäksi haastateltavat kuvasivat strukturoivansa toimintaa ja toiminnan sanoittamisella ja toimintaa jaksottamalla. Toiminnan sanoittamista haastateltavat kuvasivat oman toiminnan ja lapsen toiminnan auki puhumisena, jolloin se on ”sitä tilanteen sanoittamista” (VEO4). Sanoittamisen avulla pystyttiin kertomaan lapselle mitä tilanteessa, milloinkin tapahtuu ja sen avulla

pyrittiin ennakoida tulevia tapahtumia esimerkiksi siirtymätilanteissa. Myös toiminnan jaksottaminen taukojen avulla tuki lasten keskittymistä ja jaksamista. Yksi haastateltava kuvasi järjestämänsä osa-aikaisen erityisopetuksen kulkua seuraavasti: ” Ne oli semmoisia pieniä hetkiä, vajaa kymmenen minuuttia kerrallaan, että lapsen sai pysymään tässä. Ja välissä tehtiin jotain ihan muuta ja sit taas takaisin tehtävien ääreen” (VEO1). Tavoitteellisen toiminnan eli tehtävien tekemisen välissä oleva pieni hetki, joka keskittyy muuhun toimintaa, tukee lapsen jaksamista pidemmän yhteisen hetken aikana.

Toimintaympäristön strukturointi koettiin tärkeäksi osaksi osa-aikaisen erityisopetuksen, vaikkapa pienryhmätoiminnan valmistelussa. Toimintoympäristön strukturointia haastateltavat kertoivat toteuttavansa järjestelemällä toimintaympäristön huonekalut selkeään järjestykseen ja määrittelemällä lapsille toiminnan ajaksi omat istumapaikat.

Ja jokaisella on ne omat paikat siellä, istutaan sitten lattialla, tai penkillä. Joku voi ehkä aatella, että vähän yksinkertaista, mutta mua se helpottaa, kun lapset tietävät mitä tehdään, eikä tarvitse kiistellä vaikka istumapaikoista. (VEO1)

Kun toiminnasta ei kulu aikaa ympäristön muokkaamiseen tai lasten istumajärjestyksen luomiseen, toiminta pysyy selkeästi jäsennehtynä. Oma istumapaikka, oli se sitten lattialla tai penkillä, viestittää lapselle hänen olevansa tervetullut osaksi toimintaa. Oma paikka tukee myös lapsen toimijuutta ja keskittymisen ohjaamista itse toimintaan ympäristön havainnoinnista.

Menetelmät. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat hyödyntävänsä erilaisia pedagogisia menetelmiä toteuttaessaan osa-aikaista erityisopetusta. Haastateltavat kuvasivat käyttämiensä menetelmien valikoituvan käyttöön oman osaamisen ja tietämyksensä, yhteisen pohdinnan ja lapsen yksilöllisten valmiuksien perusteella. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat hyödyntävänsä samankaltaisia menetelmiä osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mitä muutenkin toteutetaan varhaiskasvatuksessa ”Mutta jotenkin ei ne mun ratkaisut oo mitenkään erityisiä, ne on niitä ihan samoja keinoja mitä siellä ryhmässä muutenkin tehään” (VEO4).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat toteuttavansa osa-aikaista erityisopetusta erilaisissa pienryhmissä, joissa keskityttiin erilaisten taitojen harjoitteluun erilaisten tehtävien, leikin ja pelien avulla. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi pienryhmissä toteutettavan kielikerhoa, vuorovaikutusleikkikerhoa ja tunnetaitokerhoa. Koritehtävät, suujumppa, lautapeliin pelaaminen ja opetuspelien, kuten Ekapelin pelaamisen tablettitietokoneella he mainitsivat muiksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa hyödynnettäviksi menetelmiksi. Erilaiset pelit ja pelaaminen toistui useasti haastateltavien kertomuksissa. Pelit koettiin lapsille mielekkääksi tavaksi oppia uutta.

Pelataan vaikka Ekapeliä, jotain matikkajuttua tai sitten kun oli tämä yks kaveri, jolla ei ollut kieltä ollenkaan, niin etsittiin sen yhden ohjelman avulla niitä kuvia ja viittomia. Se oli semmonen, että siellä oli eläimen kuvia ja kun napautti sitä eläintä, niin tuli esiin sen eläimen viittoma. Sitä pelattiin joskus sen lapsen kanssa. Sitten oli vielä sellanen peli, missä oli semmoinen koti ja erilaisia huoneita. Siinä pysty laittaa niin, että hanasta pääsi vettä tai kattaa pöydän. Siinä pysty hyvin käyttää erilaisia käsitteitä siinä lasta ohjatessa. (VEO1)

Tablettitietokoneella voidaan yhdistää viittomien oppiminen hauskaan peliin. Lisäksi käsitteiden ja esineiden nimeäminen sekä ohjeiden mukaan toimiminen voi olla mielekkäämpää hauskan pelin ja tablettitietokoneen ruudulle ilmestyvien kuvien tai videoiden seurauksena. Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat hyödyntävänsä tablettitietokoneita osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisessa, niin erilaiset perinteiset lauta- ja opetuspelit koettiin myös toimivaksi työvälineeksi.

6.2 Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, millaiset erilaiset tekijät ovat merkityksellisiä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta. Haastateltavat kuvasivat osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista varhaiskasvatuksen erityisopettajan vaikuttamismahdollisuuksien ja ympäröivän yhteisön kautta. Erityisopettajan vaikuttamismahdollisuudet kuvaavat sitä, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat oman työnkuvansa ja toimintansa muokkaamisen kautta vaikuttaa osa-aikaisen

erityisopetuksen toteutumiseen. Ympäröivässä yhteisössä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä johtamista, ympäristön toimijoiden asenteita ja tiedonkulkua.

6.2.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan vaikuttamismahdollisuudet

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat joutuvansa priorisoimaan työssään niitä asioita, joihin he haluavat työssään keskittyä työskentelyn kattaessa useamman päiväkodin lasten tukeen liittyvät asiat.

Eli on hyvin laaja työkenttä, niin joutuu tosi paljon priorisoimaan ja puntaroimaan, että mihin sitä omaa työtään tai työpanostaan sitten eniten antaa. Ja sitten mä pitäisinkin sitä osa-aikaista erityisopetusta hyvinkin tärkeänä. (VEO3)

Kun tukea tarvitsevia lapsia on paljon työskentelyalueella, se ajaa erityisopettajan asemaan, jossa joutuu pohtimaan mihin kaikkeen hänen oma työpanoksensa riittää ja mikä on juuri se asia, mihin omassa työssä halutaan panostaa. Työ saattaa painottua niihin päiväkoteihin tai ryhmiin, jossa lapsilla on enemmän tuen tarvetta, "Sitä tehdään missä kulloinkin se akuutein tarve on" (VEO2). Haastateltavat kertoivat heidän työnsä ja osa-aikaisen erityisopetuksen painottuvan tällä hetkellä pääasiassa 4–6-vuotiaisiin lapsiin, jotka saivat tehostettua tai erityistä tukea.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että heidän työtavallaan oli suuri vaikutus lapsen tukeen liittyvässä prosessissa "kyllä nään että se erityisopettajan rooli on aika merkittävä siinä lapsen tuen arvioinnissa ja toteutuksessa ja suunnittelussa" (VEO4). Haastateltavien työnkuva liittyi siihen, miten he toteuttivat osa-aikaista erityisopetusta osana moninaista työskentelyään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä kuvattiin monipuolisena ja liikkuvana työnä: "mulle kuuluu oikeestaan hyvinkin laajasti kaikki työnkuvat mitä veolle voikaan vaan kuulua" (VEO3).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että erityisopettajan läsnäolosta hyötyisivät myös pienemmät lapset, jolloin lapsen oppimiseen

liittyvät pulmat voitaisiin havaita aikaisemmin, jolloin myös lapsen tarvitseman tukitoimet voitaisiin aloittaa varhaisessa vaiheessa.

se on ihan valtakunnallisestikin niin että aika paljon paukkuja, varmaan ihan syystäkin, on siirretty sinne isommille, mutta väkisin sitä mieltii, että jos sitä olisikin sitä veo resurssia tarjota paljon säännöllisimmin myöskin sinne alle kolmevuotiaille, niin voisko olla monia sellasia, mitkä muodostuu haasteeksi myöhemmin, niin oiskin ne bongattu ehkä vähän aikaisemmin. Ja niihin oltaisiin pystytty paremmin vastaamaan. (VEO3)

Esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa kokevansa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn painottuvan yleisellä mittakaavalla yli kolmevuotiaiden lasten tuen asioihin, jolloin työssä ei välttämättä jää aikaa paneutua alle kolmevuotiaiden lasten ryhmiin ja siellä esimerkiksi huomioimaan lasten oppimista sekä kehitystä. Haastatteluissa muutenkin toistui erityisopettajien huoli siitä, että työmäärä yli kolmevuotiaiden lasten ryhmissä vie paljon erityisopettajan työpanosta, jolloin pienempien lasten tuen asiat jäävät helposti lapsiryhmän oman henkilökunnan vastuulle.

