



Korkala Sanna

Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien
kuvaamana

Pro gradu tutkimus
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana (Sanna Korkala)

Pro gradu tutkimus, 61 sivua, 2 liitesivua

lokakuu 2022

Pro gradu -tutkimukseni tarkastelee eräässä hankkeessa lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta ja tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lisäresurssina toimineet varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin sekä millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ensimmäinen osa pohjautuu varhaiserityiskasvatukseen ja siihen olennaisesti linkittyvään inklusiivisuuden käsitteeseen. Viitekehyksen toisessa osassa avataan tuen järjestämiseen liittyviä periaatteita ja tuen eri muotoja. Aineisto kerättiin toukokuussa 2022 teemahaastattelun muodossa Teams -sovelluksen kautta. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, johon osallistui yhtä aikaa neljä lisäresurssina toiminutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston analyysimenetelmänä hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat lasten tuen tarpeisiin useiden eri tuen muotojen kautta, jotka vastauksia analysoidessa jaoteltiin tuen pedagogisiin, hoidollisiin ja rakenteellisiin muotoihin. Kuvaukset tuen toteuttamisesta jakautuivat sekä hyötyihin että haasteisiin. Tulokset osoittivat, että lisäresurssin avulla pystyttiin tukemaan paremmin lasten osallisuutta ja vastaamaan lasten tuen tarpeisiin. Suurin osa opettajista kuvasi ajan lisääntyneen lapsiryhmässä, mikä vähensi riittämättömyyden tunnetta. Työtä kuvattiin mielekkääksi ja lisäresurssina toimiminen oli mahdollistanut paljon eri asioita. Opettajat toivat esille myös haasteita, jotka liittyivät esimerkiksi haastavaan ryhmärakenteeseen, kielteisiin asenteisiin sekä päiväkodin tilaratkaisuihin. Tuen toteuttamiseen tarvittavina tekijöinä pidettiin lapsiryhmän sopivaa mitoitusta, riittäviä resursseja, yhteistyötä ja työhön sitoutumista sekä pedagogista johtamista. Tutkimuksen keskeiseksi johtopäätökseksi nousi kehittämistyön jatkaminen ja siinä yhä vahvemmin varhaiskasvatuksen opettajien äänen kuuleminen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, inklusio, inklusiivinen varhaiskasvatus, tuki

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Varhaiserityiskasvatus osana varhaiskasvatusta	7
2.1	Varhaiserityiskasvatus	7
2.2	Inklusio ja osallisuus pedagogisen toiminnan lähtökohtina	10
3	Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa	14
3.1	Tuen toteuttamisen tasot	15
3.2	Pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset ratkaisut	16
3.3	Yhteistyö ja arviointi tuen aikana	19
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset	21
4.2	Aineiston keruu ja osallistujat	22
4.3	Aineiston analyysi	24
5	Tulokset	29
5.1	Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen	29
5.1.1	<i>Pedagogiset ja hoidolliset tukimuodot</i>	30
5.1.2	<i>Rakenteelliset tukimuodot</i>	32
5.2	Tuen toteuttamiseen liittyviä hyötyjä ja haasteita	34
5.3	Tuen toteuttamiseen tarvittavia tekijöitä	37
6	Tulosten yhteenveto	40
6.1	Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen pedagogisten, hoidollisten ja rakenteellisten tukimuotojen kautta ..	40
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia tuen toteuttamisesta ja siihen tarvittavista tekijöistä	43
7	Pohdinta	48
7.1	Eettisyys ja luotettavuus	48
7.2	Johtopäätökset	52
	Lähteet	55
	Liite 1	62
	Liite 2	63

1 Johdanto

Tuoreena varhaiskasvatuksen opettajana ja myös tulevana varhaiskasvatuksen erityisopettajana työelämä on herättänyt monenlaisia ajatuksia ja tunteita. Samaan aikaan olen ollut innoissani nähdessäni lasten oppimisen ja leikin riemun, mutta taustalla jäytää huoli. Huoli siitä, miten olla riittävä ja huomioiva aikuinen kaikille kahdellekymmenelle lapselle ja niille, jotka tarvitsevat laajempaa tukea kasvuun, kehitykseen tai oppimiseensa. Varhaiskasvatus on ollut viime vuosikymmenten aikana erilaisten muutosten keskellä. Yhtenä keskeisimpänä muutoksen kohteena on ollut varhaiskasvatuslaki (540/2018;1183/2021), joka on kokenut useita eri uudistuksia liittyen esimerkiksi lapsiryhmän kokoon ja henkilöstömitoituksiin. Parhailtaan muutoksia on tehty tuen osuuteen. Kangas ja Harju-Luukkainen (2021) toteavat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet, mutta resurssit ovat pysyneet ennallaan (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021). Pedagoginen toiminta on tullut yhä vahvemmin osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todetaan, että pedagoginen toiminta edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta jatkuvaa suunnittelua, arviointia ja kehittämistä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23§; Opetushallitus 2022, s. 18). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja tukitoimien kirjaaminen asiakirjoihin sekä lasten oppimisen ja kehityksen arviointi ovat vahvasti läsnä työn arjessa. Usein nämä kirjaamiset ja muut ”paperityöt” vievät aikaa, jolloin ne vievät opettajan pois sieltä, missä olisi tärkeintä olla – läsnä lasten kanssa.

Pihlaja ja Neitola (2017) ovat tarkastelleet varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän muutosten heijastumista varhaiserityiskasvatuksen kentälle. He toteavat, että keskeisimpänä muutoksena ovat olleet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriön piiriin sekä subjektiivinen päivähoito-oikeus. Vuonna 2015 Juha Sipilän hallitus antoi oikeuden rajata päivähoito oikeutta ja lisätä lasten määrää suhteessa kasvattajien määrään (Pihlaja & Neitola, 2017). Subjektiivisella päivähoito-oikeudella tarkoitetaan kaikkien lasten oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen. Lokakuussa 2019 subjektiivinen päivähoito-oikeus palautettiin, jolloin kaikilla lapsilla oli taas oikeus osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta lapsen vanhempien tai huoltajan työllisyys- tai opiskelutilanteesta (OKM, 2019). Lisäksi henkilöstömitoitusta muutettiin. Valtioneuvoston asetuksessa (753/2018) määriteltiin uudeleen päiväkodin henkilöstömitoitus, jonka mukaan alle 3-vuotiaiden ryhmässä täytyy olla yksi kasvattaja neljää lasta kohden ja yli 3-vuotiaiden ryhmässä yksi kasvattaja seitsemää lasta kohden (Valtioneuvoston asetus, 753/2018, 1§). Varhaiskasvatuslaki (2018) linjaa, että yhdessä

ryhmässä saa olla läsnä enintään kolmea varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä vastaava lapsimäärä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35§).

Muuttuva varhaiskasvatus ei johdu pelkästään lakimuutoksista, vaan myös yhteiskunnan rakenteet ja eri tilanteet vaikuttavat siihen olennaisesti. Tänä päivänä Pihlajan ja Viitalan (2019) mukaan eri kulttuurien moninaisuus korostuu Suomessa yhä enemmän ja perheet ovat monimuotoistuneet. He jatkavat, että myös palveluiden rakenteet ovat muuttuneet ja kunnallisen varhaiskasvatuksen lisäksi palveluita tarjoavat yksityiset (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 26). Lisäksi viimeisen kahden vuoden aikana yhteiskuntaa on varjostanut Covid-19 pandemia, mikä on vaikeuttanut päiväkotien arkea monin tavoin. Heilala ja kollegat (2021) tuovat esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön runsasta vaihtuvuutta ja henkilöstöpulaa (Heilala, ym., 2021). Henkilöstön poissaolojen takia suunnitelmia joudutaan muokkaamaan tai kokonaan perumaan. Kun suunnitelmat ei toteudu, jäävät myös lasten tavoitteet toteutumatta. Miten päiväkodin vähäisillä resursseilla on mahdollista huomioida lapset ja etenkin ne, jotka tarvitsevat jatkuvaa tukea ja aikuisen läsnäoloa ryhmässä?

Tässä tutkimuksessa tutkin, miten lisäresurssina toimineet varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat lasten tuen tarpeisiin vastaamista ja millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy heidän näkökulmastaan. Pro-gradu tutkimukseni toteutettiin osana hanketta, joka on saanut valtion erityisavustuksen varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämistä varten. Tässä tutkimuksessa hankkeen nimi ja paikkakunta on häivytetty tietosuojan liittyvistä syistä. Opetus- ja kulttuuri ministeriö (2022) julisti vuonna 2020 haettavaksi valtion erityisavustusta, joka on suunnattu koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen vuosille. Avustuksen tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen järjestäjien mahdollisuuksia palkata lisää varhaiskasvatuksen henkilöstöä, ja sitä kautta kehittää pysyviä toimintamalleja, rakenteita ja käytäntöjä varhaiskasvatukseen (OKM, 17.3.2022). Hankkeeseen on palkattu varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia, jotka toimivat lisäresurssina kaupungin eri alueiden päiväkodeissa. Hankkeen päätavoitteena on vahvistaa ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Hankkeessa pyritään myös kehittämään lasten varhaista tukea. Lisäksi hankkeen tavoitteena on myös tukea esimerkiksi lasten ja huoltajien osallisuutta, lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kehittää yhteisopettajuutta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on kuitenkin varhaiskasvatuksessa toteutettava tuki, ja varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset tuen toteuttamiseen liittyen.

Ajankohtaisen varhaiskasvatustilanteen muuttumisen kynnyksellä – tuen tasojen tuleminen osaksi varhaiskasvatuksessa toteutettavaa tukea, minua kiinnostaa erityisesti se, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin. Lisäksi haluan selvittää, millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy heidän toimiessaan lisäresurssina päiväkotiryhmissä ja mitä asioita he pitävät tärkeänä tuen toteuttamisen kannalta.

2 Varhaiserityiskasvatus osana varhaiskasvatusta

Tutkimukseni keskittyy varhaiskasvatuksessa toteutettavaan tukeen, jolloin se sijoittuu varhaiserityiskasvatuksen ja erityispedagogiikan kentälle. Tässä luvussa tarkastelen varhaiserityiskasvatuksen, inklusion ja osallisuuden käsitteitä, jotka ovat tutkimukseni kannalta keskeisiä. Lähdän liikkeelle varhaiserityiskasvatuksen määrittelystä, jonka jälkeen avaen inklusion ja osallisuuden käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti varhaiskasvatukseen ja tuen järjestämisen periaatteisiin. Tutkimukseni sijoittuu kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin, jolloin yksityisen sektorin osuus on rajattu tästä tutkimuksesta pois. Jo tässä kohtaa on olennaista ottaa huomioon, että tällä hetkellä varhaiskasvatustilaa (1183/2021) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2022) on uudistettu juuri tuen järjestämisen osalta. Perehdyn tähän tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen toisessa osassa tarkemmin.

2.1 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatus määritellään lapsen tavoitteellisena ja suunnitelmallisena kasvatuksena, opetuksena ja hoidon kokonaisuutena, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2 §). Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös edistää lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa sekä tukea huoltajia kasvatustyössä (Opetushallitus, 2018, 7, s. 14). Pihlajan ja Viitalan (2019) mukaan varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta. He toteavat, että varhaiserityiskasvatus voidaan asemoida varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan tai inklusiivisen kasvatuksen viitekehyksiin niin pedagogiikkana kuin tutkimuksellisenä lähtökohtana (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 27). Alijoen ja Pihlajan (2020) mukaan kansainvälisesti määriteltynä termi *early childhood special education* (ECSE) vastaa suomalaista varhaiserityiskasvatusta. He toteavat, että varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat lähellä toisiaan sekä käsitteellisesti että toiminnallisesti (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 278; Pihlaja, 2009). Tässä tutkimuksessa varhaiserityiskasvatuksella tarkoitetaan tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa.

Viitala, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa ja Heiskanen (2021) tarkastelevat selvityksessään varhaiserityiskasvatusta Suomessa ja tuen tarpeiden esiintyvyyttä. Heidän mukaansa lasten tuen tarpeiden esiintyvyyttä ja laajuutta on haastavaa määrittellä lapsen kehityksen ja oppimisen yhteydessä aina ympäristöön ja kontekstiin, jossa lapsi elää (Viitala ym., 2021, s. 14). Pihlaja ja

Viitala (2019) toteavat, että ennen lapsen tuen tarpeet nähtiin yksilöllisenä ominaisuutena, jolloin lapseen kohdistui erilaisuuden tai poikkeavuuden leima. Nykyisin lapsen tuen tarpeita tai vammaisuutta lähestytään yksilön ominaisuuden sijaan ympäristöön liittyvänä tekijänä tai lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen ominaisuutena (Pihlaja & Viitala, 2019, s.10). Alijoki ja Pihlaja (2020) jatkavat, että lasten tuen tarpeiden määrittelyyn liittyy olennaisesti lapsen lähiympäristössä olevat ihmiset ja toiminnot. He toteavat lasten vaikeuksien ilmeväen moninaisena, joiden taustalla on erilaisia tekijöitä (Alijoki & Pihlaja, 2020, s. 277). Lapsen kehitykseen ja oppimiseen voi liittyä useita erilaisia haasteita. Sandbergin (2021) mukaan ne voivat liittyä esimerkiksi tarkkaavuuteen, toiminnanohjaukseen, tunnesäätelyyn, hahmottamiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä matemaattisiin haasteisiin. Lisäksi ne voivat liittyä puheen ja kielen kehitykseen vaikeuksiin, motorisiin vaikeuksiin, kehitysvammaisuuteen, autismitkirjoon sekä kuulo- ja näkövammoihiin (Sandberg, 2021; Pihlaja & Viitala, 2019). Nwokah ja Sutterby (2014) ja Sandberg (2021) toteavat varhaislapsuuden olevan tärkeä ajanjakso lasten tuen tarpeiden varhaisessa tunnistamisessa ja tukemisessa (Nwokah & Sutterby, 2014; Sandberg, 2021, s. 14–15). Heiskanen (2019) toteaa, että lapsen tuen tarpeiden huolellinen tunnistaminen ja selvittäminen muodostavat pohjan pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle (Heiskanen, 2019, s. 96–97).

Pihlaja ja Viitala (2019) toteavat, että varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) mainitaan suhteellisen vähän varhaiserityiskasvatukseen liittyvää ohjeistusta (ks. Pihlaja & Viitala, 2019, s. 28). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsen tuen tarve tunnustetaan ja tuki järjestetään heti tuen tarpeen ilmetyä lapsen päiväkotiryhmässä joustavin järjestelyin (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 7 §). Varhaiskasvatuslain kolmas uudistus (1183/2021) koskee edellä mainittua tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyviä käytänteitä. Avaan uudistunutta lakia tarkemmin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen toisessa osassa. Pihlajan ja Viitalan (2019) mukaan laadukkaan varhaiserityiskasvatuksen elementtejä, jotka varhaiskasvattajien tulisi ottaa huomioon ovat perhe ja vanhemmat, lapsi, lapsiryhmä, varhaiskasvattajat ja työyhteisö, oppimisympäristö ja lapsen elämään liittyvät verkostot (ks. Pihlaja & Viitala, 2019, s. 45). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) linjataan, että lapsen huoltajaan ollaan yhteydessä heti, mikäli henkilöstöllä herää huoli lapsen kehityksen ja oppimisen haasteista tai hyvinvoinnista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 56).