Vaihtuva ja luonteeltaan liikkuva työ vaatii varhaiskasvatuksen erityisopettajalta jatkuvaa oman työn suunnittelua ja aikataulutusta, ”sellainen oma aikataulutaminen olisi tärkeää. Kalenterointi että tiettyinä aikoina tiettyinä päivinä minä olen tässä. Silloin se toimii” (VEO1). Oman työn ja aikataulun suunnittelu edistää myös osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista, suunnittelutyön tukiessa tätä. Mutta aina onnistunut suunnittelukaan ei mahdollista haastateltavien mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista.

Mutta ikävä kyllä, paljon riippuu myös siitä, että kaikki lapset eivät ole paikalla ihan joka päivä. Sitten sen oman kalenterin kokoaminen sillä tavalla, että ne kaikki jolla on vaikka tehostettu tuki olemassa jo tai suunnitteilla tai päätetty jo, että on siellä tehostetun tuen tasolla ja sitä kautta on oikeus siihen osa-aikaiseen erityisopetukseen. Niin sitten sen palapelin askarteleminen, että se viikoittain toteutuisi, niin on kyllä niitä haastavimpia asioita. (VEO3)

On poissaoloja ja toiminta luonnollisesti muuttuu ja samalla ne mun suunnitelmat muuttuu mitä olin ajatellut. Ja jos se lapselle suunniteltu vaikka pienryhmä peruuntuu, sille on vaikeaa enää löytää uutta paikkaa ja aikaa, kun kalenteri täyttyy yhteistöistä, palavereista ja muusta pakollisesta. Halu ja mun työn tarkoitus on kuitenkin järjestää toimintaa ja tukea lapselle säännöllisesti eikä satunnaisesti, niin aina se ei onnistu erinäisistä syistä. Vaikka ihan siitä, että se lapsi on epäsäännöllisesti paikalla. (VEO4)

Edeltävissä esimerkeissä kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kertoo, että oman työn aikataulutusta on merkittävää, jotta osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa säännöllisesti ja tavoitteellisesti. Esimerkeissä tulee esiin myös

tilanteiden elävä ja alati muuttuva luonne, sillä kaikki suunniteltu työ ei aina toteudu käytännössä ja aikataulut pitää suunnitella uudelleen. Myös lasten läsnäolo ja säännöllinen osallistuminen liittyy osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen. Jatkuvat aikataulun muutokset loivat haastateltavien mukaan riittämättömyyden ja kiireen tuntua työhön.

Monessa eri päiväkodissa työskentely oli haastateltavien mukaan kuormittava tekijä työssä, sillä jatkuvat muutokset eivät tukeneet suunnitelmallista ja tavoitteellista työtä "aina kun vaihto taloa, niin aina mietitytti mitä siellä odottaa ja missä mennään" (VEO1). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että mikäli oma työnkuva keskittyisi vain yhden varhaiskasvatusyksikön tai päiväkodin lasten tuen tarpeiden kanssa työskentelemiseen, työ olisi selkeämpää, systemaattisempaa ja sitä myötä päästäisiin myös tavoitteisiin, eli lapsen tuki ja osa-aikainen erityisopetus toteutuisi paremmin.

Vaikka että olis töissä vaan yhdessä talossa. Että ei tarttis niin tarkkaan miettiä ja aikatauluttaa. Se olisi varmaan selkeämpää itselle ja lapsille myös, että olisi selkeämmät rutiinit. Eli se, että oma oleminen aina yhdessä talossa ois säännöllisempää ja löytyis aina ryhmille aikaa sopivasti. Ja sitten se suunnittelu olisi semmoista systemaattisempaa. Nyt aina pitää miettiä kauheasti eteenpäin ja edetä pienissä hetkissä. Ehkä se ois yhdessä talossa tarkemmin suunniteltua ja asiat pysyisi helpommin käsissä. (VEO1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat liiallisen liikkumisen ja rutiinittomuuden heikentävän heidän työnsä tehokkuutta. Suunnittelutyökään ei ole tehokkainta, jos se tehdään hyvin pitkälle aikavälille samalla kun varhaiskasvatuksen arjessa tilanteet muuttuvat ja elävät jatkuvasti. Haastateltavat kaipasivatkin oman roolinsa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan selkeytymistä. Varhaiskasvatuslain muutoksen toivottiin vaikuttavan myös erityisopettajan työhön ja selkeyttävän tätä, "Nyt vasuun onneksi saatiin maininta varhaiskasvatuksen erityisopettajista ja siitä, että lapsella on oikeus siihen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työpanokseen. Se on jo yksi askel" (VEO3).

6.2.2 Ympäröivän yhteisön merkitys

Johtaminen. Työn johtaminen eli esimiestyö liittyy laajalti siihen, millaisessa ympäristössä varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta. Haastateltavat kertoivat etenkin kiertävän erityisopettajan työssä esimiehen roolin olevan merkittävästi yhteydessä työskentely-ympäristön toimintakulttuureihin: ”yleensä tää talojen toimintakulttuuri on hyvin paljon erilainen kummassakin talossa, kun on eri esimiehet” (VEO1). Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen vaatii sen, että erityisopettaja pystyy mukauttamaan omat toimintatapansa osaksi päiväkodin toimintakulttuuria ”on tärkeää, että oppii tuntemaan henkilökunnan talossa ja sitten ne toimintatavat. Koska ne on hyvin erilaisia” (VEO4). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat, että hyvin toisistaan poikkeavien esimiestyön ja toimintakulttuurin alaisuudessa voi tulla pidemmän päälle omaa opetusta ja toimintaa muokkaava tekijä, ”tää on sellainen asia, johon on tai on ollut hyvin työlästäkin tottua” (VEO1). Kokemukset saman esimiehen johtamissa päiväkodeissa työskentely koettiin työtä ja toimijuutta tukevaksi tekijäksi.

Toimintakulttuurit eri päiväkodeissa olivat yhteydessä myös siihen, saiko varhaiskasvatuksen erityisopettaja työrauhan omaan työhönsä, vai tuliko hänen toimia henkilökunnan tuuraajana tarpeen tullen. Haastateltavat kertoivat joutuneensa toimimaan työpäivän aikana toisessa roolissa, kun henkilöstössä on ollut poissaoloja ”jos avustaja on poissa, niin olen ollut siinä sitten” (VEO1), ”joo minähän tietenkin myös sijaistan ryhmissä myöskin välillä” (VEO2). Henkilöstön poissaolojen paikkaaminen on poissa oman työn suorittamisesta ja näin heikentää myös osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisesta.

Haastateltavat pohtivat erityisopetuksen ja inklusion johtamisen tärkeyttä. Etenkin erilaisiin toiminnan muutoksiin ja myös asenteellisiin kysymyksiin kaivattiin johtamista.

Ja voi olla että joku toimintatapa, joka on kymmenen vuotta sitten ollut hyvä tai on ajateltu että se on hyvä, mutta tässä kohti se voi olla ihan hirveä. Ja sit pitää pystyä ajattelemaan, että ennen tehtiin sillä tavalla ja nyt pystytään muuttamaan ja tekemään asiat paremmin. Se on toisille vaikeampaa kuin toisille, mutta sekin on toisaalta isolta osin johtamiskysymys. Että miten sellaisiin asioihin sitten siellä työyhteisössä on aikaa vaikka keskusteluille ja miten niitä asioita käsitellään. (VEO3)

Johtajalla on merkittävä rooli toimintakulttuurin ja työyhteisön yhteisen arvomaailman luomisessa sekä muokkaamisessa. Asioiden kehittymiseen ja toimintatapojen uudistukseen voi liittyä tietynlaista muutosvastaisuutta. Muutokset ja uudistukset edellyttävät työyhteisössä keskustelua ja yhteistä pohdintaa. Esimerkissä eräs haastateltava kuvasi, kuinka merkittävä rooli esimiehellä ja johtamistyöllä on yhteisen keskustelun mahdollistajana ja avaajana.

Asenteet. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat yhteisön asenteiden ”asenteet siitä, että onnistuuko tää ja kuinka työlästä se on meille” (VEO1) olevan yksi merkittävä tekijä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta. Keskeisimmäksi asenteelliseksi tekijäksi haastatteluissa nousi jaettu ymmärrys toimintatapojen tärkeydestä ja tavoitteista. Asenteisiin vaikuttaviksi tekijöiksi haastateltavat nimesivät henkilöstön taustan, ikärakenteen, koulutuksen ja työkokemuksen. Erityisopettajat kokivat, että osa-aikainen erityisopetus tai lapsen kokonaisvaltaiset tukitoimet eivät voi toteutua, mikäli erityisopetusta ja lapsen tukitoimien toteutumista ei pidetä niin merkittävänä asiana, johon kaikkien tulisi panostaa omassa työssä varhaiskasvatuksen arjessa.

Mutta keskeistä on se ymmärrys, että se toteutus voi tapahtua myös jonkun muun henkilön toimesta. Että jos henkilökunta ei ymmärrä sitä, tai kokee sen, että vain se minun läsnäoloni on sitä osa-aikaista erityisopetusta. Sehän silloin heikentää sitä esimerkiksi jatkuvuutta, varsinkin jos on sovittu että nyt mä vaikka mallinnan tän jutun siellä pienryhmässä ja siellä ois joku kattomassa. Ja sitten, että nyt te jatkatte tän toteuttamista samalla tavalla. Ja jos ei koeta sitä tärkeäksi tai koetaan ettei sitä pysty muut toteuttamaan, niin silloinhan se heikentää ehkä sitä laatua siinä. (VEO3)

Esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja painottaa myös sitä, kuinka tärkeää olisi, että kaikki henkilökunnan jäsenet olisivat jollakin tapaa tietoisia varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolista ja ylipäätään tuen prosessin eri vaiheista sekä lapsen tuen kokonaisvaltaisuuden tuomista hyödyistä. ”Ymmärretään se mun rooli. Mun rooli on kuitenkin loppujen lopuksi aika pieni siinä lapsen arjessa.”(VEO3), mikäli ei synny jaettua ymmärrystä lapsen tukitoimien jatkuvuutta kohtaan voi lapsen tuki toteutua vain erityisopettajien toteuttaman toiminnan ja osa-aikaisen erityisopetuksen kautta, jolloin tukitoimet jäävät lapsen arjesta irrallisiksi hetkiksi.

Lapsen tukitoimien toteuttamiseen liittyy myös se, millaisia käsityksiä henkilöstöllä on inklusiosta ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Haastateltavat kuvasivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten jakavan jonkinlaisen ymmärryksen inklusiivisesta eli kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta ”me otetaan kaikki lapset lähipäiväkotiin, ketkä vaan on tullakseen. Sitten pitää vaan miettiä niitä tukitoimia”(VEO1). Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat ajattelivat inklusion olevan varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava arvo. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltava jakaa ajatuksiaan inklusiosta toimintaa ohjaavana periaatteena.

Jotenkin mä ajattelen, että inklusio on aika paljon tällä hetkellä meidän työntekijöiden ja aikuisten päässä olevaa asiaa, mikä meidän pitäisi saada ymmärrettyä. Se, että inklusio on jokaisen oikeutta olla just semmoinen, kun hän on ja olla just siellä missä hänen ois hyvä olla ja meidän tehtävä on saada siellä hänelle se kaikki tuki mitä hän tarvitsee. (VEO3)

Inklusiiviseen ajattelutapaan kuuluvat arvot yhdenvertaisuudesta ja yksilöllisyydestä voisivat näkyä käytännössä vielä voimakkaammin. Esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja korostaa omaa näkemystä siitä, että lapsen tarvitsema tuki tulisi toteuttaa lapsen omassa ympäristössä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä, että koko yhteisö sitoutuisi toimimaan niin, että jokainen lapsi tulisi hyväksytyksi ja huomioiduksi omassa ympäristössään arvokkaana yksilönä. Seuraavissa esimerkeissä kaksi haastateltavaa kuvaavat inklusiivisen ajattelutavan ymmärtämisen tärkeyttä yhteisössä.

Tärkeintä on että se lapsi oikeasti kokee ja tuntee kuuluvansa siihen ryhmään. Ja että sitä lasta tuetaan sillä tavalla, että hän pystyy niistä omista, jos sanotaan omista rajoitteista huolimatta, kuitenkin toimimaan mahdollisimman tasa-arvoisesti toisten kanssa. Ja se että jokainen tosiaan tekee sen lapsen eteen, että se kuuluu kaikille, oli se sitten tuen lapsi tai ei. (VEO2)

Mä pidän tärkeänä myös sitä, että jotenkin me työntekijät, jotka ollaan siellä töissä, että ois se aktiivisesti meillä mielessä, että mitä se tarkoittaa se inklusio ja miten se ihan oikeasti meillä näkyy. Että tää ois kaikille saavutettavissa olevaa toimintaa ja kaikille hyväksi olevaa toimintaa. (VEO3)

Esimerkeissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat inklusion olevan yhteisön toimintaa ohjaava arvo tai ajattelutapa. Inklusio ei tässä tutkimuksessa haastateltavien kuvauksissa näyttäytynyt rakenteellisena tekijänä, vaan se liitettiin yhteisön arvoihin ja asenteisiin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat omien asenteiden ja asennoitumisen vaikuttavan työhönsä ja näin myös osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen. Ennakkoluuloisuus saattoi tulla pintaan, kun työssä kohtaa uusia lapsia ja joutuu aloittamaan lapsen tukitoimien suunnittelun ihan alusta ”Ehkä se ensimmäinen reaktio saattaa joskus olla, että miten tää hoituu. Mutta kun lapseen tutustuu ja käy katsomassa, niin kyllä ne on alkanut yleensä ihan hyvin menemään” (VEO1). Mahdotonkin tapaus tai tilanne voi ennako-oletusten valossa näyttää toivottomalta, mutta asiaan perehtyminen ja oikeanlaisten toimintatapojen myötä onnistumisia tapahtuu.

Tiedonkulku. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät yhteisössä tapahtuvaa tiedonkulkua yhtenä merkittävänä tekijänä, joka mahdollisti osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen, ”kun kuitenkin mun läsnäolo siellä ryhmässä on niin vähäistä, että enhän mä millään vois työtäni tehdä, jos mä en tekis sitä yhteistyössä kaikkien näiden toimijoiden kanssa” (VEO3). Haastatteluissa tiedonkulku liittyi kiinteästi yhteistyön käsitteeseen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivatkin tiedonkulkuun ja aikuisten kanssa tehtävään työhön kuluvan merkittävästi heidän omaa työpanostaan.

Jotenkin itteeni on yllättänyt se, että kuinka paljon veona tulee tehtyä aikuisten kanssa töitä, vaikka se painottuu siihen lapseen. Mutta tosi paljon just aikuisten välistä on tässä yhteistyössä ja sit oishan siinä ryhmissä olossa ja siinä tiedon jakamisessa ja vaikka siinä, että käydään läpi niitä mun tekemiä havaintoja lapsesta ja ryhmästä sen ryhmän aikuisten kanssa. (VEO4)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn keskiössä on lapsi, mutta itse työtä tehdään enemmän yhteistyökeskeisesti aikuisten kanssa kuten yksi haastateltavissa kertoo yllä olevassa esimerkissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimiikin tuen asiantuntijana työssään, jolloin havaintojen ja asiantuntijuuden pohjalta rakentuneiden huomioiden ja tiedon jakaminen muille lapsen kanssa työskenteleville ammattilaisille voidaan nähdä hänen keskeiseksi työtehtäväksensä, ”tuon esille sitä omaa kenttää ja näkemyksiä sieltä lapsen tuen kannalta” (VEO4).

Yhteistyön ja siihen liittyvän tiedonkulun varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat olevan kaikista tiiveintä varhaiskasvatuksen

henkilöstön kanssa, ”mun työ on sit enemmän yhdessä sen lapsen kanssa työskentelevien aikuisten kanssa miettiä niitä toimintatapoja ja ratkaisuja tilanteisiin”(VEO2). Tiedonjako tapahtui henkilöstön ja erityisopettajan välillä haastateltavien kertoman mukaan ryhmien tiimipalavereissa, keskusteluissa ryhmässä toimimisen ohessa, päiväkodin yhteisissä tilaisuuksissa sekä palavereissa, joissa käsiteltiin lapsen asioita, esimerkiksi lapsen VASU-keskusteluissa.