Pedagoginen vastuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan on opettajalla, joka vastaa lapsiryhmän suunnittelusta, tavoitteiden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista

ja kehittämisestä. Perusteiden mukaan pedagogisella toiminnalla tarkoitetaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, joka rakentuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa sekä yhteisessä toiminnassa päiväkodin arjessa (Opetushallitus, 2022, s. 18, 22). Suhosen (2008) mukaan yksi keskeinen lapsen tukemiseen liittyvä osa-alue varhaiskasvatuksessa toteuttavasta pedagogiikasta on oppimisympäristö, joka voidaan jakaa fyysiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö kattaa tilat, materiaalit ja välineet sekä muut toimintatilat. Psyykinen oppimisympäristö sen sijaan kattaa lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen sekä ryhmädynamiikan (Suhonen, 2008, s. 52–53). Sandberg (2021) toteaa, että ympäristöä voidaan muokata lapselle suotuisaksi varmistamalla fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen esteettömyys ja turvallisuus (Sandberg, 2021).

Pihlaja ja Viitala (2019) toteavat, että erilaiset lain muutokset tuovat mukanaan ajoittaista epävarmuutta, mikä heijastuu lapsiryhmien kanssa työskentelevien kasvattajien arkeen. He jatkavat, että varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta, jolloin on oleellista ottaa huomioon lain muutosten vaikutukset myös varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 23, 27). Puroila ja Kinnunen (2017) ovat selvittäneet varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksia Vakavai -hankkeessa. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeiden ja haastattelujen muodossa, jotka suunnattiin varhaiskasvatuksen johtajille, aluepäälliköille, varhaiskasvatuksen työntekijöille sekä lasten vanhemmille. Tuloksista kävi ilmi, että etenkin vuoden 2016 lainsäädännön muutoksilla, kuten esimerkiksi aikuisten ja lasten välisellä suhdelukujen nostamisella, on ollut negatiivisia lapsivaikutuksia. Työntekijöiden vastausten mukaan lasten yksilölliseen kohtaamisen mahdollisuus on kaventunut ja huolta on noussut esiin erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Päiväkotiryhmiin on tullut lisää moninaisuutta, lasten määrä ryhmässä on kasvanut ja lasten sosiaalisten suhteiden määrä on noussut (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 14, 148).

Myös Korkalainen (2009) selvittää tutkimuksessaan päiväkodin henkilöstön kokemuksia varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisesta. Tähän tutkimukseen osallistui sekä varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia, jotka kertoivat kokemuksistaan varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa liittyvät palvelujärjestelmän toimimattomuuteen, resurssointiin sekä rakenteiden kehittymättömyyteen (Korkalainen, 2009, s. 138–146). Eskelisen ja Hjeltin (2021) selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuslaissa 540/2018 ei ole määriteltynä selkeästi tuen eri tasoja, mikä aiheuttaa epäselvät tuen rakenteet ja vaihtelevat käytännöt eri kunnissa (Eskelinen & Hjelt,

2021, s. 77). Seuraavaksi perehdyn tuen järjestämisen periaatteisiin uudistetun varhaiskasvatustulain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta.

2.2 Inklusio ja osallisuus pedagogisen toiminnan lähtökohtina

Jotta voidaan ymmärtää, mitä inklusiolla tai inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan, on syytä tarkastella siihen liittyvää historiaa. Inklusiolle ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää ja tässä tutkimuksessa inklusio näyttäytyy varhaiskasvatuksen kontekstissa periaatteena ja käytäntönä. Käytän termejä segregatio, integraatio ja inklusio, jotka Takalan (2016) määritelmän mukaan on lainattu englannin kielen sanoista *segregation* (eristäminen), *integration* (yhdistäminen) ja *inclusion* (mukaan ottaminen) (Takala, 2016, s. 14). Lähestyn inklusiota lyhyesti peruskoulussa näyttäytyneen segregatian näkökulmasta, jotta voidaan ymmärtää inklusiivisen ajattelumallin syntyä ja historiaa. Vähitellen siirryn varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Viitalan (2019) mukaan 1960- ja 1970-luvuilla niin Suomessa kuin muualla maailmassa tukea tarvitsevien ihmisten palvelut järjestettiin **segregoidusti**, jolloin vammaiset tai tukea tarvitsevat lapset asuivat laitoksissa, jotka rakennettiin maantieteellisesti syrjäisiin paikkoihin. Erityiskouluja oli paljon eivätkä tukea tarvitsevat lapset olleet yleisten palvelujen piirissä. Viitala huomauttaa, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei tukea ole pääsääntöisesti järjestetty segregoidusti vaan vaihtoehtona on erityisryhmiä, jotka toimivat tavallisten päiväkotien yhteydessä. Viitala jatkaa, että varhaiskasvatuksessa erityisryhmistä yleisempiä ovat integroidut erityisryhmät, jossa on sekä lapsia, joilla on tuen tarve, mutta myös lapsia, joilla ei ole määriteltyä tuen tarvetta. Ryhmien etuna on Viitalan mukaan pienempi lapsiryhmän koko ja ryhmän henkilökuntaan sisältyy varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Integroitu erityisryhmä tarjoaa lapsille mahdollisuuksia solmia vertaissuhteita myös niiden lasten kanssa, joilla ei ole varsinaista tuen tarvetta (Viitala, 2019, s. 53–54).

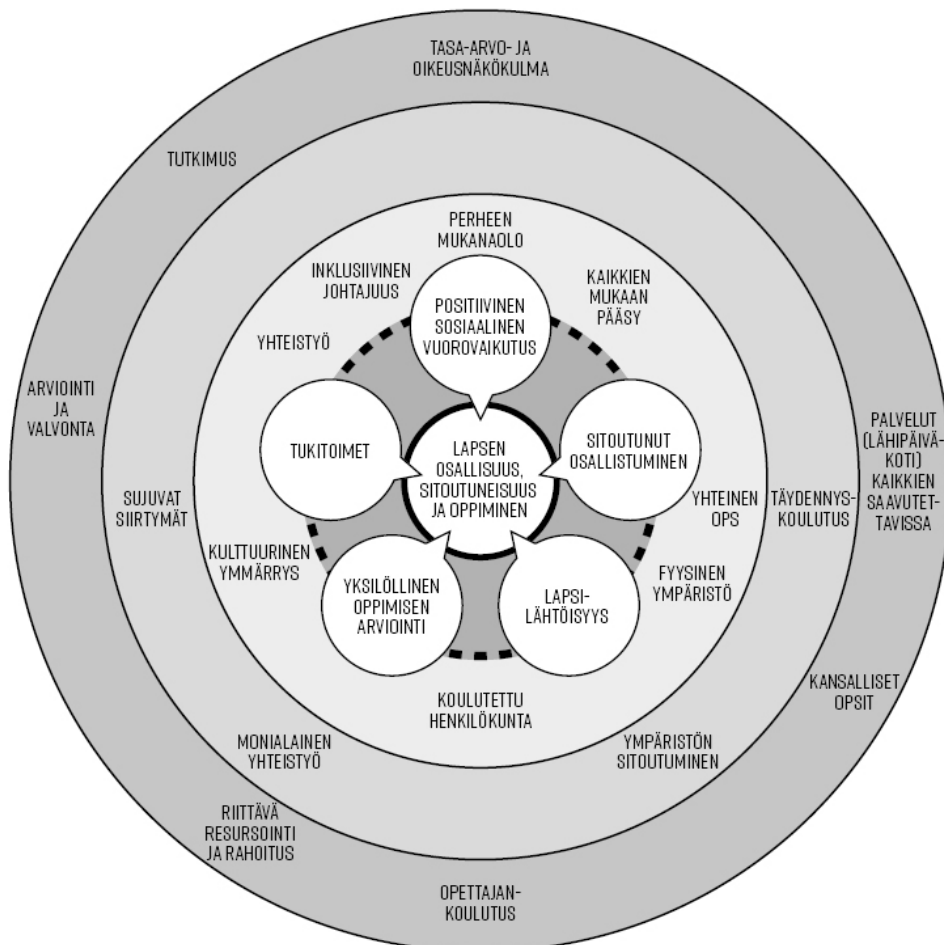
Takalan (2016) mukaan **integraatiossa** on kyse tilanteesta, jossa oppilas osallistuu sekä tavallisen luokan opetukseen että erityisryhmän opetukseen (Takala, 2016, s. 15). Myös Moberg ja Savolainen (2015) luonnehtivat integraatiota useista eri näkökulmista. Yhden määritelmän mukaan integraatiolla voidaan tarkoittaa tilannetta, jossa kaikki oppilaan tukipalvelut tarjotaan normaalissa opetusryhmässä (Moberg & Savolainen, s. 74–76). Kuitenkin integraatio käsitteestä ja ajatusmallista on pikkuhiljaa siirrytty inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen ideologiaan. Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on kaikille

yhteinen koulu, jonka tavoittelu tuli esille 1990-luvulla YK:n aloitteesta. Tärkeimpänä julki-
lausumana pidetään Salamancan julistusta, jossa määriteltiin erityisopetukseen sisältyvät peri-
aatteet, toimintatavat ja käytännöt. Mobergin ja Savolainen mukailevat Stainback'ä ja Jackso-
nia (1992), joiden mukaan **inklusiiossa** on kyse siitä, että oppilas opiskelee ja on alusta asti
kaikille yhteisessä koulussa. He jatkavat, että inklusiiossa korostuu koko henkilökunnan yh-
teistyö ja osallistuminen oppilaiden kasvatukseen (Viitattu lähteessä Moberg & Savolainen,
2015, s. 74–79). Viitala (2019) kuvaa inklusiivista varhaiskasvatusta lasten moninaisuutta ja
osallisuutta arvostavana ideologiana, joka näkyy pedagogiikassa lasten tasa-arvoisuutta ja yh-
teisöllisyyttä korostaen. Viitala tiivistää: ”inklusion ideologia konkretisoituu inklusiivisessa,
kaikille yhteisessä kasvatuksessa” (Viitala, 2019, s. 53).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri pohjautuu inklusiivisuuteen, jonka keskeisinä arvoina
nähdään osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (Opetushallitus, 2018, s. 30, 36). Viitala
(2008) mukailee Bartonian (2003), jonka mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana
on myönteisen näkemysten luominen toisista ja vammaisuutta ylläpitävien asenteiden muutta-
minen nähdään inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen edellytyksinä (Viitattu lähteessä Viit-
tala, 2008). Ainscow'n (2004) mukaan osallisuus on tärkeä osa inklusiivisen kasvatuksen to-
teutumista ja sitä voidaan tarkastella sosiaalisen vuorovaikutuksen synnyttämänä yhteisenä ko-
kemuksena. (Ainscow, 2004, s. 7–9). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) osalli-
suutta avataan inklusiivisen toimintakulttuurin lähtökohtana, jossa osallisuus nähdään lasten
sensitiivisenä kohtaamisena sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisena (OPH, 2022, s. 32). Turja
(2020) kuvaa lasten osallisuuden (*”participation”*) lähtevän liikkeelle arjen vuorovaikutustilan-
teista. Hän jatkaa, että koti ja päiväkotitoimet ovat lapselle ensimmäisiä ympäristöjä, joissa lapsi voi
saada kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttaa häntä koskeviin asioihin (Turja, 2020, s.
41–47). Myös Varhaiskasvatuslaki (540/2018) linjaa, että lasten mielipiteet ja toivomukset tu-
lee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lain mu-
kaan osallisuus kuuluu myös lapsen vanhemmille tai muille huoltajille heidän mahdollisuute-
nansa osallistua lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 20
§). Turjan (2020) toteaa, että päiväkodin toiminnassa tulisi hyödyntää osallisuutta tukevia toi-
mintamuotoja, joiden kautta lapsen pääsevät osaksi toiminnan suunnittelua, arviointia ja toteu-
tusta (Turja, 2020, 54). Lundqvist, Westling ja Siljehag (2015) mukailevat Soukahouta (2012)
inklusiivisen kasvatuksen osallistavista tukitoimista, joita voivat olla esimerkiksi ryhmään so-
peutuminen, vuorovaikutuksen tukeminen, lasten kannustaminen ja palautteen antaminen sekä
tukeminen siirtymätilanteissa (Viitattu lähteessä Lundqvist, Westling, Siljehag, 2015).

Viitala ja kumppanit (2021) kuvaavat varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta monitahoiseksi ilmiöksi, johon liittyy paitsi varhaiskasvatuksen lähipalveluiden periaate niin myös laajemmat varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevat seikat (Viitala, ym., 2021). Viitala (2019) nostaa teoksessaan esiin **inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin** (Kuvio 1.), joka on alun perin European Agency for Special needs and Inclusive Education eli Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus kehittänyt malli. Malli auttaa hahmottamaan, millaisia asioita tukea tarvitsevien lasten kanssa tulee ottaa huomioon, heidän saadessaan varhaiskasvatuksen tavallisessa päiväkotiryhmässä (Viitala, 2019, s. 56). Viitala ja kollegat (2021) toteavat, että ekosysteemimalli kuvaa hyvin inklusiivisuuden moniulotteisuutta. Mallin keskellä on onnistuneen inklusiivisen varhaiskasvatuksen lopputulos, johon sisältyvät lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen. Mallin ulkokehät muodostavat sen sijaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytykset (Viitala ym., 2021, s. 15–16).

Kuvio 1. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimalli. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017, Viitalan 2019, s. 56 mukaan)



Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2017) yhteenvetoraportissa on määritelty tarkemmin mallin eri ulottuvuuksia. Viitala ja kumppanit (2021) toteavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset todennäköisesti kohtaavat työssään ekosysteemimallin useita eri osa-alueita (Viitala ym., 2021, s. 16). Mallin ulkokehässä on esiteltyä alueellisen ja kansallisen tason rakenteellisia tekijöitä, joihin kuuluvat kansalliset linjaukset, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmat, arviointijärjestelmät sekä hallinto ja tutkimuspolitiikka. Inklusiiviseen prosessiin liittyy olennaisesti yhteistyö perheiden ja tukipalveluiden kanssa sekä siirtymät varhaiskasvatukseen ja sieltä eteenpäin. Malli sisältää myös oppimisympäristön fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuriset tukirakenteet, joihin sisältyvät lapsen arvostus, saavutettava oppimisympäristö sekä johtajuus ja yhteistyö. Mallissa nostetaan esiin, kuinka osallistavan varhaiskasvatuksen toimintaympäristö, kuten sosiaalinen vuorovaikutus on suoraan sidoksissa lapseen (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017, s. 12–13).