Tiedonkulkua edistäviksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nimesivät henkilöstön tuntemisen ja keskinäisen luottamuksen. Vuorovaikutustilanteet ovat luontevampia tutun henkilön kanssa, kun on jo tiedossa millä tavoin keskustelukumppani reagoi erilaisiin asioihin ja millä tavoin oma asia kannattaa viestiä, jotta tiedon kulku on tehokasta.

on tosi tärkeä tuntee ihan ne ryhmän työntekijät, tietää vähän et millain toi toimii ja miten mä saan sen oman viestin perille ja miten mun on hyvä toimii tän tyyppin kautta. Ihmiset on niin erilaisia ja jokasella on se oma tapa toimia siellä. Vaikka ois ne isot linjat kaikilla samat. Nii se luottamus ja tunteminen on kyllä tärkeä. Sit ku vähän tuntee jo ryhmän aikuisia, nii on jotenkin luontevampaa tehdä sitä yhteistyötä ja osaa jo lukee vähän sitä tilannetta ja tietää milloin kannattaa ottaa jotai asioita esille ja miten ottaa ne asiat esille. (VEO4)

Edelle olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja korostaa ihmistuntemuksen merkitystä. Jokaisella henkilöstön jäsenellä on omat yksilölliset tavat toimia ja työskennellä, jotka tulee ottaa huomioon yhteistyötä tehdessä, vaikka toimintaa ohjaakin työyhteisön yleiset käytännöt ja normit.

Tiedonkulun toiminen ei ole itsestäänselvyys varhaiskasvatuksen henkilöstön ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välillä, haastateltavat kertoivat myös tiedonkulkuun liittyvistä haasteista haastatteluissa. Eräs haastateltava kuvasi tiedonkultua seuraavin sanoin: ”sellanen tiedonkulku mun ja ryhmien välillä vähän ehkä sakkaa”(VEO4). Heikko tiedonkulku vaikutti myös osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista avaa tiedonkulun puutteita, silloin kun varhaiskasvatuksen erityisopettajan vierailua ei ole muistettu tai huomioitu ryhmän toimintaa suunniteltaessa.

Mutta sitten kun on paljon muuta, työtä, siellä ryhmässä ja toimintaa, niin saattaa olla, että se erityisopetus unohtuu. Esimerkiksi niin, että ne sanoo: ”Ainiin! Oliko teillä tänään se

juttu? Ei me muistettu”. Kaikkea tämmöistä: ”että meillä oli siihen aikaan suunnitelmissa jo muuta”. Ja varmaan näissä vuorovaikutusleikkikerhoissa, joita mulla on ollut kummassakin talossa, on haasteena nää tilat. Vaikka oltaisiin sovittu, että käytän jotain tiettyä tilaa, niin siellä saattaa olla jo käynnissä jotakin muuta ohjelmaa. Ja sitten joudutaan etsimään uusi tila kerholle tai sitten pienryhmätoimintaa ei ole muistettu ja sen päälle on sovittu semmoista ja tommoista tekemistä. (VEO1)

Jos ryhmän toiminnassa ja sen suunnittelussa ei ole huomioitu varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimimista tai vierailua ryhmässä, se voi heikentää osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista. Kuten esimerkissä osa-aikaisen erityisopetuksen unohtuminen johtaa siihen, että ryhmällä on jotakin muuta toimintaa ohjelmassa samaan aikaan, jolloin erityisopettajan suunnittelema toiminta voi jäädä toteuttamatta. Toinen suunnitteluun ja tiedonkulkuun liittyvä haaste, mikä ilmenee esimerkistä, on tilankäytön suunnittelu. Mikäli varhaiskasvatuksen erityisopettajan toteuttamaa pienryhmää ei ole huomioitu ryhmän toiminnassa, ei tätä varten ole osattu varautua myöskään tilojen suhteen. Tilan muuttuminen voi heikentää osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista.

Yhteinen suunnittelu koettiin tiedonkulkua parantavaksi tekijäksi. Yhteinen keskustelu ja suunnittelu tuki varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä. Suunnittelun ja yhteisten keskusteluiden perusteella erityisopettaja pystyy ennakoimaan paremmin tilanteita ja suunnittelemaan myös omaa toimintaansa ryhmässä.

Myös sitä yhteistä suunnittelua olis hyvä olla, että tietäisin mitä siellä ollaan tekemässä, kun oon tulossa sinne ja minkä homman mä otan siellä ja oonko mä ryhmässä mukana, vai otanko muutaman lapsen tekemään jotakin muuta. Tää on sitä usein, et ihan siinä aamulla tai siinä kun meen ryhmään, niin käydään sen ryhmän opettajan tai muun aikuisen kanssa lyhyt tsekkaus siitä, että mikä on homman nimi. Välillä ryhmä ennakkoon tiedottaa mua siitä, että mitä siellä on tapahtumassa, silloin kun tuun paikalle. Sit sen ennakkotiedon varassa suunnittelen sitä mun omaa työtä. (VEO4)

Päivän kulku ja suunniteltu toiminta voidaan käydä yhteisesti läpi ryhmän henkilöstön kanssa varhaiskasvatuksen erityisopettajan saapuessa ryhmään tai ennakkoidusti, niin että ryhmä tiedottaa tulevista suunnitelmista hyvissä ajoin ennen yhteistä työskentelyä. Esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuvaa, kuinka merkityksellistä edes jonkinlainen tiedonjako ryhmän tulevasta toiminnasta on, sillä se tukee hänen oman työnsä suunnittelua ja ryhmän

toimintaan osallistumiseen liittyvää valmistautumista. Ryhmän suunnittelema toiminta ohjaa myös osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelua ja toteuttamista.

Työn hektisyys ja kiire ovat myös yhteydessä tiedonkulun onnistumiseen varhaiskasvatuksen erityisopettajien kertoman mukaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla ei ole aina mahdollisuutta liikkuvan työn ja kiireen vuoksi jakaa tietoa lapsen tukeen liittyvistä asioista. Tällöin vastuu tiedon jakamisesta voi siirtyä yksittäiselle ryhmän henkilökunnan jäsenelle.

Tällä hetkellä on oikeestaan se tilanne, että kerkeet jutella ehkä sen ryhmän opettajan kanssa. Sitten se on periaatteessa sen opettajan vastuulla, miten se asia siirtyy sinne ryhmään tai muiden tiimin jäsenten tietoon. Ja suurimmaks osaksi se siirtyykin hyvin, mutta sitten tulee tällöisiä katkoksia. Ja sit ne asiat ei siirry tai tulee tällöisiä väärin ymmärryksiä, kun ei ole itse välittämässä sitä omaa viestiään. Niin silloin saattaa tulla niitä tilanteita, että onkin tulkittu mun välikäden kautta tullut viesti väärällä tavalla. (VEO3)

Kun tieto ei kulje suoraan varhaiskasvatuksen erityisopettajalta jokaiselle ryhmän henkilökunnan jäsenelle, ei ole varmuutta siirtyneen tiedon todenmukaisuudesta tai paikkaansa pitävyydestä. Kun tiedon viemiseen tulee katkoksia, siitä voi jäädä jotakin olennaista kertomatta eteenpäin, esimerkiksi inhimillisen unohduksen myötä. Myös tiedon alkuperäisen antajan käyttämät sanavalinnat ja non-verbaaliset ilmaisut kuten äänensävy voivat olla eriäviä tiedon välittäjän toimesta, jolloin viestin merkitys voi muuttua, jolloin väärinymmärrykset ovat mahdollisia.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön lisäksi erityisopettajat tekevät tiivistä yhteistyötä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, tähän monialaiseen yhteistyöhön voidaan katsoa kuuluvaksi myös tiedonkulkua. "Tulee soittoja lasten tuen asioissa eri terapeuteilta, nii välillä pitää ihan miettiä, että kuka on kenenkin terapeutti ja kenen asioissa muhun nyt ollaan yhteydessä." (VEO4) tämä yhden haastateltavan kuvaus monialaisesta yhteistyöstä kertoo, kuinka paljon tiedon kulkua tapahtuu useiden lasten asioissa useiden eri toimijoiden välillä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat kuitenkin työskentelyn ja tiedon siirtämisen asiantuntijalta toiselle lapsen tuen toteutumisen kannalta merkittäväksi. Moniammatillinen yhteistyö tukee osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamista, sillä haastateltavat kuvaavat sen paikkaavan omalta osaltaan varhaiskasvatuksessa järjestettävän tuen mahdollisia puutteita, "Niin kyllähän

me niitä sitten todella käytämme, koska meidän resurssit on niin paljon pienemmät.” (VEO2) Esimerkiksi neuvolalta ja erilaisilta terapeuteilta saadut neuvot ja asiantunteva tuki lapsen tuen toteutukseen nähtiin tiedonkulun näkökulmasta osa-aikaista erityisopetusta vahvistavana tekijänä. Yhteistyötä pyrittiinkin toteuttamaan säännöllisesti eri yhteistyökumppaneiden kanssa varsinkin lapsen tuen asioihin liittyen.

Ja sitten on näitä moniammatillisia muita palavereita, jota ollaan toki yritetty saada siihen vasun yhteyteen, ettei sitten tarvitsisi moneen kertaan ikään kuin puhua samoista asioista. Ja että ollaan saatu ne lapsen kanssa muiden toimijoiden esimerkiksi terapeuttien näkemykset heti siinä vasuvaiheessa sinne lapsen tavoitteisiin ja sille perheelle siinä samalla tiedoksi ja yhteistyössä mietittäväksi kuinka tuetaan yhdessä sitä lasta. Mitä he voivat siellä kotona tehdä ja mitä me voidaan sitten taas täällä tehdä. Tietenkin niissä tilanteissa ollaan pyydetty jo kun ollaan havaittu joku pulma, niin oon siinä sitten vähän niin kuin tukemassa sitä opettajaa, kun kerrotaan siitä asiasta. Tai että voidaan heti kysyä siitä sitten heti, että mitä tää nyt tarkoittaaakin. (VEO2)

Erilaiset terapeutit ja muut yhteistyökumppanit, esimerkiksi psykologi tai lääkäri, osallistuvat vähintään lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekemistä koskeviin keskusteluihin. Yhteistyö kuitenkin voi olla tiivistä lapsen asioissa myös liittyen lapsen tukitoimiin, tuen tason määrittelyyn tai erilaisiin tutkimusjaksoihin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat tiedonkulun olevan sujuvaa ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista edistävää. ”Kaikki työskennellään sen yhteisen tavoitteen eteen ja sen kaiken keskiössä on se sama lapsi, joka on aina eri ympäristöissä ain päivän aikana” (VEO3), haastateltavat kertoivat yhteistyöllä olevan selkeä toimintaa ohjaava tavoite edistää lapsen asioita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat, että yhteistyön sujavuus ei ollut riippuvaista siitä olivatko yhteistyökumppanit kunnan omia työntekijöitä vai ostopalvelun kautta toimivia terapeutteja.

Jotta oltais ja työskenneltäisiin kaikki yhtä päämäärää kohden. Semmoista meillä on. Ja musta se toimii meillä tosi hyvin. Ja meillä on tosi hyvät, vaikka meillä ei ole kunnan omia puheterapeutteja, eikä toimintaterapeutteja eikä mitään, vaan ne on kaikki ulkopuolelta ostopalveluina. Mutta on todella hyvät keskusteluyhteydet. Ja siinä auttaa todella paljon se, että ne terapeutit, niin iso osa heistä käy tuolla päiväkodin tiloissa pitämässä niitä terapioita. Niin siinä on sitä, että keskusteluyhteys syntyy helpommin, kun on sitä oikeasti ollaan ihan kasvokkain väillä. (VEO3)

Keskeiseksi asiaksi tiedonkulun kannalta varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo esimerkissä olevan säännölliset kohtaamiset yhteistyökumppaneiden

kanssa, tässä tapauksessa puhe- ja toimintaterapeuttien kanssa päiväkodissa lapsen terapian yhteydessä. Kun eri toimijoiden tarjoama tuki tuodaan lapsen luokse hänen ympäristöönsä, mahdollistuu myös eri toimijoiden välinen keskustelu ja yhteistyö.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät myös yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. Yhteistyö vanhempien kanssa on säännöllistä, mutta painottuu lapsen tuen suunnitteluun ja arviointiin.

Vanhempien kanssa oon kanssa yhteydessä, mutta en niin paljon, kun ryhmän omat aikuiset. Ne näkee kuitenkin päivittäin ne vanhemmat. Mutta aina vasukeskusteluissa tällaisilla tuen lapsilla on sit mukana mun ja sen ryhmän henkilökunnan lisäksi ne terapeutit ja muut toimijat. (VEO4)

Esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo, että yhteistyö painottuu vanhempien kanssa lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tekemisen ja arvioimisen yhteydessä järjestettävään tapaamiseen, johon osallistuu kaikki lapsen kanssa toimivat tahot. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei välttämättä ole kuitenkaan päivittäin tekemisissä lapsen vanhempien kanssa, yhteistyö tapahtuu pääosin lapsen tukitoimia suunniteltaessa tai tuen tasoa muutettaessa.

7 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoitukseni oli tarkastella osa-aikaista erityisopetusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaamana. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää millaisilla tavoilla varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta ja millaiset erilaiset tekijät ovat merkityksellisiä osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta. Tutkimukseni tulokset muodostuivat neljän varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastatteluaineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa yhdistyvät hoito, kasvatus ja pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 2018/540). Kaikessa toiminnassa keskiössä on lapsi, eli huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet, valmiudet ja vahvuudet (Heiskanen ym., 2021). Osa-aikainen erityisopetus voidaan nähdä kiinteänä osana varhaiskasvatusta. Osa-aikainen erityisopetus eroaa varhaiskasvatuksesta siinä, että sen tavoitteena on keskittyä lapsen yksilöllisten valmiuksien ja tarpeiden tukemiseen vielä kohdennetummin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan varhaiskasvatuksessa osa-aikainen erityisopetus on varhaiskasvatuksen erityisopettajasta lähtöisin olevaa kohdennettua tukea, joka vastaa lapsen yksilöllisiin oppimiseen ja kehitykseen liittyviin tarpeisiin.

Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen. Osa-aikaista erityisopetusta toteutetaan sitä ohjaavien periaatteiden mukaisesti. Osa-aikainen erityisopetus nähdään tämän tutkimuksen mukaan tavoitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana. Onnistuneet tukitoimet edellyttävät aina suunnitelmallisuutta, joka tapahtuu asiantuntijan toteuttaman havainnoinnin tiedonkeruun ja arvioinnin pohjalta (Kasprzak ym., 2020; Eskelinen & Hjelt, 2017). Osa-aikainen erityisopetus oli tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen erityisopettajien

mukaan yksi tapa toteuttaa lapsen tukitoimia inklusioajatuksen mukaisesti. Lapsen yksilöllisyys huomioitiin kaikissa toiminnan vaiheissa ja toimintaa pyrittiin muovaamaan niin, että se vastaisi lapsen tarpeeseen mahdollisimman tehokkaasti ollen samalla lapselle mielekästä ja motivoivaa.

Kaikessa toiminnassa pyrittiin myös huomioimaan lapsen osallisuus. Lapsen osallisuutta kuvattiin tässä tutkimuksessa lapsen vaikuttamismahdollisuuksina ja sosiaalisena osallisuutena. Lapselle tarjottiin mahdollisuuksia osallistua toiminnan suunnitteluun, toiminnan muokkaamiseen ja oman toiminnan sekä suunniteltujen harjoitusten arviointiin ja kehittämiseen esimerkiksi itsearviointin kautta. Sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsen osallisuutta tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta, jolloin lapsen osallisuus toteutuu, kun hän kokee olevansa ryhmän jäsen ja kuuluvansa yhteisöön (Nivala, 2021). Lasten sosiaalisen osallisuuden kokeminen mahdollistettiin inklusioajatuksen mukaisesti niin, että osa-aikainen erityisopetus pyrittiin järjestämään lapsen omassa ympäristössä (Opetushallitus, 2022, s. 36; Suhonen ym., 2020 s. 4; Farrel, 2004 s. 27). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat järjestävänsä osa-aikaista erityisopetusta lapsiryhmän oman toiminnan yhteydessä esimerkiksi samanaikaisopettajuudella, pyrkien tietoisesti vähentämään toimimista ryhmästä irrallaan jossakin toisessa tilassa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat toteuttavansa osa-aikaista erityisopetusta myös yksilö- ja pienryhmätoimintana. Vaikka yksilötyöskentelyä ei nähty tässä tutkimuksessa kaikista inklusiivisempänä tapana toimia, niin se koettiin silti joissakin tapauksissa lapsen osallisuutta tukevaksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät kahdenkeskeisen työskentelyn mahdollisuudeksi harjoitella lapsen kanssa ajan kanssa sellaisia taitoja esimerkiksi leikkitaitoja, joita tämä lapsi voisi myöhemmin hyödyntää ryhmässä toimiessaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nimesivät pienryhmätoiminnan hyvin yleiseksi tavaksi toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta. Pienryhmissä harjoiteltiin haastateltavien mukaan lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan erilaisia taitoja. Pienryhmien muodostaminen