3 Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) linjaa, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, tunnistaa yksilölliset tuen tarpeet sekä järjestää tarvittavaa tukea. Lisäksi tavoitteena on edistää lapsen elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu kaikille lapsille ja se aloitetaan heti tuen tarpeen ilmettyä. Perusteiden mukaan lähtökohtana tuen järjestämiselle ovat lapsen vahvuudet ja yksilölliset tarpeet. Tuki rakentuu sekä lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä yhteisöllisistä ja oppimisympäristöä koskevista ratkaisuista. Perusteissa määritellään, että lapsen tarvitsema tuki järjestetään joustavin järjestelyin osana päivittäistä toimintaa ja lapsiryhmän koossa tulee huomioida lasten etu ja tuen tarve. Oikein kohdennettu ja riittävä tuki edistää lapsen kehitystä ja oppimista sekä ehkäisee ongelmien syntymistä tai kasvamista (Opetushallitus, 2018, s. 49–50). Eskelisen ja Hjeltin (2021) selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuslaissa 540/2018 ei ole määriteltynä selkeästi tuen eri tasoja, mikä aiheuttaa epäselvät tuen rakenteet ja vaihtelevat käytännöt eri kunnissa. He jatkavat, ettei tuen rakenne jäseny varhaiskasvatuslaissa yhtä selkeästi kuin perusopetuslaissa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77). Tuen rakennetta on sittemmin huomioitu viimeisemmässä varhaiskasvatuslaissa, jota käsittelen seuraavaksi.

Hallitus esitti syksyllä 2021, että varhaiskasvatuslakiin kirjattaisiin lapsen oikeus kolmiportaiseen tukeen. Lisäksi lakiin kirjattaisiin tuen toteuttaminen, tuen tarpeen arviointi sekä tuen eri muodot ja tukipalvelut. Laki hyväksyttiin ja lain muutokset astuivat voimaan 1.8.2022, jolloin se velvoitti myös varhaiskasvatuksen järjestäjiä ottamaan päivitetyn suunnitelmansa käyttöön elokuussa 2022 (Oikeusministeriö, 9.3.2022). Ennen lain uudistusta osa kunnista sovelsivat varhaiskasvatuksessa erilaisia variaatioita esi- ja perusopetuksen kolmiportaisesta tuesta. Eskelinen ja Hjelt (2017) ovat selvittäneet kolmiportaisen tuen mallin käyttöä kunnittain. Kyselyyn vastaajista hieman yli puolet (51,5 %) kunnista (n=104) olivat ottaneet kolmiportaisen tuen käyttöön. Sen sijaan ne kunnat, jotka eivät olleet ottaneet mallia käyttöönsä, odottivat valtakunnan tason linjauksia tuen toteuttamiseen liittyen (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 68, 78). Kunnassa, jossa tämä tutkimus toteutettiin, ei käyttänyt kolmiportaista tukea. Lisäksi aineistonkeruu sijoittui ajankohtaan, jolloin lain uudistus ei ollut vielä voimassa, jolloin tutkimuksessa mukana ollut kunta otti tuen toteuttamista koskevan lain käyttöönsä vasta sen astuttua voimaan 1.8.2022.

3.1 Tuen toteuttamisen tasot

Lain muutokset ovat Pro-gradu tutkimukseni kannalta relevanttia ottaa huomioon tutkimukseni liittyessä varhaiskasvatuksessa toteutettavan tuen aihepiireihin, koska tutkimus aloitettiin ennen lain voimaan astumista, mutta julkaistiin lain muuttumisen jälkeen. Tässä kappaleessa avaan varhaiskasvatuksessa toteutettavaan lapsen tukeen liittyviä tekijöitä uudistetun varhaiskasvatuslain (1183/2021) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) pohjalta. Keskeisiä käsitteitä ovat tuen eri tasot; *yleinen, tehostettu ja erityinen* sekä tuen toteuttamisen eri muodot; *pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset* ratkaisut.

Uudistettu varhaiskasvatuslaki astui voimaan elokuussa 2022. Varhaiskasvatuslain (1183/2021) linjausten mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia aina lapsen ikä- ja kehitystaso huomioiden. Lain mukaan lapsella on myös oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti tuen tarpeen ilmettyä omassa lapsiryhmässään tai varhaiskasvatuksen pienryhmässä tai erityisryhmässä (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 3§). Heiskanen (2022) täydentää, että lapsen saama erityisopetus voi olla osa- tai kokoaikaista (Heiskanen, 2022, s. 11). Opetushallituksen laatiman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan tuen lähtökohtana ovat lapset vahvuudet, oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet. Perusteiden mukaan olennaista tuen toteuttamisessa on johdonmukainen jatkumo aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä lapsen siirtyessä perusopetukseen (Opetushallitus, 2022, s. 50).

Uudistettuun varhaiskasvatuslakiin (1183/2021) on kirjattu tuen eri tasot, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lain mukaan tuen taso arvioidaan aina tapauskohtaisesti eikä se edellytä, että lapsi on saanut ensin muulle tasolle kuuluvaa tukea, jolloin tuen tasoilta toiselle siirtyminen on joustavaa. Lisäksi henkilöstömitoitus on otettava huomioon, mikäli ryhmässä on tehostettua tai erityistä tukea saava lapsi. Lain mukaan *yleistä tukea* annetaan lapselle heti tuen tarpeen ilmettyä osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 3 §, 15 a §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) yleistä tukea voidaan luonnehtia ensimmäiseksi keinoksi vastata lapsen tuen tarpeeseen. Perusteiden mukaan yleinen tuki ei edellytä hallintopäätöstä vaan se järjestetään joustavasti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, heti tuen tarpeen ilmettyä (Opetushallitus, 2022, s. 60). Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajien ry:n puheenjohtaja Martta Pyökkimies (2022) avaa yleisen tuen määritelmää. Hänen mukaansa päiväkodissa tapahtuva kaikille yhteinen toiminta voi toisille lapsille olla tukea ja toisille ei (Pyökkimies, 2022). Myös Heiskanen (2022) avaa yleistä tukea uudistetun

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Heiskasen mukaan yleinen tuki kuuluu kaikille, vaikka ei suunniteltaisi osaksi kaikkien lasten varhaiskasvatussuunnitelmaa (Heiskanen, 2022). Sandberg (2021) on kuvaillut esiopetuksessa hyödynnettäviä tuen portaiden eri muotoja. Hänen mukaansa yleiseen tukeen liittyviä toimintamalleja ovat esimerkiksi turvallinen ilma-
piiri, arjen strukturointi, tilanteiden ennakointi ja osallistamisen eri menetelmät. Lisäksi yleiseen tukeen liittyy leikin ohjaaminen, rakentava vuorovaikutus, lapsen vahvuuksien huomiointi ja sensitiivisyys. Ryhmien muodostaminen ja ympäristön muokkaaminen ovat myös osa yleistä tukea (Sandberg, 2021, s. 22).

Varhaiskasvatuslain (1183/2021) mukaan *tehostettua tukea* annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä tai lapsi tarvitsee vahvempaa tukea. Olennaista on ottaa lapsen yksilölliset tarpeet huomioon (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 3 §, 15 a §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan tehostettua tukea kuvataan sekä intensiteetiltään voimakkaammaksi että yksilöllisemmäksi tueksi kuin edellä mainittu yleinen tuki. Tukea annetaan lapsen tarpeen mukaan, niin kauan kuin lapsi tarvitsee sitä. Niin perusteiden kuin lain mukaan lapsen siirtyessä tehostettuun tukeen, tehdään hallintopäätös, jonka tekemisestä vastaa järjestämistä vastaava oleva kunta (Opetushallitus, 2022, s. 61). Sandbergin (2021) mukaan tehostettuun tukeen sisältyvät kaikki yleisen tuen muodot, mutta tukitoimet ovat suunnitellumpia, tiiviimpiä ja yksilöllisempiä (Sandberg, 2021, s. 25). Mikäli tuki ei ole riittävää tai kyseessä on vamma, sairaus, kehityksen viivästyminen tai muu lapsen toimintakykyä alentava tuen tarve, Varhaiskasvatuslain (1183/2021) mukaan tukea annetaan *erityisenä tukena*. Tällöin tuki muodostuu jatkuvista ja kokoaikaisista tukimuodoista (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 3 §, 15 a §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan erityistä tukea voidaan kuvata vahvimaksi tuen tasoksi. Perusteissa lausutaan, että erityinen tuki muodostuu useista tuen muodoista ja tukipalveluista. Myös erityinen tuki edellyttää hallintopäätöstä (Opetushallitus, 2022, s. 61).

3.2 Pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset ratkaisut

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksessa toteutettavan tuen eri muotoja. Tukimuodot voidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan jakaa pedagogisiin, rakenteellisiin ja hoidollisiin ratkaisuihin, ja niitä voidaan toteuttaa samanaikaisesti kaikilla tuen eri tasoilla (Opetushallitus, 2022, s. 61). Sandberg (2021) korostaa, että laadukkaan varhaiskasvatuksen arvoperusta pohjautuu pedagogiikkaan, jolla tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteel-

lista toimintaa. Pedagogiikka on läsnä kaikessa toiminnassa ja se näkyy lapsen hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa (Sandberg, 2021, s. 13). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) on määritelty oppimisen osa-alueet, joita ovat 1) kielten rikas maailma, 2) ilmaisen monet muodot 3) minä ja meidän yhteisömme 4) tutkin ja toimin ympäristössäni sekä 5) kasvan, liikun ja kehityn (ks. Opetushallitus, 2022, s. 42). Sandbergin (2021) mukaan kaikilla näillä eri oppimisen osa-alueilla tarvitaan pedagogisia menetelmiä ja tarvittaessa laadukasta pedagogista tukea. Hän jatkaa, että varhaiskasvatuksessa oppimisen ja kasvun tuki kohdennetaan suoraan sekä koko lapsiryhmälle että yksittäiselle lapselle pedagogisin menetelmiä hyödyntäen (Sandberg, 2021, s. 13–15). Heiskanen (2019) toteaa, että lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa korostuvat lasten tarpeiden, vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden huomiointi, jatkuva yhteinen keskustelu sekä sitoutuminen yhteisiin toimintatapoihin (Heiskanen, 2019, s. 104).

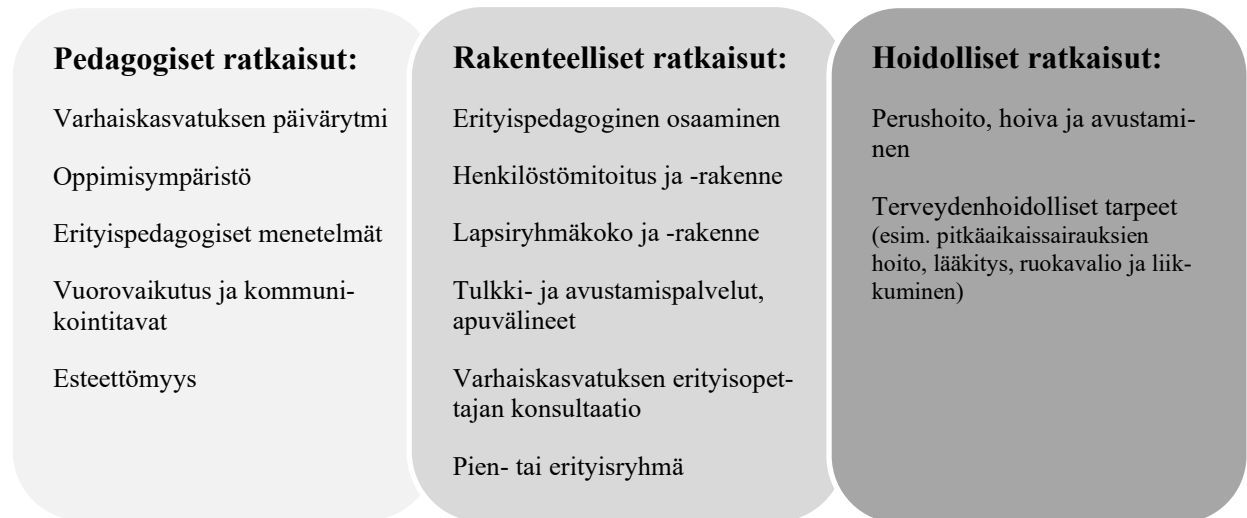
Pedagogisiin tuen muotoihin sisältyvät toistuvat toiminnot, lapselle selkeä ja ennakoitava päivärytmi sekä sensitiivinen ja saavutettava vuorovaikutus- ja kommunikointitapa. Tällaisia toimintoja voivat olla esimerkiksi puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät, kuten kuvat, viittomat ja teknologiset ratkaisut. Keskeistä lapsen tarpeisiin vastaamisessa on henkilöstön yhteiset ja johdonmukaiset työtavat ja menetelmät (Opetushallitus, 2022, s. 62). Heiskanen (2019) mukaan pedagogisissa ratkaisuissa kyseessä on erityisesti ryhmän toiminta ja sen toimintatavat (Heiskanen, 2019, s. 100). Sandbergin (2021) toteaa, että olennaista on kiinnittää huomio lapsen ympäristöön. Muita pedagogisia tukitoimia ovat esimerkiksi oppimisympäristön muokkaaminen, ryhmän jakaminen, huomion kiinnittäminen ympäristön aistiärsykkeisiin tai häiriötekijöiden poistaminen (Sandberg, 2021, s. 15). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) toiminnan suunnittelu, havainnointi, arviointi ja dokumentointi liittyvät myös pedagogiseen tukeen. Erityispedagogisia menetelmiä voidaan soveltaa ja toteuttaa koko lapsiryhmän yhteisenä toimintana, pienryhmän tai yhden lapsen kanssa. Pedagogisen tuen suunnittelu ja toteuttaminen tapahtuu osana vertaisryhmää inklusiivisen periaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 62).

Heiskanen (2019) mukaan *rakenteellisilla ratkaisuilla* voidaan kuvata ryhmän käytettävissä olevia resursseja (Heiskanen, 2019, s. 102). Opetusalan ammattijärjestön (2020) sivuilla resursseilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi lasten tai henkilökunnan määrää ja rakennetta mutta myös henkilökunnan erityisosaamista (OAJ, 2020). Siitonen (2019) lisää, että myös palkkaus ja työolosuhteet kuuluvat varhaiskasvatuksen resursseihin (Siitonen, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan tuen rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat lapsiryhmä koon sekä henkilöstön mitoitus ja rakenteeseen liittyvät ratkaisut. Henkilöstörakennetta voidaan

vahvistaa esimerkiksi lisäämällä varhaiskasvatuksen erityisopettaja ryhmään ja/tai henkilöstön ja lasten suhdelukua voidaan muuttaa niin, että lapsen tarvitsema tuki sekä ryhmän tavoitteet tulevat toteutetuksi (Opetushallitus, 2022, s. 62). Varhaiskasvatuslain (1183/2021) mukaan päiväkodissa tulee olla riittävä määrä henkilökuntaa suhteessa lasten määrään. Mikäli päiväkodissa on yksi tai useampi tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, on tämä otettava huomioon lasten tai henkilökunnan lukumäärässä (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 35 §). Heiskanen (2019) mukaan rakenteellisia ratkaisuja suunniteltaessa täytyy ottaa huomioon tuen toteutuminen ja, miten lapsen tavoitteet tulevat saavutetuksi (Heiskanen, 2019, s. 100). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) määritellään tuen rakenteellisiin muotoja, joihin kuuluvat varhaiskasvatushenkilöstön osaaminen tai erityispedagoginen osaaminen. Lisäksi tulkitsemis- ja avustajapalvelut, esteettömyyden huomiointi, erilaiset apuvälineet sekä pien- tai erityisryhmä kuuluvat rakenteellisiin ratkaisuihin. Perusteiden mukaan varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen myös pienryhmässä tai erityisryhmässä, jos tuen tarpeet sitä edellyttävät (Opetushallitus, 2022, s. 62). Heikan, Hujalan, Turjan ja Fonsénin (2020) mukaan pienryhmätoiminta on yhä useampien päiväkotien toimintakulttuuria ja se mahdollistaa ryhmän suunnitelman jakamisen ja sitä kautta lapsen yksilöllisen huomioinnin (Heikka ym., 2020, s. 56–57).