ohjasi myös toiminnan tarkoitusta. Kun pienryhmän muodostavat lapset, jotka harjoittelevat samankaltaisia taitoja, toiminnan tarkoitus voi harjoiteltavan taidon lisäksi olla onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja yhdessä toimiminen sekä oppiminen. Onnistumisen kokemukset ja yhdessä tekeminen lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja edistävät lasten osallisuuden toteutumista (Topping, 2012; Booth, 2006). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat muodostavansa myös pienryhmiä, joissa on tukea tarvitsevia lapsia sekä lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta. Pienryhmässä lapselle luodaan mahdollisuus toimia ja oppia vertaisryhmässään samalla, kun varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on mahdollisuus pienemmässä ryhmässä huomioida jokaisen lapsen yksilölliset vahvuudet ja tarpeet (Ginner Hau ym., 2021). Pienryhmätoiminnan toteuttamisen taustalla voi olla varhaiskasvatuksen erityisopettajien halu ja pyrkimys inklusiivisen kasvatukseen, jonka ohjaavia arvoja ovat tasa-arvoisuus, yhteisöllisyys ja moninaisuuden arvostaminen (Booth, 2011).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että he ovat päävastuussa lapsen tuen prosessista ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta. Tällä tutkittavat eivät kuitenkaan tarkoittaneet sitä, että kokonaisuudessaan he vastaisivat kaikesta lapsen tukeen liittyvästä suunnittelu-, toteutus- ja arviointityöstä. Toiminnan suunnittelu ja arviointi on olennaista toiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta (Heiskanen, 2018, s. 97). Brickerin ja muiden (2020) mukaan tukitoimien, kuten osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen edellyttää aina lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten ja lapsen vanhempien yhteistyötä. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen ja kehittäminen mahdollistuu oman toiminnan reflektoinnin ja yhteistyön kautta, johon osallistuvat jollakin tapaa kaikki lapsen kanssa työskentelevät henkilöt sekä lapsen vanhemmat ja lapsi itse. Yhteistyön tekeminen kuuluukin olennaisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön (Heiskanen ym., 2021, s. 106).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, että he toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta yhdessä varhaiskasvatuksen opettajien kanssa samanaikais- tai yhteisopettajuutena. Osa-aikaisen erityisopetuksen suunnitteluun osallistuvat kaikki lapsen kanssa työskentelevät. Haastateltavat jakoivat yhtenevän ymmärryksen siitä, että osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtäviin (Opetushallitus 2022, s. 37). Mutta tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin ajatuksen siitä, että myös muu henkilöstö voisi toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta, mikäli sen toteuttaminen pohjautuisi yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat hyödyntävänsä osa-aikaisessa erityisopetuksen toteutuksessa samankaltaisia pedagogisia ratkaisuja kuin muussakin varhaiskasvatuksessa toteutettavassa toiminnassa. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä laajasti erilaisia opetusmateriaaleja kuten lautapelejä ja erilaisia tehtäviä lasten kanssa työskennellessään. Kaikki osa-aikaisessa erityisopetuksessa hyödynnettävät pedagogiset ratkaisut ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuuden perusteella valittuja, joissa tuki tapahtuu lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa (Viljamaa ym., 2018, s. 265). Vuorovaikutus oli keskeisessä roolissa niissä pedagogisissa ratkaisuissa, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat tässä tutkimuksessa, esimerkiksi vuorovaikutusleikkikerhossa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat toimiessaan esimerkiksi leikin ja pelien aikana siihen taitoon, jota lapsi sillä hetkellä harjoitteli. Tuen kohdistaminen mahdollistuu, kun toimitaan pienemmissä ryhmissä, toimintaa strukturoidaan esimerkiksi pilkkomalla harjoiteltava asia pienemmiksi tehtäviksi ja hyödyntämällä kuvia kommunikoinnin tukena. Dynian ja muiden (2020) mukaan osa-aikaista erityisopetus on toimintatapa, jota varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät silloin kun on tarve tukea systemaattisesti esimerkiksi yksittäisen oppimisen osa-alueen kehittymistä.

Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät oman työn suunnittelua ja aikatauluttamista olennaisena

toimena, jonka kautta he voivat edistää osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista. Kuitenkaan osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen ei aina mene suunnitelmien mukaan, vaan sen toteutumiseen liittyy paljon tilannesidonnaisia tekijöitä, joita ei voi ennakoida, kuten lasten poissaoloja. Jatkuvat muutokset voivat heikentää lapsen tuen toteutumista pitkällä aikavälillä (Sheppard & Moran, 2021) ja erityisopettajan kertoman mukaan lisätä kiireen sekä riittämättömyyden tunnetta.

Vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on keskeinen rooli lapsen tuen toteutumisen kannalta (Heiskanen ym., 2021), on tärkeää tarkastella myös ympäristöön ja yhteisöön liittyviä tekijöitä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn panos ei yksinään mahdollista osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista, vaan se on kytköksissä koko varhaiskasvatusyhteisön toimintaan (Palla, 2020). Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nimesivät tässä tutkimuksessa heitä ympäröivään yhteisöön liittyvät toimintakulttuurit, tiedonkulun sekä asenteet lapsen tukea ja inklusiivista kasvatusta kohtaan.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat päiväkotien erilaisien toimintakulttuurien liittyvän johtamiseen. Johtaminen oli yhteydessä siihen, millainen henkilöstörakenne kussakin päiväkodissa oli ja millaiset toimintatavat olivat esimerkiksi, kun henkilökuntaa oli poissa ja sijaistamisen tarvetta esiintyi. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat kertoivat joutuvansa toisinaan sijaistamaan muuta varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mikä oli pois heidän omasta työstään ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisesta. Sijaistamiskäytäntöjä merkittävämmäksi tekijäksi osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta nousi tiedonkulku.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat monialaisessa yhteistyössä tiedonkulun olevan toimivaa ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista edistävää. Keskusteluyhteydet lapsen kanssa toimivien ammattilaisten, kuten erilaisten terapeuttien kanssa, kuvattiin avoimiksi ja vastavuoroisiksi. Yhteistyö oli eri toimijoiden kanssa säännöllistä ja sujuvaa. Moniammatillinen yhteistyö ja eri alojen ammattilaisten välinen tiedon jakaminen edistää lapsen

kokonaisvaltaisen tuen toteutumista (Heiskanen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja erityisopettajan välinen tiedonkulku nähtiin tässä tutkimuksessa osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen kannalta heikentävänä tekijänä. Erityisopettajat kertoivat yhteisen suunnitteluajan riittämättömyydestä. Yhteisen suunnitteluajan puute johti tiedonkulun haasteisiin, jolloin esimerkiksi erityisopettajan suunnittelema pienryhmätoiminta peruuntui, kun ohjelmassa olikin jotakin muuta suunniteltua toimintaa. Sujuva yhteistyö erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä edellyttää aikaa yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle sekä sen, että ryhmän henkilöstö kokee erityisopettajan olevan tavoitettavissa (Sheppard & Moran, 2021; Suhonen ym., 2020).

Yhteistyön toimivuuteen heijastuu myös yhteisössä vallitsevat asenteet (Rantavuori ym., 2017). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat lapsen tukitoimien ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen kannalta merkitykselliseksi sen, että koko työ yhteisö jakaa yhteisen ymmärryksen lapsen tuen tärkeydestä. Tutkittavat pitivät osa-aikaista erityisopetusta yhtenä toimintatapana, jolla lapsen tukea voitaisiin tukea inklusiivisen kasvatuksen periaatteen mukaisesti. Inklusiivisen kasvatuksessa keskeistä on se, että kaikessa toiminnassa pyritään tasa-arvoisuuteen, erilaisuuden arvostamiseen ja osallisuuden toteutumiseen (Booth, 2011). Erityisopettajat kuvasivat, että osa-aikainen erityisopetus tai inklusiivista varhaiskasvatus ei voi toteutua, mikäli erityisopetusta ja lapsen tukitoimien toteutumista ei pidetä tärkeänä ja niiden toteuttamiseen ei sitouduta. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen vaatii, jokaisen lapsen kanssa työskentelevän henkilön aitoa eli sisäistä kiinnostusta ja halua tukea lapsen oppimista ja kykyä näkeä lapsi arvokkaana yksilönä (Ginner Hau ym., 2021; Takala ym., 2020; Rantavuori ym., 2017).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkija tarkastelee koko tutkimusprosessin ajan omaa toimintaansa kriittisesti ja omaa toimintaansa reflektoiden (Niiniluoto & Haaparanta, 2016). Tutkimuksen tekemisessä pyritään virheettömyyteen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018), mutta oman toiminnan tarkastelu ja avoimuus tutkimuksen tekemisestä kuuluu tiedeyhteisön yleisiin käytäntöihin ja sen voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Kuula, 2015; TENK, 2012, s. 6).

Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, on tärkeätä pysähtyä pohtimaan mitä tutkimuksessa tutkittiin ja miksi sitä tutkittiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelin osa-aikaista erityisopetusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaamana. Tutkijana kiinnostuin aiheesta sillä osa-aikainen erityisopetus ei ole ilmiönä kovin yksiselitteinen. Varhaiskasvatuksessa työskennellessä saamieni kokemuksieni mukaan se ei ole ilmiönä kovin tuttu varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja aiemmissa tutkimuksissa puhuttiin pääasiassa yleisesti lapsen tuesta.

Tutkimukseni aineisto oli melko pieni, mikä tulee huomioida tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioidessa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston koolla laadullisessa tutkimusta tehdessä vaikutusta tutkimuksen onnistumisen kannalta, sillä tämän tutkimussuunnan pyrkimys on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka aineistoni koostuu vain neljän varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelusta, koen saaneeni aineiston kautta kattavasti kuvausta ilmiöstä, jota tässä tutkimuksessa tarkastelin. Aineistoni on kuitenkin hyvin kontekstisidonnainen, sillä lapsen tuen järjestäminen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvat saattavat vaihdella ja voivat olla sidoksissa eri kuntien tapoihin määrittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja lapsen tuen järjestämistä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusta tehdessä tutkija vaikuttaa väistämättä omilla ajatuksillaan tutkimuksen toteutukseen (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä tulee esimerkiksi ilmi aineiston analyysissä, jolloin aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta

merkittäviä tekijöitä sekä tuloksia tarkastellessa. Olen pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa ilmiöstä muodostamani esiyymmärryksen perusteella, jonka olen kerryttänyt perehtymällä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen. Aiemmin tutkitun tiedon ja omat ajatukset olen erottanut tekstistä käyttämällä lähdeviitteitä (TENK, 2012). Tutkimusaineistoa litteroidessani kirjasin haastattelut sanatarkasti, jolloin aineisto kuvasi tarkasti tutkittavien henkilöiden mielipiteitä.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee myös huomioida se, että tutkijana en ole kovin kokenut. Se voi vaikuttaa aineiston keräämiseen ja haastattelutilanteiden onnistumiseen (Hirsjärvi & Hurme 2015, s. 124). Kokemattomana tutkijana haastattelutilanteessa en osannut välttämättä haastattelutilanteessa motivoida haastateltavia kertomaan niin moninaista kuvausta heidän työstään ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta, kuin olisi ollut mahdollista. Hirsjärven & Hurmeen (2015, s. 127) mukaan myös haastattelutilanteen vuorovaikutukseen voi vaikuttaa ulkoiset häiriötekijät. Voi olla, että haastattelutilanne olisi myös ollut keskustelelevampi ja luontevampi, mikäli haastattelut olisivat tapahtuneet kasvotusten haastateltavan kanssa etäyhteyksien sijasta.

Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahden (2006, s. 40) mukaan tutkimuksessa esitettyjen havaintojen luotettavuutta voidaan lisätä tutkimalla samaa ilmiötä tai toistamalla tutkimus uudelleen. Tämä tutkimus on vain pieni katsaus, joka tarkastelee osa-aikaista erityisopetusta ilmiönä. Näkisin tärkeäksi, että osa-aikaista erityisopetusta tutkittaisiin laajemmin, jotta se ilmiönä selkeytyisi ja sen määrittäminen olisi jatkossa yksiselitteisempää. Pallan (2020, s. 708) mukaan varhaiskasvatuksessa toteutettava erityisopetus on monisyinen ja monitahoinen ilmiö, jonka vuoksi siitä kaivataan lisää tutkimusta, jotta sen sisältämät teemat selkeytyisivät. Tämä tutkimus toteutettiin ennen kuin Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) astui voimaan. Olisi mielenkiintoista tutkia nähdäänkö osa-aikainen erityisopetus lakimuutoksen myötä erilaisena ilmiönä ja kuinka tuen rakenteeseen tehdyt muutokset heijastuvat osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen.

LÄHTEET

- Asetus 14.12.1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8> (Luettu 16.10.2021)
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare* (Rev ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M. & Storie, S. O. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in early childhood special education*, 27112141989068. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Buckrop, J., Roberts, A. & LoCasale-Crouch, J. (2016). Children’s preschool classroom experiences and associations with early elementary special education referral. *Early childhood research quarterly*, 36, 452–461. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.016>
- Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: A missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 120–139.
- Chen, J., Lin, T., Justice, L. & Sawyer, B. (2017). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(7), 2779–2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>
- Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E. & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers’ use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, 77, 101606. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606>

- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1> (Luettu 16.10.2021)
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Farrell, M. (2004). *Understanding special educational needs: A guide for student teachers*. Taylor & Francis Group.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Ginner Hau, H., Selenius, H. & Björck Åkesson, E. (2021). A preschool for all children? - Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International journal of inclusive education*, (ahead-of-print), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. [Uudistettu painos]. Gaudeamus.
- HE 148/2021 vp. (27.11.2021). Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_148+2021.aspx (Luettu 08.12.2021)
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–119). PS-Kustannus.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä

varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Holopainen, L. K., Kiuru, N. H., Mäkihonko, M. K. & Lerkkanen, M. (2018). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European journal of special needs education*, 33(3), 316–333.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798>

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruususvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (11–45). Vastapaino.

Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 92–114.

Jones, A. P. & Jones, R. (2021). Constructing (dis)ability through participation in early childhood markets: Preschool leaders' enrolment decisionmaking. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 60–82.

Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Gaudeamus.

Kasprzak, C., Hebbeler, K., Spiker, D., McCullough, K., Lucas, A., Walsh, S., Swett, J., Smith, B. J., Kelley, G., Whaley, K. T., Pletcher, L., Cate, D., Peters, M., Ayankoya B. C. & Bruder, M. B. (2020). A State System Framework for High-Quality Early Intervention and Early Childhood Special Education. *Topics in early childhood special education*, 40(2), 97–109.

<https://doi.org/10.1177/0271121419831766>

Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1138/2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183> (Luettu 19.01.2022)

- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Movahedazarhouli, S., Banerjee, R. & Luckner, J. (2021) An Examination of Current Leadership Practices in Early Childhood and Early Childhood Special Education: A Mixed Methods Study. *Early education and development, (ahead-of-print)*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909937>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O. & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian journal of early childhood*, 46(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- Möller, J. & Marsh, H. W. (2013). Dimensional Comparison Theory. *Psychological review*, 120(3), 544–560. <https://doi.org/10.1037/a0032459>
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59.
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. OPH-700-2022. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670> (Luettu 19.02.2021)
- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 23.09.2021)
- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research. *Early child development and care*, 190(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Perusopetuslaki 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 21.09.2021)

- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European educational research journal EERJ*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruu ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (413–426). Vastapaino.
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230–248.
- Ravitch, S. M. (2018). Ethical Issues in educational research. Teoksessa B. B. Frey (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (s. 608–612). SAGE.
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. Paul Chapman.
- Ruusuvuori, J., Nikander P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 9–36). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J., Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22–56). Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Savolainen, P. A., Timmermans, A. C. & Savolainen, H. K. (2018). Part-time special education predicts students' reading self-concept development. *Learning and individual differences*, 68, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.005>
- Sheppard, M. E. & Moran, K. K. (2021). The Role of Early Care Providers in Early Intervention and Early Childhood Special Education Systems. *Early*

childhood education journal, (ahead-of-the-print), 1–11.