Hoidollisen tuen muotoihin lukeutuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lapsen tarvitsema hoito, hoiva ja avustamiseen liittyvät toimintatavat. Tähän kuuluvat esimerkiksi lapsen terveydenhoidolliset, kuten pitkäaikaissairauksien hoito, lääkitys, ruokavalio ja liikkumiseen liittyvät tarpeet. On kuitenkin huomioitava ja arvioida aina tapauskohtaisesti varhaiskasvatuksen toimipaikassa, millä tavoin sairaudenhoito toteutetaan. Lääke- tai sairaudenhoitoa annetaan tuen tasosta riippumatta aina lapsen tarpeen mukaan (Opetushallitus, 2022, s. 62–63). Heiskanen (2019) huomauttaa, että tuen suunnittelussa on tärkeää tunnistaa jo olemassa olevat toimivat tukimenetelmät, tarvittavien muutosten lisäksi (Heiskanen, 2019, s. 102). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan pedagogisissa, rakenteellisissa ja hoidollisissa toimintatavoissa lapsen etu ja tuen tarve ovat lähtökohtana (Opetushallitus, 2022, s. 63). Alla on havainnollistava malli (Kuvio 2.) tuen eri muodoista ja niihin sisältyvistä toimintatavoista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaisesti.

Kuvio 2. Tuen pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset ratkaisut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) pohjalta (OPH, s. 64–65).



3.3 Yhteistyö ja arviointi tuen aikana

Sandberg (2021) toteaa, että pedagogiikka sekä lapsen laadukas hoito ja kasvatus rakentuvat ammattilaisten yhteistyönä aina lapsen etua ajatellen (Sandberg, 2021, s. 17). Recchia ja Puig (2011) lisäävät, että yhteistyö korostuu tukea tarvitsevien lasten kohdalla (Recchia & Puig, 2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) linjataan, että lapsen tuki edellyttää toimivia yhteistyörakenteita ja yhteisten toimintatapojen luomista. Toimintatapojen kehittäminen, tuen tarpeen arviointi ja tuen antaminen kuuluvat koko henkilöstölle koulutuksen, työnkuvien ja vastualueiden mukaan (Opetushallitus, 2022, s. 58). Moniammatillinen yhteistyö on keskeinen osa varhaiskasvatuksen toimintaa. Kupila (2020) mukailee Karilaa ja Nummenmaata (2001), joiden mukaan päiväkodin moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella paitsi päiväkodin sisäisenä niin myös ulkoisena toimintamallina. Sisäisessä moniammatillisuudessa eri koulutustaustoista tulevat henkilöt jakavat osaamistaan ja tuovat sen yhteiseen käyttöön. Ulkoisessa moniammatillisuudessa yhteistyötä tehdään päiväkodin ulkopuolisten ammattiryhmien kanssa (Viitattu lähteessä Kupila, 2020, s. 318–319). Sisäinen toimintamalli kuvaa päiväkodin sisällä tapahtuvaa yhteistyötä, jossa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, avustajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat tai päiväkodin johtajat tekevät yhteistyötä. Ulkoinen toimintamalli sen sijaan kuvaa esimerkiksi terveydenhuollon, lastenneuvolan tai lastensuojelun kanssa tehtävää yhteistyötä.

Rantala ja Uotinen (2019) kuvaavat varhaiskasvatuksessa toteutettavan yhteistyön merkitystä viiden osa-alueen kautta, joita ovat lapsen ja perheen hyvinvointi, tiedonkulku, yhteinen keskustelu ja suunnittelu, myönteinen ilmapiiri sekä henkilöstön hyvinvointi (ks. Rantala & Uotinen, 2019, s. 130–136). Varhaiskasvatuslaki (1183/2021) linjaa, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan lapsen tarvitsema tuki sekä siihen liittyvät vastuut ja työnjako, tukitoimenpiteet ja niiden arviointi (Varhaiskasvatuslaki 1183/2021, 15a §, 23 §). Sandbergin (2021) mukaan lapselle tehdyn varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on taata lapselle tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta, johon kirjataan lapset vahvuudet, kehittymisen kohteet ja mahdolliset tuen tarpeet. Kirjaukset auttavat tukeen liittyvää arviointiprosessia ja helpottaa tuen jatkuvuutta (Sandberg, 2021, s. 19–20). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todetaan, että tuen tarvetta ja tuen riittävyttä arvioidaan tarpeen aina mukaan, vähintään kerran vuodessa. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeässä roolissa ja sen tavoitteena on yhteinen sitoutuminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Perusteissa mainitaan, että lapsen tuen tarpeiden arviointi voi alkaa henkilöstön tekemien havaintojen pohjalta tai huoltaja, neuvolan tai sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön aloitteesta. Perusteiden mukaan arviointiin osallistuu mukaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Opetushallitus, 2022, s. 11, 35).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kuvataan pedagogista dokumentointia, joka on keskeinen menetelmä toiminnan kehittämässä, suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioimisessa. Dokumentoinnin avulla saadaan tietoa esimerkiksi lapsen kehityksestä, elämästä, kiinnostuksen kohteista sekä tarpeista. Perusteiden mukaan suunnitelmallinen dokumentointi tukee henkilöstön lapsituntemusta (Opetushallitus, 2022, s. 39). Heikka ja kumppanit (2020) tarkastelevat havainnointia ja arviointia varhaispedagogiikassa. Heidän mukaansa havainnointi ja arviointi nähdään myös osana lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toiminnan kehittämistä. He jatkavat, että esimerkiksi pienryhmätoiminta toimii hyvänä lähtökohtana lasten havainnoinnille ja arvioinnille (Heikka ym., 2020, s. 56–57).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaan tutkimukseni toteutusta, johon sisältyvät tutkimusmenetelmä, tutkimuskysymykset sekä aineiston keruu ja analysointi. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia tuen toteuttamisesta ja lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka toimivat lisäresurssina eri alueiden päiväkodeissa.

4.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta ja tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkimuskohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. He jatkavat, että tutkija voi olla esimerkiksi kiinnostunut henkilöiden ajatuksista, tunteista tai kokemuksista tutkittavaan ilmiöön liittyen. Laadullisen tutkimuksen kautta pyritään tuomaan esiin yksityiskohtaista ja rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Laadullisesta tutkimusta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luonnehtia ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa ilmiötä pyritään selittämään tai ymmärtämään (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 33). Tutkimukseni keskittyy ymmärtämään lasten tuen tarpeisiin vastaamista ja tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Hakala (2018) toteaa laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan tutkimuksen kohteena olevien tulkintojen esille nostaminen ja tunnustaminen. Hän jatkaa, että laadullista tutkimusta voidaan hyödyntää tutkimusmenetelmänä, kun halutaan tarjota ääni tietyille ihmisryhmälle (Hakala, 2018, s. 18). Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa kieli ja vuorovaikutus nähdään keskeisenä osa-alueena. Puusan ja Juutin (2020) mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa sosiaalinen maailma, jonka sisällä ihmiset elävät, rakentuu kielen avulla (Juuti & Puusa, 2020, s. 22). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat luovat kertomuksillaan kuvaa arjestaan ja kokemuksistaan päiväkodissa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin sekä millä tavoin he kuvaavat tuen toteuttamista toimiessaan lisäresurssina päiväkotiryhmissä. Lisäksi minua kiinnostaa saada selville, millä tavalla lisäresurssoinnilla voidaan vaikuttaa tuen toteuttamiseen.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on toiminnassaan vapautta, mikä antaa tilaa ja tuo joustavuutta tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Kiviniemi (2018) puolestaan kuvailee laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa tutkimuksen eri elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostaminen, aineiston keruu ja analyysi yhdistyvät toisiinsa ja muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Kiviniemen mukaan olennaista on tutkimusasetelmia koskeva rajaaminen (Kiviniemi, 2018, s. 73, 76) Tutkimuksessa lähdin liikkeelle pohtimalla tutkimusaihetta, joka lopulta valikoitui varhaiskasvatuksessa toteutettavaan tukeen. Aiheen rajaaminen osoittautui jokseenkin haastavaksi varhaiskasvatuksessa toteutettavan tuen ollessa laaja aihealue ja kokonaisuus. Lopulta halusin keskittyä nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksiin tuen toteuttamisesta.

Tutkimuskysymykseksi muotoutuivat:

1. *Miten lisäresurssina toimineet varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin?*
2. *Millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana?*

4.2 Aineiston keruu ja osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä hankkeessa toiminutta varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka toimivat lisäresurssina kaupungin eri alueiden päiväkotiryhmissä. Tutkimuksen aineistonkeruun menetelmänä hyödynsin *teemahaastattelua*, joka toteutettiin ryhmähaastattelun muodossa. Puusan ja Juutin (2020) mukaan teemahaastattelu sopii monien ilmiöiden tutkimiseen ja se korostaa tutkittavien elämismailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asioista. He jatkavat, että teemahaastattelussa oletetaan tutkittavien käyneen läpi tietyn asian, jota tutkija tarkastelee ja pyrkii syventämään omaa ymmärrystään ilmiön kokonaisuudesta (Puusa & Juuti, 2020, s. 112). Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan teemahaastattelussa lähdetään liikkeelle määrittelemällä keskustelun aihepiirit ja teema-alueet ilman tarkkaa kysymysten muotoilua (Eskola ym., 2018, s. 30). Aineistonkeruussa lähdin ensimmäisenä liikkeelle pohtimalla haastattelussa käsiteltäviä teemoja ja teemahaastattelurunkoa (Liite 2.). Lopulta haastattelun yhdeksi isoksi pääteemaksi valikoitui ”tuki varhaiskasvatuksessa”, jonka ympärille muotoutui muita tukeen liittyviä alateemoja. Näitä olivat esimerkiksi opettajien työnkuva, tuen toteuttaminen, toiminnan kehittäminen, yhteistyö ja inklusio.

Eskolan ja kumppaneiden mukaan (2018) olennaista teemahaastattelussa on valita henkilöt, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen tarvitaan henkilöiden suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja nauhoittamiseen (Eskola ym., 2018, s. 30). Haastattelun suunnitteluvaiheen jälkeen lähetin kutsut (Liite 1.) tutkimukseen osallistuville sähköpostitse, johon liitin mukaan tietosuojailmoituksen. Aineistonhallinnan käsikirjan (2022) mukaan tutkimuksen tekoon liittyvä tietosuoja koskee tutkittavien henkilötietojen käsittelyä, vastuullisuutta ja huolellisuutta (Tietoarkisto, 2022). Tutkimukseen osallistujat vahvistivat osallistumisensa ja suostumuksensa tutkimukseen vastaamalla sähköpostiviestiin. Tämän jälkeen lähetin osallistujille haastattelussa käsiteltäviä teemoja ja kysymyksiä, joihin he saivat halutessaan etukäteen tutustua ja pohtia vastauksia.

Hirsijärvi ja Hurme (2011) luonnehtivat teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, jossa tutkija etenee tiettyjen keskeisten teemojen kautta, ilman tarkasti rajattuja haastattelukysymyksiä. Tämä voi auttaa myös tuomaan tutkittavien äänen paremmin kuuluviin haastattelutilanteessa. He jatkavat, että teemahaastattelussa huomioidaan ja nähdään keskeisenä ihmisten tulkinnat ja heidän antamat merkitykset eri asioille, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsijärvi & Hurme, 2011, s. 47–48). Covid19- pandemian vuoksi haastattelu järjestettiin etänä Teams -sovelluksen kautta ja siihen osallistui neljä hankkeessa toiminutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Varhaiskasvatuksen opettajat toimivat ryhmissä lisäresurssin roolissa, jolloin heitä ei laskettu lapsiryhmän suhdeluukuun eikä näin ollen ”vastuuajaisiksi”. Kuitenkin osa opettajista toimi ryhmän vastuullisen varhaiskasvatuksen opettajan roolissa ja osa toisen varhaiskasvatuksen opettajan työparina. Haastattelussa lähdin liikkeelle kertomalla ensin tutkimukseen osallistuville tietosuojaan ja tutkimuksen eettisyyteen liittyvistä asioista. Kerroin heille, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja he voivat kieltää oman tutkimusaineistonsa käytön missä vaiheessa tahansa tutkimusta, mutta ennen tutkielman julkaisemista. Lisäksi pyysin lupaa haastattelun nauhoittamiseen ja kerroin aineiston tallentamisesta Oulun yliopiston järjestelmään, johon minulla on ainoana pääsy.

Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018) toteavat, että teemahaastattelussa päätavoitteena on keskustelu (Eskola ym., 2018, s. 42). En halunnut rajata haastattelun runkoa liikaa asettamalla valmiita kysymyksiä, sen sijaan pyrin ensisijaisesti antamaan puheenvuoron opettajille ja sitä kautta tuomaan heidän ääntänsä esiin. Tietosuoja-asioiden läpikäymisen jälkeen kartoitin tutkimukseen osallistuneiden taustoja. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat koulutukseltaan sekä sosionomeja että kasvatustieteen maistereita ja suurin osa heistä oli toiminut hankkeessa lähes koko sen ajan,

vuosina 2020–2021 ja 2021–2022. Tämän jälkeen etenin teemahaastattelurungon (Liite 2.) mukaisesti sekä välillä rungosta poiketen. Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, teemahaastattelussa tutkija käy etukäteen määritellyt teemat läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella (Eskola & Suoranta, 1998, s. 87). Tutkijana roolini oli ohjata keskustelun etenemistä ja tarvittaessa esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastateltavat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun ja toivat esiin monipuolisesti eri näkökulmia aiheesta. Ensimmäisenä kävimme läpi opettajien työnkuvaa hankkeessa, jonka jälkeen siirryimme tuen toteuttamiseen. Opettajat osallistuivat keskusteluun vuorovaikutteisesti, toivat monipuolisesti esiin tuen toteuttamista ja kertoivat rohkeasti kokemuksistaan hankkeessa. Ryhmähaastattelu oli pituudeltaan 60 minuuttia.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä hyödynnettiin sisällönanalyysiä, joka voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin muodoista hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä eri tutkimuskysymysten kohdalla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluita tai mitä tahansa muuta kirjallista aineistoa niin systemaattisesti kuin objektiivisesti. He jatkavat, että sisällönanalyysillä pyritään muodostamaan tiivistetty ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 122). Mayring (2019) luonnehtii laadullisen sisällönanalyysin pohjautuvan tutkimuskysymyksiin (Mayring, 2019).

Aineiston analyysissä lähdin ensimmäisenä liikkeelle haastatteluaineiston litteroinnista, jossa äänimuodossa oleva videonauhoitus muutettiin tekstimuotoon. Ruusuvuori ja Nikander (2017) kuvaavat tämän olevan aineiston analyysin ensimmäinen vaihe, jossa haastatteluaineiston tutkimusaineisto muodostuu (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427). Litteroinnissa haastateltavien henkilötiedot pseudonymisoitiin eli tunnistelliset tiedot poistettiin. Esimerkiksi heidän nimensä koodattiin H1= haastateltava yksi, H2= haastateltava kaksi ja niin edelleen. ENISAN (2018) mukaan pseudonymisointi on eri asia kuin anonymisointi, koska pseudonyymissä henkilötiedot ovat yhä saatavilla rekisterinpitäjällä eli tutkijalla (ENISA, 2018, s. 13). Pseudonyymiksi tiedoksi määritellään Tietoarkiston (21.6.2022) mukaan tieto, jonka perusteella henkilöä ei voida tunnistaa ilman erillisiä lisätietoja. Kun erilliset tunnistetiedot, kuten esimerkiksi koodiavain tai henkilötiedot hävitetään, pseudonyymistä aineistosta tulee anonymi (Tietoarkisto,

21.6.2022). Tässä tapauksessa henkilötiedot koskevat haastattelun videonauhoitusta, jonka hävitin heti litteroinnin jälkeen.

Litteroinnin jälkeen etsin aineistosta samaa teemaa kuvaavia ilmauksia värikoodaten. Jolandin ja Karhusen (2010) mukaan koodauksen avulla aineistosta etsitään tutkimustehtävän kannalta oleelliset kohdat. He huomauttavat, että koodaaminen on aina tutkijan tekemä tulkinta aineistosta, jolloin on syytä pohtia voiko aineistoa lähestyä ilman etukäteisoletuksia. Tutkijan tulisi pysyä avoimena aineistolle ilman etukäteen pohdittuja oletuksia (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 399). Koodaamisen jälkeen ryhmittelin ilmaukset tutkimuskysymyksiin vastaavien teemojen mukaisesti. Teemat jakautuivat kahteen osa-alueeseen: lasten tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyvään tuen toteuttamiseen sekä varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksiin tuen toteuttamisesta. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat teemoitteluksi, jossa tarkastellaan, mitä kustakin teemasta on sanottu. He kiteyttävät, että kyse on laadullisen aineiston ryhmittelystä eri aihealueiden mukaan (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 105).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjautuvan aineistoon, jolloin teoreettinen kokonaisuus luodaan aineistosta käsin. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmilla tiedoilla tai teorioilla ei tulisi olla merkitystä analyysin tai tutkimustulosten muodostamisen kannalta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 108). Kuitenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla: *Miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin?* päätin lähteä etsimään vastauksia teoriaa hyödyntäen. Tätä voidaan kutsua teoriaohjaavaksi analyysiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavatkin, että teoriaohjaavaa analyysiä voidaan hyödyntää aineistolähtöisessä analyysissä siten, että teoria toimii analyysin apuvälineenä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Puusa (2020) kutsuu tätä abduktiiviseksi päättelyksi, jossa tutkija aloittaa analyysin aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä nostetaan esiin aineistoa ohjaavia ajatuksia teoreettisesta viitekehystä (Puusa, 2020, s. 151). Hyödynsin teoriaohjaavassa analyysissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) olevia tukimuotoja (=rakenteelliset, pedagogiset ja hoidolliset ratkaisut), jotta saisin tuotua aineistosta esiin mahdollisimman paljon eri tuen muotoja sekä myös helpottamaan tulosten jaottelua. Koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todetaan, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, analyysissä en lähtenyt erottamaan pedagogisia ja hoidollisia ratkaisuita toisistaan, vaan sen sijaan ajattelin hoidollisten tukimuotojen sisältyvän pedagogisiin tuen muotoihin (Opetushallitus, 2022, s. 23). Analyysi eteni aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa jaottelin vastaukset eri tukimuotojen mukaisesti.

Toisen tutkimuskysymyksen: *Millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana?* kohdalla etenin aineistolähtöisen analyysin mukaisesti. Koska tarkoituksena oli saada selville juuri lisäresurssina toimivien opettajien kuvauksia tuen toteuttamisesta ilman ennako-oletuksia, aineistolähtöinen analyysi osoittautui tähän sopivaksi menetelmäksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät aineistolähtöiseen sisälönanalyysiin sisältyvää kolmea vaihetta, joita ovat *redusointi*, *klusterointi* ja *abstrahointi*, joita avaan seuraavaksi vaihevaiheelta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127).

Puusan (2020) mukaan aineiston analyysissä tutkija etenee empirisestä aineistosta kohti käsitteellistä kuvaa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020, 149). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat **redusointia** aineiston pelkistämiseksi, jossa litteroidusta aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen vastaavia ilmaisuja. Tämä voi tapahtua esimerkiksi alleviivaamalla samaan teemaan liittyvät ilmaisut, jotka muodostavat pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Koodaamisen ja teemoittelun jälkeen lähdin käymään aineistoa läpi edellä mainittujen vaiheiden mukaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa eli redusoinnissa alkuperäisistä ilmauksista muodostuivat pelkistetyt ilmaukset. Alla (Taulukko 1.) on esimerkki aineiston pelkistämisestä.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Pelkistetyt ilmaukset</i>
”Kehitin ja pyrin kehittämään pienryhmäpedagogiikkaa ja just tämmösiä porrastuksia, ettei ollu kaikki yhtä aikaa jossaki ja sitte taas myös semmosta yksilöllistä huomioimista--leikkipedagogiikka.”	Pienryhmäpedagogiikka Porrastaminen Yksilöllinen huomiointi Leikkipedagogiikka
”Nyt tässä toisen toimintakauden alussa niin yhteisopettajuutta, toimitaan työpareina. Pienryhmä ja nyt on niinku enempi semmosta yksilöllisen tuen mahdollistamista.”	Yhteisopettajuus Työparitoiminta Pienryhmä Yksilöllisen tuen mahdollistaminen

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistäminen luo pohjan **klusteroinnille**, jossa pelkistetyt ilmaukset yhdistetään omiksi ryhmiksi. He jatkavat, että pelkistämisen jälkeen kaikki pelkistetyt ilmaukset klusteroidaan, jossa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. Näistä syntyneet alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, jolloin aineiston tiivistyy. Näin tutkimuksen perusrakenne alkaa muodostua ja sen avulla saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127). Analyysin toisessa vaiheessa eli klusteroinnissa ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset ja yhdistin ne alaluokiksi edellä mainitulla tavalla. Alla on esimerkki (Taulukko 2.) aineiston klusteroinnista.

<i>Pelkistetyt ilmaukset</i>	<i>Alaluokka</i>
Pedagoginen kehittäminen	Pedagogisen toiminnan kehittäminen
Leikkipedagogiikka	
Siirtymätilanteiden porrastaminen ja jakaminen	
Porrastaminen	
Pienryhmätoiminta	Pienryhmätoiminta
Pienryhmä	

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Analyysi jatkui luokkien yhdistämisellä alaluokasta yläluokkaan ja yläluokasta pääluokkaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat analyysin viimeistä vaihetta eli aineiston **abstrahointia** teoreettisten käsitteiden muodostamiseksi. He jatkavat, että tutkimustehtävään saadaan vastaus yhdistelemällä eri käsitteitä ja luokkia toisiinsa niin kauan, kuin se on mahdollista. Klusterointi ja abstrahointi menevät osittain päällekkäin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Alla on esimerkki (Taulukko 3. ja Taulukko 4.) aineiston abstrahoinnista teoriaohjaavan analyysin kautta.

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>
Yhteisopettajuus	Yhteistyö
Työparitoiminta	
Tiedonkulku tiimissä	
Yhteistyö veon kanssa	

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

<i>Yläluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
Pedagogiikan kehittäminen	Pedagogiset ja hoidolliset tuen muodot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022)
Osallisuus	
Pedagogiset menetelmät	
Ryhmän rakenteisiin liittyvät ratkaisut	Rakenteelliset tuen muodot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022)
Henkilöstömitoitus	
Yhteistyö	
Ammatillinen osaaminen	

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista teoriaohjaavan analyysin kautta.

Analyysin viimeisessä vaiheessa yläluokista muodostuivat pääluokat, joista muodostettiin vielä yhdistävät luokat. Yhdistävät luokat nimettiin seuraavasti: 1. Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen pedagogisten, hoidollisten ja rakenteellisten tukimuotojen kautta ja 2. Varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset tuen toteuttamisesta ja siihen tarvittavista tekijöistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018)

toteavat, että yhdistämällä luokkia saadaan vastaus tutkimustehtävään. He jatkavat, että abstrahointia voidaan heidän mukaansa kuvata prosessiksi, jossa tutkija rakentaa muodostettujen käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta syntyneet kategoriat ja niiden sisällöt (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Seuraavassa luvussa esitelen tutkimuksen tulokset.

5 Tulokset

Tässä luvussa avaan tutkimukseni keskeiset tulokset. Ensimmäisenä avaan lasten tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyviä keinoja, joita varhaiskasvatuksen opettajat olivat hyödyntäneet. Tämän jälkeen siirryn varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksiin tuen toteuttamisesta sekä siihen liittyvistä haasteista ja hyödyistä. Lisäksi nostan esiin tutkimuksesta esiin nousseita tärkeitä näkökulmia, joita tarvitaan tuen toteuttamiseen. Käytän haastateltavista lyhenteitä (H1, H2, H3 ja H4). Alla on kokoava taulukko (Taulukko 5.) tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista.

Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana		
Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen	Tuen toteuttamiseen liittyviä hyötyjä ja haasteita sekä siihen tarvittavia tekijöitä	
<p><u>Pedagogiset ja hoidolliset tukimuodot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen toiminta ja sen kehittäminen • Arviointi • Tiimityö • Osallisuuden tukeminen • Pedagogiset tukimenetelmät <p><u>Rakenteelliset tukimuodot:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ryhmän rakenteisiin liittyvät ratkaisut • Henkilöstömitoitus • Moniammatillinen yhteistyö • Ammatillinen osaaminen 	<p><u>Hyödyt:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen osallisuuden vahvistuminen • Ajan ja resurssien lisääntyminen • Lisäresurssi mahdollistajana • Työn mielekkäisyys • Yhteistyö • Työnohjauksellinen tuki <p><u>Haasteet:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsiryhmän haastava rakenne • Henkilöstömitoitukseen liittyvät haasteet • Kielteiset asenteet • Päiväkodin tilaratkaisut 	<p><u>Tuen toteuttamiseen tarvittavat tekijät:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsiryhmän mitoitus ja riittävät resurssit • Yhteistyö tiimin kanssa • Työhön sitoutuminen • Arviointi ja kirjaaminen • Koulutus ja ammatillinen osaaminen • Työnohjaus • Pedagoginen johtaminen

Taulukko 5. Tutkimuksen keskeiset tulokset.

5.1 Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen

Tutkimukseni ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta kysymykseen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin. Lähdin rakentamaan tuloksia teoriaohjaavan analyysin kautta hyödyntämällä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2022), jossa tuen muodot (pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset) ovat jaoteltuna aiempaa selkeämmin ja tarkemmin (ks. Opetushallitus, 2022, s. 61–63). Analyysissä ja lopullisissa tuloksissa luokittelin löytämäni vastaukset pedagogisiin ja hoidollisiin tuen muotoihin

sekä rakenteellisiin tuen muotoihin. Seuraavaksi avaan aineistosta löytämiäni tuen muotoja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022) nojaten.

5.1.1 Pedagogiset ja hoidolliset tukimuodot

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin pedagogisten ja hoidollisten tuen muotojen kautta, joihin liittyivät esimerkiksi *pedagogisen toiminnan kehittäminen ja arviointi, yhteistyö tiimin kanssa, lasten osallisuuden tukeminen* sekä *erilaisten pedagogisten tukimenetelmien hyödyntäminen*. Opettajat toivat esiin yhteisiä kuvauksia tuen toteuttamisesta jakamalla omia kokemuksiaan hankkeessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan pedagogiseen tukeen liittyvän varhaiskasvatuspäivän rakenne ja päivärytmiin liittyvät ratkaisut sekä erilaiset osallistamisen käytännöt (Opetushallitus, 2022, s. 64). Pedagogista toimintaa pyrittiin kehittämään esimerkiksi luomalla lapsiryhmään selkeitä struktuureja. Yksi opettajista (H3) nosti esiin oppimisympäristön kehittämisen ja rikastamisen, mikä on olennainen osa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kehittämistä. Opettajat (H2 ja H3) mainitsivat leikkipedagogiikasta, jonka kautta leikkiä pyrittiin rikastamaan ja kehittämään. Yksi opettajista (H4) kertoi, että lisäresurssin avulla päiväkodin toimintaan pystyttiin luomaan arkea helpottavia asioita.

”Ensimmäisellä toimintakaudella se oli aika paljoko semmosta, pedagogista tukemista ja sen pedagogiikan niinku, ehkä semmosta auki tuontia siihen ryhmään. Ja myöskin niinkun struktuurin luomista – ollaan paljoko siis kehitetty oppimisympäristöä ja miten sitä saadaan rikastutettua.” (H3)

”—ja sitte muutenkin leikin kehittämistä, --leikkipedagogiikkaa).” (H2)

Varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelu, havainnointi, dokumentointi ja arviointi kuuluvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan olennaisesti pedagogisiin tuen muotoihin (Opetushallitus, 2022, s. 62). Tuen arviointiin liittyen nousi esiin maininta tukimenetelmistä. Yksi opettajista (H4) mainitsi hyödyntäneensä sosiogrammia ja KESY-arviointimenetelmää, jotka toimivat tukena koko tiimille lasten tuen tarpeita ja tilanteita kartoittaessa.

”Tekemällä muutkin on huomannu, että on lähetty vaikka tekemään sosiogrammia tai käytetty Kesy -menetelmiä arvioinnin tukena. –se jo selkeyttää muitakin, että eihän tää ookkaa turha.” (H4)

Tutkimusaineistossa tiimityö mainittiin useissa eri merkityksissä. Yksi opettajista (H2) pohti tiimityön merkitystä tuen toteutumisen kannalta. Hän toi esille yhteisen keskusteluajan tärkeyttä tiimin kanssa sekä yhteisten toimintamallien rakentamisen ja arvioinnin. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) linjataan, että lapsen tuki edellyttää toimivia yhteistyörakenteita ja yhteisten toimintatapojen luomista (Opetushallitus, 2022, s. 58).