<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x>

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Soursa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. (2020). Kaikille sopiva koulu? kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä. Teoksessa M., Takala, A., Äikäs & S., Laukkala (toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

Steed, E. A., & Leech, N. (2021). Shifting to Remote Learning During COVID-19: Differences for Early Childhood and Early Childhood Special Education Teachers. *Early Childhood Education Journal* 49, 789–798.

<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01218-w>

von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>

Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupunki. <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/VEO-malli-yliopiston-hankeraportti.pdf> (Luettu 16.10.2021)

Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>

Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2021). Same vision - different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M., Takala, A., Äikäs & S., Laukkala (toim.), *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Topping, K. (2012) Conceptions of inclusion: widening ideas. Teoksessa C. Boyle & K. Topping (toim). *What Works In Inclusion?* (s. 9–19). McGraw-Hill Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 01.03.2022)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. TENK.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 01.03.2022)
- UNESCO, The Salamanca statement (1994). The Salamanca statement and framework for action. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> (luettu 19.05.2022)
- Varhaiskasvatustilaki 540/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 16.10.2021)
- Viitala R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). PS-kustannus.
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E. & Puroila, A.-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin. Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 251–268). Lapland University Press.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 20.11.1989.

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu
19.05.2022)



LIITTEET

Liite 1.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN
LAITOS

04.02.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset osa-aikaisesta erityisopetuksesta, Pihla Kukkonen.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisesta. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet tutkimuskunnassa varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että työskentelet tällä hetkellä varhaiskasvatuksen erityisopettajana.

Mukaan pyydetään yhteensä 4–6 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

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

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia varhaiskasvatuksessa toteutettavasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta teemahaastattelun avulla. Keskeisiä teemoja ovat lapsen tukitoimet varhaiskasvatuksessa, pedagogiset työskentelytavat ja inkluusio. Tutkittava osallistuu yhteen haastatteluun, jonka arvioitu kesto on noin 30–45 min.

Haastattelu suoritetaan helmi-maaliskuussa 2022. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on kesäkuussa 2022.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Valmis tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa. Linkki tutkimukseen välitetään osallistujille ja Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatukseen sähköpostitse.

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu -tutkielma, joka esitellään sen valmistuttua tutkielma seminaarissa.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamman, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisen. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Pihla Kukkonen, sähköposti, puh.

Liite 2.

Haastattelurunko

- Haastateltavan nimi
- Haastateltavan koulutus
- Haastateltavan työnkuva

Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen työssä ja pedagogiset ratkaisut

- Kerro mitä osa-aikainen erityisopetus tarkoittaa sinusta?
- Miten osa-aikainen erityisopetus tulisi järjestää varhaiskasvatuksessa?
- Kuka on vastuussa osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelusta, toteutuksesta, entä arvioinnista?
- Millaisilla pedagogisella ratkaisulla osa-aikaista erityisopetusta toteutetaan käytännössä? (Kerro mahdollisimman konkreettisia esimerkkejä arjestasi)
- Millaista yhteistyötä osa-aikaisen erityisopetus edellyttää?
- Kerro millaista yhteistyö on varhaiskasvatuksen opettajien kanssa liittyen lapsen tukitoimiin? (Kerro mahdollisimman konkreettisia esimerkkejä arjestasi)
 - Millaista yhteistyö on muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa?

Inklusio varhaiskasvatuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

- Kerro miten sinä käsität inklusion?
- Miten inklusio ilmenee varhaiskasvatuksessa/työssäsi?
- Mikä merkitys osa-aikaisella erityisopetuksella on suhteessa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen?
- Kerro esimerkkejä millä tavoin osa-aikainen erityisopetus tukee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista?

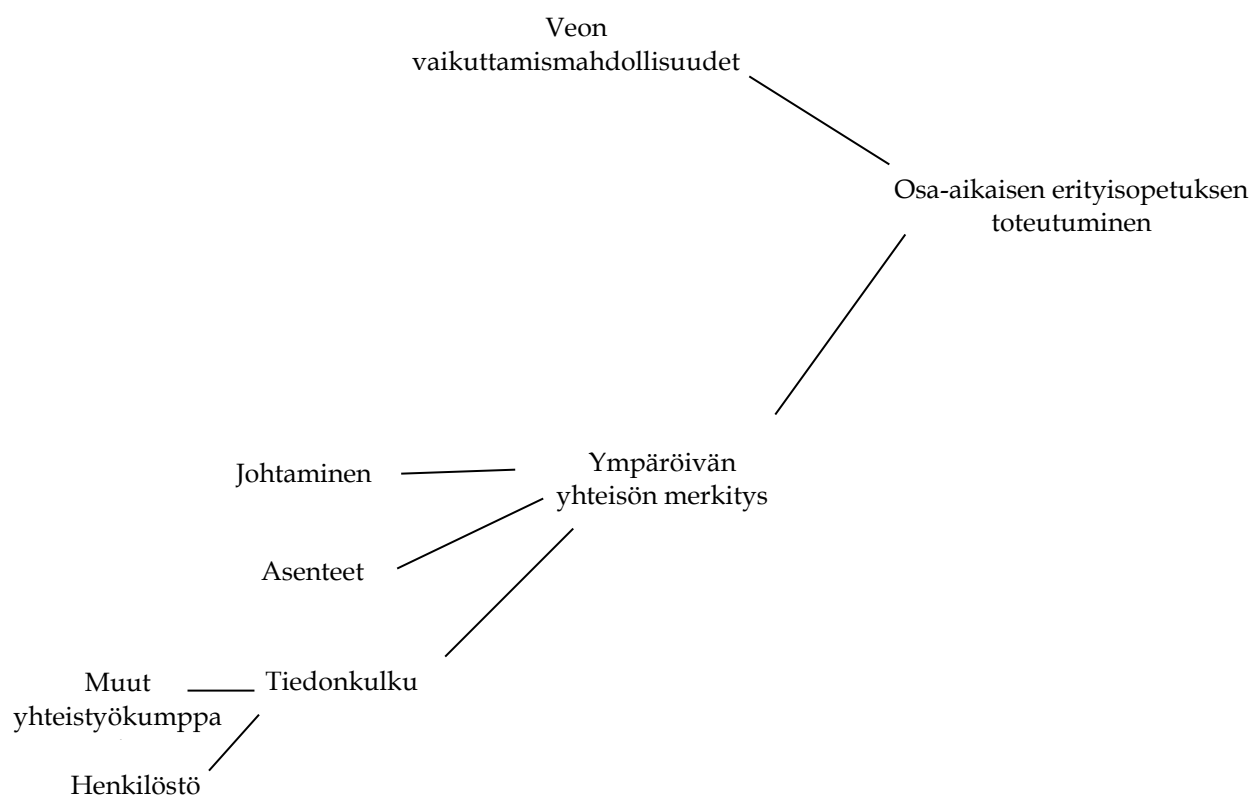
Osa-aikainen erityisopetus

- Millaisia omakohtaisia kokemuksia sinulla on osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta?
- Millaiset tekijät tukevat osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumista?
- Millaisia haasteita liittyy osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumiseen/toteuttamiseen?

Lopuksi

- Tuleeko sinulle vielä mieleen, jotakin mistä haluaisit kertoa?

- Saanko tarvittaessa palata asiaan ja olla sinuun yhteydessä?
- Kiitos sinulle, että osallistuit tähän tutkimukseen

Liite 3.*Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutuminen*



Liite 4.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN
LAITOS

27.02.2021

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

1. Tutkimuksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset osa-aikaisesta erityisopetuksesta käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja millaisilla tavoilla osa-aikaista erityisopetusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

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

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle sähköpostitse.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

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

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

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

Tunnistettavuuden poistaminen

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

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

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

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen valmistuttua (arvioitu valmistumisaika 06/2022)

Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Pihla Kukkonen
 puh.
 sähköposti

Tutkimuksen vastuullinen ohjaaja:

Riitta Viitala, Erityispedagogiikan lehtori
 puh.
riitta.viitala@jyu.fi
 Kasvatustieteiden laitos
 Ruusuapuisto,
 Alvar Aallon katu 9
 PL 35 (RUU C324.4)
 40041 Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen suorittajat:

Pihla Kukkonen
 puh.
 sähköposti

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

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

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