”Tuen tarpeen huomioimisesta, kuinka paljon tarvitaan aikaa tiimin kesken tuen asioista ja tehdään niitä sopimuksia, että toimitaan tän lapsen kanssa näin ja näin ja puhalletaan yhteen hiileen. Vaikka niitä sopimuksia tehdään, nii niissä kans pysytään, niihin ois aikaa palata ja arvioida.” (H2)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) nostetaan esille varhaiskasvatuksen inklusiivista arvoperustaa, jolloin pedagogista tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa tulee hyödyntää toimintatapoja, joissa lapsen tarvitsema tuki toteutetaan osana vertaisryhmää. Perusteiden mukaan hoidollinen tuki kattaa lapsen tarvitseman hoidon, hoivan ja avustaminen (Opetushallitus, 2022, s. 62). Kuten aiemmassa inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemi -mallissa (Kuvio 1.) kuvattiin, osallisuus on olennainen osa inklusiivista kasvatusta. Lasten osallisuuteen liittyviä mainintoja tuli aineistossa esiin ylivoimaisesti eniten. Maininnat liittyivät lasten yksilölliseen huomioimiseen ja tukemiseen, yksilölliseen kohtaamiseen ja ohjaamiseen sekä yksilöllisiin tarpeisiin ja tuen mahdollistamiseen. Nämä maininnat liittyivät myös hoidolliseen tuenmuotoon. Opettajat muodostivat yhteisiä käsityksiä osallisuudesta täydentämällä toistensa vastauksia. Suurin osa opettajista koki lisäresurssilla olevan tärkeä rooli lasten yksilöllisen huomioimisen ja osallisuuden kannalta.

”Ja mahollisuus ottaa näitä pienryhmiä jopa yksittäisiä lapsia.” (H2)

”Mää oon ihan samaa mieltä (H2) kanssa, että yksilöllinen kohtaaminen, että on resurssi --että ku mahollistaa sen pienen ryhmän ja tosiaan se yksilöllinen ohjaaminen --meillä on resurssi siinä.” (H3)

Opettajat nostivat vastauksissaan esiin muutamia esimerkkejä hyödyntämistään pedagogisista tukimenetelmistä, joita olivat esimerkiksi kuvat ja tukiviittomat, sekä kielen kehityksen ja kommunikaation tueksi suunniteltu Roihusten perhe -materiaali. Käytännön esimerkkien avulla opettajat loivat käytännönläheistä kuvaa hyödyntämistään tukimateriaaleista.

”Kaikki hyötyy kuvista ja ne on kaikille käytössä ja tukee kaikkien olemista.” (H3)

”Mää aloin pitämään sitte semmosta Roihus-kerhoa, johon osallistu jokainen ryhmän lapsi.” (H1)

5.1.2 Rakenteelliset tukimuodot

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa ilmeni tuen rakenteellisiin muotoihin liittyviä mainintoja, joita olivat *ryhmän rakenteelliset ratkaisut, henkilöstömitoitus, moniammatillinen yhteistyö ja ammatillinen osaaminen.*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan, rakenteellisiin tuen muotoihin kuuluu lapsiryhmän rakenteeseen liittyvät ratkaisut sekä pien- tai erityisryhmien hyödyntäminen (Opetushallitus, 2022, s. 62). Yksi opettajista (H2) kuvasi kehittäneensä ryhmän rakenteellisia ratkaisuja esimerkiksi pienryhmätoiminnan ja porrastamisen kautta. Suurin osa opettajista kokivat, että lisäresurssin avulla pienryhmätoimintaa pystyttiin kehittämään ja toteuttamaan paremmin.

”Hankkeessa me keskityttiin ryhmän rakenteisiin, että ei mennä kaikki eteiseen kerralla tyypisesti.” (H3)

”Kehitin tai pyrin kehittämään pienryhmäpedagogiikkaa ja just tällönsiä porrastuksia, ettei ollu kaikki yhtä aikaa jossaki.” (H2)

Henkilöstömitoitus ja sen rakenne ovat osa rakenteellisia tuen muotoja. Aineistosta nousi esiin maininta henkilöstömitoitukseen liittyen, jolla viitattiin lisäresurssina toimimiseen. Yksi opettajista (H4) koki lisäresurssina toimimisen eri toimintojen mahdollistajana, jonka kautta pedagogista toimintaa on pystytty kehittämään luomalla arkea helpottavia asioita lapsiryhmään. Myös toinen opettajista (H3) nosti esiin henkilöstömitoituksen eri toimintojen mahdollistajana.

”Mää ajattelen, että se mun rooli on ollu olla niinku tavallaan mahdollistamassa ja tuomassa niitä toiminnallisen rakenteen muutoksia aina sinne taloon jo olemalla vain se lisäresurssi. Ollaan pyritty luomaan sellasia arkea helpottavia asioita sinne työntekijän olemassa oloa hyödyntäen.” (H4)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan tuen rakenteellisiin tekijöihin liittyy henkilöstömitoituksen lisäksi olennaisesti myös moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai muiden yhteistyötahojen, kuten tulkin tai avustajan kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 62). Yhteistyömuodot opettajien vastauksissa liittyivät esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien väliseen työparitoimintaan ja yhteisopettajuuteen, sekä yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Opettajat jakoivat samankaltaisia ajatuksia toistensa kanssa. He pitivät varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ja konsulttaatiota merkittävänä sekä siinä syntynyttä jaettua asiantuntijuutta ja yhteistä tietoa tuen asioista tärkeänä. Yhteinen tieto auttoi myös vastaamaan paremmin lasten tuen tarpeisiin.

”Nyt tässä toisen toimintakauden alussa niin yhteisopettajuutta, toimitaan työpareina.” (H3)

”Syksyn alussa veo tuli juttelemaan mun kans, -- hän halus siirtää sitä omaa tietoa ja havaintoa.” (H1)

”Ihan sama olinko minä vai veo ryhmässä niin molemmilla on sama tieto niistä tuen tarpeista, missä mennään, mitä on kokeiltu” (H4)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, että tuen toteuttamiseen liittyvä osaaminen tai erityispedagoginen osaamisen vahvistaminen ovat osa rakenteellista tukea (Opetushallitus, 2022, s. 62). Aineistosta nousi esiin etenkin erityispedagoginen osaaminen, joka nähtiin tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisen kannalta tärkeänä tekijänä. Osa opettajista kertoi tarvitsevansa lisää koulutusta tukeen liittyviin asioihin.

”Määki tarvisin paljo enemmän koulutusta tuen asioihin.” (H2)

”Kyllä ja siinä korostuu vielä semmonen ammatillisuus osata toimia näitten tuen tarpeisten kanssa.” (H4)

5.2 Tuen toteuttamiseen liittyviä hyötyjä ja haasteita

Tutkimukseni toisena tavoitteena oli selvittää, millaiseksi lisäresurssina toimineet varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat tuen toteuttamista. Tutkimustulokset jakautuivat sekä hyötyihin että haasteisiin. Hyötyjä, joita opettajat toivat esiin, olivat *ajan ja resurssien lisääntyminen ja lapsen osallisuuden huomiointi*. He kuvasivat *työtä merkittäväksi ja kokivat lisäresurssina toimimisen mahdollistaneen paljon eri asioita*. Lisäksi opettajat nostivat esiin *vertaismentorointiryhmien ja työnohjauksen tärkeyden* osana ammatillista kehittymistä.

Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista koki lisäresurssiopettajana toimimisen tuoneen lisää aikaa ja resursseja päiväkotiryhmässä työskentelemiseen. Opettajat (H2, H3 ja H4) kuvasivat aikaa olleen enemmän yksittäisten lasten kanssa olemiseen, mikä puolestaan tuki lapsen osallisuutta sekä lapsen mielenkiintoon ja tuen tarpeeseen vastaamista. Opettajat toivat rohkeasti esiin ajatuksiaan ja täydensivät toinen toistensa vastauksia.

”No mahtavaa kun on aikaa eri tavalla ja resursseja ja intoa ja jaksamista.” (H2)

”Mää oon ihan samaa mieltä V2 kanssa, --että on resurssi, on sitä aikaa, aikaa siihen, että okei mäpä otan tästä nyt nää, että esimerkiksi meidän ryhmässä nämä s2-lapset nii heijän kieli on kehittynyt huomattavasti, että ku mahdollistaa sen pienen ryhmän ja tosiaan yksilöllisen ohjaamisen ja tavallaan sen lapsen mielenkiintoon vastaaminen on helpompaa ku meillä on resurssi siinä” (H3)

Haastateltava (H2) kuvasi lisäresurssina toimimisen tuoneen onnistumisen tunteita, ja riittämättömyyden tunne oli vähentynyt verrattuna tavallisessa päiväkotiryhmässä työskentelyyn, jossa lisäresurssia ei ollut. Myös haastateltava (H4) vertasi lisäresurssiopettajana työskentelyä tavallisessa päiväkotiarjessa työskentelemiseen ilman lisäresursointia ja koki hankkeessa työskentelyn mahdollistaneen eri tavalla asioita. Kankaan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa opettajat tuovat esiin päinvastaisia käsityksiä ja huolta riittämättömistä resursseista. (Kangas ym., 2022, s. 82).

”Siinä tullee semmonen onnistuminen itellekki. Minä riitän nyt paljon enemmän ku sitte ois vaikka normiryhmässä että on riittävämpi olo.” (H2)

”--on mahdollistanu paljon erilaisia asioita, mitä ei varmasti normiarjessa pysty tekemään.” (H4)

Yksi opettajista (H4) kuvasi työn tuntuneen mielekkäältä ja tärkeältä, joka vastaa saamaansa koulutusta. Lisäresurssina toimiminen on mahdollistanut sen, että asioihin pystytään paneutumaan paremmin ja kiireettömästi. Kangas ja kollegat (2022) toteavat työn mielekkyyden olevan yksi keskeisistä työhyvinvoinnin rakentavista tekijöistä (Kangas, 2022, s. 83). Yksi haastateltava (H2) kertoi ylimääräisenä resurssina olemisen tuoneen lisää aikaa koko tiimin keskuuteen.

”Asioita ei tehdä kiireellä vaan ajatuksella. Että tavallaan tää hankeopena oleminen on oikeesti mahdollistanut sen, että nyt me niinku pystytään tekemään tätä työtä ehkä sillain mihin me ollaa koulutettu itsemme. Työ on oikeasti tuntunu mielekkäältä ja tosi tärkeältä.” (H4)

”—kun on yks enemmän niin sitä aikaa on myös kaikilla muilla enemmän olla lasten kans.” (H2)

Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veo) kanssa miellettiin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haastateltavat (H1 ja H4) kuvasivat yhteistyössä tärkeäksi havaintojen jakamisen tiedon siirtämisen tukea tarvitsevista lapsista sekä millaisia tukikeinoja heidän kanssaan oli jo hyödynnetty.

”Syksyn alussa veo tuli juttelemaan.. – Hän kerto niinkun omia kokemuksia ja omia havaintoja ja ketä on tuen tarpeellisia.” (H1)

”Tosi tärkeä havainto, ihan sama olinko minä vai veo ryhmässä nii molemmilla on sama tieto niistä tuen tarpeista, missä mennään, mitä on kokeiltu. (H4)

Lisäksi opettajat kokivat hankkeessa hyödynnettyjen vertaismentorointiryhmien olleen hyödyllisiä työnohjauksellisen tuen kannalta.

”--nääh vertaismentorointiryhmät on auttanu itteä tosi paljon, sieltä on saanu tosi hyviä vinkkejä ja ideoita samallalailta nuilta opettajilta ja samoten semmosta työnohjauksellista, materiaalivinkkauksia ja käytännön vinkkiä.” (H3)

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat myös esiin lisäresurssina toimimiseen liittyviä haasteita. Haasteet liittyivät esimerkiksi *lapsiryhmän rakenteisiin, henkilöstömitoitukseen, tiimityöhön* sekä *päiväkodin tilaratkaisuihin*.

Haastateltavat (H4 ja H3) kuvasivat lapsiryhmien rakennetta haastavaksi, mikä herätti riittämättömyyden tunteita sekä huolta niistä lapsista, jotka kuuluvat yleisen tuen piiriin. Opettajat kertoivat, millä tavalla esimerkiksi yhden lapsen aggressiivinen käytös vaikuttaa koko ryhmään. Korkalainen (2009) mainitsee väitöskirjatutkimuksessaan samankaltaisia kuvauksia varhaiskasvattajien kohtaamista haasteista päiväkodin arjessa (ks. Korkalainen, 2009, s. 134).

”--ryhmät alkaa olee melko haastavia, riittämättömyyden tunnetta tulee itelle, että voiko tää olla mahollista” (H4)

Yksi opettajista (H4) mainitsi, että työ on vaatinut jämäkkyyttä ja työn rajaamista. Haastateltavat (H4 ja H1) kertoivat, että he olivat lisäresurssin sijaan toimineet myös sijaisena. Haastateltava (H1) tarkensi, että hän on toiminut sekä avustajan roolissa että ylimääräisenä resurssina, jolloin itse lisäresurssina toimiminen jäi vaillinaiseksi. Myös Kankaan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa henkilöstömitoitusta ja sijaistamista tuotiin esiin (Kangas ym., 2022, s. 82).

”--mutta kyllä se niinku on vaatinu iteltä semmosta jämäkkyyttä ja työn rajaamista, että kyllä meistä imettäis kaikki mahollinen jos siihen niinku lähtis mukaan. Siitä ei vaan niinku tuu pääsevän eroon, että meitä käytetään sijaisena.” (H4)

”No mun kokemus ei oo se, että on aikaa ja, että on ylimääräisiä. (H1)

Opettajat kertoivat, että joissakin yksiköissä hanketyö oli herättänyt tiimissä vastustusrintamaa ja siihen suhtautuminen oli kielteistä, jolloin toiminta ei päässyt halutulla tavalla käyntiin. Haastateltava (H2) nosti esiin yhteistyön puutteen.

”Että tavallaan se vastustusrintama oli jotenki kaikelle uudelle--” (H4)

”Semmoinen yhteistyön puute, ei kompata ja olla niinku samalla aaltopituudella.” (H2)

Päiväkodin tilaratkaisut nostettiin esiin pedagogisen toiminnan toteuttamiseen liittyvänä haasteena, mikä hankaloitti esimerkiksi siirtymätilanteita ja pienryhmätoiminnan toteuttamista.

”Tilahaasteet -- Haluttais toteuttaa pienryhmätoimintaa monipuolisesti ja tehokkaasti ja miten eri siirtymiä vois hoitaa, jos tilat on mitä on.” (H1)

5.3 Tuen toteuttamiseen tarvittavia tekijöitä

Opettajat kokivat tuen toteuttamisen kannalta tarvittaviksi tekijöiksi *lapsiryhmän koon, riittävät resurssit ja yhteistyön tiimin kanssa. Työhön sitoutuminen, arviointi ja tuen asioiden kirjaaminen* olivat keskeisiä. Lisäksi *ammattillinen osaaminen*, etenkin erityispedagoginen miellettiin tärkeäksi osa-alueeksi. Tuen toteuttamiseen kannalta tärkeänä nähtiin myös *työnohjauksellinen tuki ja pedagoginen johtaminen*.

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista (H3) koki lapsiryhmään liittyvän mitoituksen eli ryhmäkojen pienentämisen tärkeäksi osaksi tuen toteuttamisen mahdollistamista.

”Pienemmät ryhmät.” (H3)

Haastateltava (H1) kuvasi lisäresurssina toimimisen näyttäneen, millaista varhaiskasvatuksen opettajan työn kuuluisi aina olla ja toi esiin henkilöstömitoituksen ja resurssien tärkeyttä. Kangas ja kumppanit (2022) mainitsevat tuoreessa tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien työn kehittämis ehdotuksia, jossa myös riittävät henkilöstöresurssit nähtiin yhtenä osa-alueena (Kangas ym., 2022, s. 81)

”--nähty sen, että mitä sen työn täytyisi aina olla. Tosi hyvä hoksautus kasvattajien ja lasten suhdeluun. Ajatus, että on ollu ylimääräinen, niin tilanteet on mahdollistunut.” (H1)

Kaikki opettajat toivat esille tiimityön tärkeyttä lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa. Tiimityössä korostettiin keskustelua lasten tuen asioista ja yhteisiä sopimuksia siitä, miten lasten kanssa toimitaan. Opettajat pitivät tärkeänä ajantasaista käsitystä lasten tuen tarpeista, yhteistä tiedonkulkua tiimissä sekä ymmärrystä pienryhmätoiminnasta. Osa opettajista toi myös esille

asioiden kirjaamisen ja jatkuvan arvioinnin tärkeyden sekä työhön sitoutumisen. Ympäristöön sitoutuminen näkyy myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemi mallissa (Kuvio 1).

”Mutta kyllä se niinku vaatii siltä tiimiltä sitä yhteistyötä.” (H3)

”Että semmonen sitoutuminen siihen työhön, se vaatii sitä. (H4)

”Tavallaan se kirjaaminen myös ylös on tosi tärkeää, et se semmonen jatkuva arviointi, toimiko tämä, no ei toiminu, kokeillaampa jotaki muuta. Ja se että kaikki on tietosia, myös koko tiimi missä mennään” (H4)

Lisäksi tiimipalaverit ja aika tiimin kesken nähtiin olennaisena ja merkittävänä tekijänä. Opettajat pohtivat myös päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta tiimipalaverien toteutumisen kannalta. Parrila ja Fonsen (2016) toteavat pedagogisen johtamisen päätavoitteena olevan lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi, jota rakennetaan laadukkaasti pedagogiikan avulla (Parrila & Fonsen, 2016, s. 19). Myös Heilala ja kumppanit (2021) tuovat tutkimuksessaan esiin pedagogisen johtamisen tärkeyttä (Heilala, ym., 2021).

”Yhteistä tiimiä paljo paljo paljo enemmän, ettei tarvis lasten yli keskustella.” (H2)

”Mutta kyllä tässä niinku sitte näkyy se pedagoginen johtaminen, miten sitä arvostetaan. Päiväkodin johtajahan se on viimekädessä se pedagoginen johtaja.” (H3)

Koulutus ja tieto tuen asioista nousi esiin myös tuen toteuttamiseen tarvittavana tekijänä. Tämä tuli esiin myös Korkalaisen (2009) tutkimuksessa, jossa opettajat toivat esiin osaamisvajetta ja siitä aiheutuvaa riittämättömyyden tunnetta (Korkalainen, 2009, s. 130).

”Koulutusta ja tietoa tarvitaan.” (H2)

Opettajat (H3 ja H4) nostivat esiin hankkeen aikana hyödynnetyt vertaismentorointitapaamaiset ja kuvasivat työhönsä olevan tärkeää. Osa opettajista toivoivat varhaiskasvatukseen työhönsä ohjausta ammatillisen kehittymisen tueksi. Pennanen, Markkanen ja Heikkinen (2019) toteavat

vertaismentoroinnin tukevan ammatillista oppimisprosessia (Pennanen, Markkanen & Heikkinen, 2019, s. 13).

”Mää haluaisin sano vielä tuohon, että nää vertaismentorointiryhmät on auttanutte tosi paljon, -- työnohjauksellista, materiaalivinkkausia, käytännön vinkki.”
(H3)

”—työnohjausta varmasti tarvitaan, tänne kuitenkin on ryhmät muodostettu erittäin haastaviksi niin miksi sitte työnohjausta ei oo kaikille saatavilla.” (H4)

Tuloksista nousi esille eri tuen muotoja, joista lisäresurssina toimineet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat yhdessä. Opettajien kuvaukset tuen toteuttamisesta jakoutuivat sekä hyötyihin että haasteisiin, joita he olivat työssään kohdanneet. Tuen toteuttamiseen tarvittavia tekijöitä tuotiin esiin useissa eri yhteyksissä ja niitä pidettiin tuen toteuttamisen kannalta tärkeinä edellytyksinä. Seuraavassa luvussa teen tarkempaa yhteenvetoa tuloksista kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin peilaten.

6 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan peilaten. Aluksi tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajien keinoja vastata lasten tuen tarpeisiin, tuen pedagogisten, hoidollisten ja rakenteellisten muotojen kautta. Tämän jälkeen paneudun opettajien kuvauksiin tuen toteuttamisesta ja siinä ilmenneistä hyödyistä ja haasteista. Lopuksi käsittelen tekijöitä, joita varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä tuen toteuttamisen kannalta sekä mitä tuen toteuttamisen mahdollistamiseen tarvitaan.

6.1 Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen pedagogisten, hoidollisten ja rakenteellisten tukimuotojen kautta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin. Tarkoituksena oli saada selville, millaisia eri keinoja varhaiskasvatuksen opettajat ovat hyödyntäneet tuen toteuttamisessa päiväkodin arjessa. Aineistossa esiintyneet tukimenetelmät jakautuivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) oleviin pedagogisiin, hoidollisiin ja rakenteellisiin tukimuotoihin.

Opettajien hyödyntämät **tuen pedagogiset ja hoidolliset muodot** liittyivät pedagogiseen toimintaan ja sen kehittämiseen, toiminnan arviointiin, lasten osallisuuteen ja pedagogisiin tukimenetelmiin. Pedagoginen toiminta ja sen kehittäminen nousivat vahvasti esiin vastauksissa. Kuten Sandberg (2021) toteaa, varhaiskasvatuksessa tuki kohdennetaan suoraan sekä koko lapsiryhmälle että yksittäiselle lapselle pedagogisia menetelmiä hyödyntäen (Sandberg, 2021, s. 13–15). Opettajat kertoivat kehittäneensä pedagogista toimintaa esimerkiksi rikastamalla oppimisympäristöä ja luoneensa ryhmään struktuureja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan struktuureilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi lapselle selkeää ja ennakoitavaa päivärytmiä (Opetushallitus, 2022, 62). Myös Recchian ja Puig'n (2011) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille tukea tarvitsevien lasten kohdalla rutiinien ja selkeän päivärytmin merkitystä (Recchia & Puig, 2011). Heleniuksen ja Korhosen (2020) mukaan ympäristö on lapselle olennainen kasvatustekijä, johon tarvitaan kasvattajilta pedagogista harkintaa (Helenius & Korhonen, 2020, 78). Yksi opettajista kertoi luoneensa päiväkotiryhmään arkea helpottavia asioita. Leikkipedagogiikka mainittiin aineistossa muutamaan otteeseen. Opettajat kertoivat pyrkineensä kehittämään ja rikastamaan lasten leikkejä. Myös Varhaiskasvatustalaki 540/2018 ja Var-

haiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittavat varhaiskasvatushenkilökuntaa luomaan lapsille hyvät leikin edellytykset (Opetushallitus, 2022, 41; Varhaiskasvatustilasto 540/2018).

Tiimityö mainittiin aineistossa useissa eri merkityksissä. Tiimin yhteinen keskusteluaika, yhteisten toimintamallien rakentaminen ja arviointi nousivat esiin lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa tärkeänä osa-alueena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, että lasten tarpeisiin vastaaminen edellyttää kasvattajilta yhteisiä ja johdonmukaisia pedagogisia ja erityispedagogisia työtapoja (Opetushallitus, 2022, s. 62). Opettajat kuvasivat arvioinnin olevan tärkeä osa pedagogisen toiminnan suunnittelua ja tuen tarpeisiin vastaamista. Kuten Heiskanen (2019) totesi, lapsen tuen tarpeiden huolellinen tunnistaminen ja selvittäminen ovat perustana pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle (Heiskanen, 2019, s. 96–97). Myös Lundqvistin, Westlingin, Siljehagin (2015) mukaan tukea tarvitsevien lasten tarpeet ovat vaihtelevia, mikä on olennaista ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa (Lundqvist ym., 2015). Opettajat kuvasivat arviointia paitsi tiimin yhteisenä prosessina keskustelun ja toiminnan kautta, mutta myös lasten osallisuuden tukemisen kautta. Yksi haastateltavista nosti esiin sosiogrammin ja Kesä-arviointimenetelmän, joita oli hyödyntänyt lasten tuen tarpeiden kartoittamisessa ja arvioimisessa. Korhosen (2022) mukaan Kesä -keskustelu symbolein materiaalin avulla voidaan tukea lapsen osallisuutta esimerkiksi arviointiprosessissa (ks. Korhonen, 28.2.2022). Heiskanen (2019) jatkaa, että lapsen huomiointi ja lapselta saatu tieto haasteista antaa lapselle aktiivisemmän roolin tuen tarpeita kartoittaessa (Heiskanen, 2019, s. 98).

Lasten osallisuuden tukeminen ja sen vahvistuminen nousi vahvasti esiin aineistosta. Osallisuutta koskevat maininnat liittyivät lasten yksilölliseen huomiointiin ja tukemiseen, kuten yksilölliseen kohtaamiseen ja ohjaamiseen sekä yksilöllisiin tarpeisiin ja tuen mahdollistamiseen. Nämä maininnat liittyivät myös **hoidolliseen tukeen**. Suoraan hoidollisiin tuen muotoihin liittyviä mainintoja oli aineistossa suhteellisen vähän. Tämä voi osittain johtua siitä, että varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta itsessään on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus (OPH, 2022, s. 22), jolloin hoidollisen tuen ajatellaan automaattisesti kuuluvan pedagogiikkaan ja pedagogiseen toimintaan. Enemmistö opettajista koki lisäresurssina toimimisen mahdollistaneen lasten paremman yksilöllisen huomioinnin. Lasten osallisuutta tuettiin esimerkiksi pienryhmätoiminnan avulla. Kuten Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskuksen (2017) mallissa (Kuvio 1.) nähtiin, osallisuus on inklusiivisen kasvatuksen päämäärä, johon varhaiskasvatuksen tulisi tähdätä. Varhaiskasvatuksen osallistava

toimintaympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat suoraan sidoksissa lapseen (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017, s. 12–13).

Aineistossa viitattiin pedagogisiin tukimenetelmiin, kuten esimerkiksi kuviin ja tukiviittomiin, joita hyödynnettiin koko ryhmän toiminnassa. Aivoliiton (12.6.2022a) mukaan kuvakommunikointia voidaan hyödyntää puheen ja sanattoman viestinnän rinnalla esimerkiksi arjen toimintojen tai kommunikaation tukena. Kuvien avulla voidaan jäsentää esimerkiksi varhaiskasvatuksen pukeutumis- tai leikkutilanteita, kuvittaa päiväjärjestystä tai helpottaa ajan hahmottamisesta (Aivoliitto, 12.6.2022a). Myös Lunqvist ja kollegat (2015) toteavat kuvitetun päivärytmin auttavan lasta ymmärtämään päivän rakennetta. He jatkavat, että kommunikoinnin tukena hyödynnetyt kuvat auttavat lasta esimerkiksi eri siirtymätilanteissa ja niiden ymmärtämisessä (Lundqvist, ym., 2015). Tukiviittomia voidaan Aivoliiton (12.6.2020b) mukaan hyödyntää puheen ymmärtämisen ja kielen kehityksen tukena puheen rinnalla tai sitä korvaten (Aivoliitto, 12.6.2022b). Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, lapsen pedagogiseen tukemiseen kuuluvat saavutettavat ja sensitiiviset vuorovaikutus- ja kommunikointitavat, kuten puhetta korvaavat menetelmät (Opetushallitus, 2022, s. 62). Lisäksi yksi opettajista kertoi hyödyntäneensä Roihusten -perhe materiaalia osana lasten kielen kehityksen ja kommunikaation tukemista.

Tuen rakenteellisia muotoja, joita opettajien vastauksissa nousi esiin, olivat lapsiryhmän rakenteeseen liittyvät ratkaisut, henkilöstömitoitus, moniammatillinen yhteistyö ja ammatillinen osaaminen. Aineistosta nousi esiin, että ryhmän rakenteisiin liittyviä ratkaisuja olivat esimerkiksi siirtymätilanteiden porrastaminen ja pienryhmätoiminnan hyödyntäminen useissa eri tilanteissa. Hännikäinen (2013) tuo esiin esimerkkejä erilaisista päiväkodin siirtymätilanteista, joita ovat muun muassa ruokailu, wc-toiminnot, päiväunille valmistautuminen sekä uloslähtö ja sisälle tulo (Hännikäinen, 2013, s. 46). Heikka ja kumppanit (2020) toteavat pienryhmätoiminnan mahdollistavan lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisen ja sitä kautta pedagogisen toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämisen (Heikka, ym., 2020, s. 57). Pienryhmätoiminta tuki myös lasten osallisuutta.

Henkilöstömitoitukseen liittyvät maininnat koskivat varhaiskasvatuksen opettajien toimimista lisäresurssina, ja kuinka lisäresurssilla avulla pystyttiin mahdollistamaan eri toimintoja päiväkodin arjessa. Enemmistö opettajista koki lisäresurssin avulla voineen toteuttaa ja kehittää paremmin pienryhmätoimintaa sekä vastaamaan lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Lundqvist ja kumppanit (2015) toteavat, että tukitoimien puute voi luoda olosuhteet, jossa lapsen osallisuus ja

oppiminen eivät toteudu, jolloin he eivät hyödy varhaiskasvatuksesta parhaalla mahdollisella tavalla (Lunqvist ym., 2015). Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014) ovat tutkineet varhaiskasvattajien kokemuksia lasten osallisuudesta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että kasvattajien vähäinen määrä vaikeuttaa lasten osallisuuden tukemista (Venninen ym., 2014). Myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemi -mallissa (Kuvio 1.) riittävät resurssit nähdään yhtenä edellytyksenä.

Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi sekä tiimin että varhaiskasvatuksen opettajien välisenä yhteistyönä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kuten Heiskanen (2019) aiemmin totesi, lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa korostuu jatkuvat yhteinen keskustelu tiimin kanssa (Heiskanen, 2019, s. 104). Aineistosta korostui varhaiskasvatuksen opettajien välinen yhteisopettajuus. Kokon, Takalan ja Muukkoson (2020) mukaan opettajien välisen yhteistyön voidaan ajatella työn kehittämisen mahdollisuutena, sekä vastuun ja ammattitaidon jakamisena (ks. Kokko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 41–42). Opettajat kertoivat tehneensä tiivistä yhteistyötä hyödyntämällä yhteisopettajuutta ryhmän toiminnassa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ja konsultaatiota pidettiin tärkeänä lasten tuen tarpeisiin vastaamisen, yhteisen ajankohtaisen tiedon ja jaetun asiantuntijuuden kannalta. Osa opettajista nosti esille myös ammatillisen osaamisen merkitystä. Ammatillista osaamista kuvattiin tärkeänä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisen kannalta ja osa opettajista toivoa lisää koulutusta etenkin erityispedagogiseen osaamiseen liittyen. Tulokset olivat samaa suuntaa antavia kuin Korkalaisen (2009) väitöskirjatutkimus, jossa hän avaa opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisesta varhaiserityiskasvatuksessa (Korkalainen, 2009).

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia tuen toteuttamisesta ja siihen tarvittavista tekijöistä

Tutkimuksessa etsin myös vastauksia, millaisena tuen toteuttaminen näyttäytyy lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana. Tutkimuksessa opettajien kuvaukset tuen toteuttamisesta jakautuivat hyötyihin ja haasteisiin sekä tuen toteuttamiseen tarvittaviin tekijöihin. Seuraavaksi avaan näitä tarkemmin.

Lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tuen toteuttamisesta jakautuivat hyötyihin ja haasteisiin. **Hyödyt**, jotka nousivat esiin, olivat lasten osallisuuden tuke-

minen, ajan ja resurssien lisääntyminen, työn mielekkyys, yhteistyö ja työhön liittyvä tuki. Korkalaisen (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen niukoista resursseista aiheutuva ajan riittämättömyys heijastuu lasten yksilölliseen huomioimiseen (Korkalainen, 2009, s. 146). Sen sijaan tässä tutkimuksessa työ näyttäytyi erilaisessa kontekstissa, kun ryhmään oli resursoitu tavallista enemmän aikuisia. Suurin osa opettajista koki lisäresurssina toimimisen tuoneen lisää aikaa ja resursseja päiväkotiryhmään. Tämä vahvisti yksittäisten lasten huomioimista ja sitä kautta lasten osallisuutta sekä lapsen mielenkiinnon kohteisiin ja tuen tarpeisiin vastaamista.

Korkalainen (2009) tuo esiin tutkimuksessaan esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia riittämättömyyden tunteesta, heidän työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Suurimpana muutoksena henkilöstö koki tukea tarvitsevien lasten määrän kasvun (Korkalainen, 2009, s. 25). Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat lisäresurssina toimimisen vähentäneen riittämättömyyden tunnetta verraten tavallisessa päiväkotiryhmässä työskentelyyn, jossa lisäresurssia ei ollut. Opettajat kuvailivat lisäresurssina toimimisen mahdollistaneen eri tavalla asioita. Osa opettajista mielsivät työn tärkeäksi ja mielekkääksi sekä omaa koulutusta vastaavaksi. Lisäresurssin ajateltiin tuoneen lisää aikaa myös koko tiimin keskuuteen. Yksi haastateltavista koki lisäresurssina olemisen näyttäneen, millaista työn kuuluisi aina olla ja toi esiin henkilöstömitoitusta. Myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemi -mallissa (Kuvio 1.) riittävät resurssit nähdään yhtenä osa-alueena. Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt ja Fonsén (2022) tuovat tutkimuksessaan esille varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. Kuten aiemmin mainitsin, heidän mukaansa varhaiskasvatustyön mielekkyys on yksi keskeinen osa myös työhyvinvoinnin rakentumisesta. Kangas ja kollegat pohtivat, voivatko varhaiskasvatukseen kohdistuneet muutospaineet vähentää työn mielekkyttä (Kangas ym., 2022).

Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyö nähtiin tärkeänä ja hyödyllisenä. Siinä tärkeäksi koettiin yhteisten havaintojen jakaminen, tiedon siirtäminen ja ajantasainen käsitys hyödynnetyistä tukikeinoista. Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) toteavat toimivan moniammatillisen yhteistyön tukevan myös inklusion toteutumista (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 8). Lisäksi osa varhaiskasvatuksen opettajista koki hankkeen aikana olleiden vertaismentorointiryhmien työnohjauksellisen tuen olevan tärkeää ja hyödyllistä.

Haasteet, joita aineistosta mainittiin, liittyivät ryhmän rakenteisiin, henkilöstömitoitukseen, kielteisiin asenteisiin ja päiväkodin tiloihin. Osa opettajista toi esille lapsiryhmien haastavan

rakenteen ja sivusivat vastauksissaan esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvien lasten vaikutusta lapsiin, jotka kuuluvat yleisen tuen piiriin, eivätkä tarvitse kasvuun kehitykseen tai oppimiseen vahvempaa tukea. Heikan ja kumppaneiden (2009) mukaan väkivaltaisesti käyttäytyvät lapset ovat usein jätetty ryhmän ulkopuolelle, mutta nykyisin lapsen tulisi saada harjoitella ryhmän jäsenenä olemista ja muiden lasten huomioimista osana muuta ryhmää tai esimerkiksi pienryhmätilanteissa (Heikka, ym., 2009, s. 282). Nämä tilanteet usein edellyttävät, että ryhmässä on tarpeeksi aikuisia. Opettajat kuvasivat ryhmän rakenteen aiheuttaneen huolta ja riittämättömyyden tunteita, mikäli ryhmässä on useampi tukea tarvitseva tai haastavasti käyttäytyvä lapsi.

Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksen tulosten perusteella yksityisessä varhaiskasvatuksessa tukea tarvitsevien lasten osuus oli marginaalinen. Pihlaja ja Neitola esittäväkin, saavatko yksityiset päiväkodit valita asiakkaansa, jolloin tukea tarvitsevia lapsia on enemmän kunnallisessa varhaiskasvatuksessa (ks. Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87). Myös Eskelinen ja Hjelt (2017) tuovat esiin, että pääsääntöisesti tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan suoraan kunnalliseen varhaiskasvatukseen ja harvemmin yksityiset palveluntarjoajat huolehtivat itse tuen palvelujen tarjoamisesta. Eskelisen ja Hjelt (2017) toteavat, että Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan yksityiset palvelut kasvavat kunnissa, jolloin lapsen tukemiseen liittyvistä asioista olisi hyvä säätää lailla yksityisessä varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 79).

Opettajat kuvasivat henkilöstömitoitukseen liittyviä haasteita. Osa opettajista oli lisäresurssin lisäksi toiminut myös sijaisena päiväkodeissa, mikä vaikutti tuen toteuttamisen kokemukseen negatiivisesti eikä lisäresurssia tällöin voitu hyödyntää halutulla tavalla. Osa opettajista kertoi havainneensa tiimissä kielteisiä asenteita hanketyötä kohtaan, mikä heijastui vastustusrintamana ja yhteistyönpuutteena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan, lasten tarpeisiin vastaaminen edellyttää kasvattajilta yhteisiä ja johdonmukaisia pedagogisia ja erityispedagogisia työtapoja (Opetushallitus, 2022, s. 55). Opettajat kuvasivat yhteistyönpuutteen vaikuttaneen hankkeen tavoitteiden toteuttamiseen ja sitä kautta varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämiseen. Yhtenä mainintana aineistosta nousi esiin myös päiväkodin tilat, jotka haastoivat pedagogisen toiminnan toteuttamista, esimerkiksi siirtymätilanteita ja pienryhmiin jakamista.

Tuen toteuttamiseen **tarvittaviksi tekijöiksi** aineistosta nousi esiin lapsiryhmän kokoon ja riittäviin resursseihin liittyviä mainintoja. Tuen toteuttaminen edellytti opettajien mukaan yhteistyötä tiimin kanssa, sitoutumista yhteisiin toimintatapoihin, sekä jatkuvaa arviointia ja asioiden

kirjaamista ylös. Ammatillinen osaaminen ja erityispedagoginen koulutus sekä työnohjaus nähtiin tärkeinä tekijöinä. Lisäksi opettajat korostivat vastauksissaan tiimipalavereiden tärkeyttä ja sivusivat pedagogista johtajuutta. Myös Parrila ja Fonsen (2016) puhuvat pedagogisesta johtamisen tärkeydestä lapsen edun ja hyvinvoinnin sekä pedagogiikan näkökulmasta (ks. Parrila & Fonsen, 2016, s. 18–22).

Aineistosta nousi esiin maininta ryhmäkokojen pienentämisestä. Myös Keltikangas-Järvinen (2009) on tuonut esiin huoltaan päiväkodin ryhmäkokojen suuruudesta ja sen vaikutuksista alle 3-vuotiaiden lasten kehitykseen (Keltikangas-Järvinen, 2009). Kuten varhaiskasvatuslaki 1183/2021 linjaa, päiväkodissa tulee olla riittävä määrä henkilökuntaa suhteessa lasten määrään. Mikäli päiväkodissa on yksi tai useampi vammaisen tai tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, on tämä otettava huomioon lasten tai henkilökunnan lukumäärässä (Varhaiskasvatuslaki, 1183/2021, 35 §). Opettajien vastauksista oli havaittavissa riittävien resurssien tärkeyttä ja merkitystä lapsiryhmän kokonaisvaltaiseen toimintaan ja etenkin lasten osallisuuteen. Maininnat liittyivät myös ryhmän rakenteisiin ja opettajat kuvasivat ryhmässä olleen paljon tukea tarvitsevia lapsia. Pihlaja ja Neitola (2017) toivat tutkimuksessaan esille, että pääsääntöisesti tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin, mikä voi selittyä tukea tarvitsevien lasten määrässä (Pihlaja & Neitola, 2017).

Aineistossa yhteistyö tiimin kanssa nousi vahvasti esiin. Keskustelu lasten tuen asioista ja yhteiset toimintatavat ja sopimukset nähtiin merkittävänä tekijänä tuen tarpeisiin vastaamisessa. Opettajat pitivät tärkeänä ajantasaista käsitystä lasten tuen tarpeista, tiedonkulkua tiimissä sekä ymmärrystä pienryhmätoiminnasta. Lisäksi osa opettajista nosti esille asioiden kirjaamisen ja jatkuvan arvioinnin tärkeyden. Myös työhön sitoutumista korostettiin. Kuten Heiskanen (2019) totesi, ryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa korostuu tiimin vahva sitoutuminen yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin. Hän jatkaa, että sitoutuminen lähtee liikkeelle lapsen tarpeista sekä tuen suunnitelmaan tutustumisen ja yhteisen keskustelun kautta. Kirjalliset sopimukset pedagogisista toimintatavoista ja järjestelyistä tehdään ryhmän lasten tarpeiden, vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden pohjalta (Heiskanen, 2019, s. 104–105). Myös Recchia ja Puig (2011) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia toimiessaan harjoittelussa varhaiskasvatuksen erityisopetuksen ryhmässä. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat korostivat ammatillista yhteistyötä ja se nähtiin tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeisiin vastaamisen ja lasten tavoitteiden saavuttamisen kannalta merkittävänä tekijänä (Recchia & Puig, 2011).

Opettajat mainitsivat vertaismentoroinnin olleen tärkeää työnohjauksellisen tuen kannalta. Pennanen, Markkasen ja Heikkisen (2019) mukaan mentoroinnilla tarkoitetaan lyhyesti sitä, että kokeneempi opastaa kokemattomampaa työssä, kun taas vertaismentorointi mahdollistaa kokeneen työntekijän oppimisen työntekijältä, jolla ei vielä ole yhtä paljon työkokemusta. Vertaismentorointi tukee ammatillista oppimisprosessia ja siinä jokainen osapuoli voi oppia toiseltaan (Pennanen, Markkanen & Heikkinen, 2019, s. 13). Viimeisimpänä haastateltavat toivat esiin myös pedagogisen johtamisen tärkeyttä. Hujalan ja Fonsénin (2012) mukaan pedagogisella johtamisella tuetaan paitsi lasten hyvinvointia niin myös varhaiskasvatushenkilöstön työhyvinvointia (Hujala & Fonsén, 2012, s. 2). Myös Heilala ja kollegat (2021) sivuavat tutkimusartikkelissaan johtajuutta, joka nähdään olennaisena tekijänä moniammatillisten tiimien sekä työyhteisön hyvän ilmapiirin rakentajana (Heilala ym., 2021, s. 406).

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksen viimeisessä luvussa käyn läpi tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä sekä pohdin tutkimuksen tekoa prosessina. Lisäksi teen muutamia nostoja ja johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista sekä pohdin, mitä jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää.

7.1 Eettisyys ja luotettavuus

Vilkan (2021) mukaan tutkimuseettiikka on läsnä koko tutkimusprosessin ajan aina aiheen ideoinnista tutkimustulosten esittämiseen (Vilka, 2020, s. 36). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) ohjeessa mainitaan hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyviä osa-alueita. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat tiedeyhteisön toimintatavat, kuten esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimusta tehdessä. Näitä tarvitaan etenkin tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Lisäksi tutkimusta tehdessä tulee hankkia tarvittava tutkimuslupa (TENK, 2013, s. 6). Tutkimusta tehdessä kiinnitin huomiota kaikkiin edellä mainittuihin osa-alueisiin. Tutkimukseen tarvittiin lupa kaupungilta ja tutkimukseen osallistuvilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Tässä tutkimuksessa hankkeen nimi ja paikkakunta on häivytetty tietosuojaan vuoksi. Tutkimuslupahakemuksen täytin yhdessä graduohjaajani kanssa varmistaakseni hakemuksen tiedot oikeiksi. Eettisyyteen kuuluvia asioita ovat myös tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta, henkilötietojen pseudonymisointi, sekä haastatteluiden nauhoitusmateriaalin säilyttäminen ja sen hävittäminen. Tutkimukseen osallistujat saivat osallistua tutkimukseeni täysin vapaaehtoisesti ja heillä oli mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen missä vaiheessa tahansa tutkimusta. Aivan kuten Kuula (2011) toteaa, tutkittavan on mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen (Kuula, 2011, s. 75). Tutkimuksessani kiinnitin erityistä huomiota tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojaan. Tein itselleni aineistonhallinta suunnitelman, johon kirjasin miten ja missä aineistoa tulen säilyttämään. Haastatteluaineisto tallennettiin ja säilytettiin Oulun yliopiston tietoturvalisessä järjestelmässä. Aineisto tuhottiin litteroinnin jälkeen.

Vilkan (2021) mukaan tutkimuksen reliabiliteetilla eli luotettavuudella voidaan tarkoittaa tulosten tarkkuutta (Vilka, 2021). Tutkimuksessani pyrin hyödyntämään mahdollisimman uutta 2000-luvun jälkeen julkaistua kirjallisuutta ja vertaisarvioituja tutkimuksia. Joitakin poikkeuksia oli, mikäli kirjallisuudesta ei ollut saatavilla uusinta painosta, jolloin hyödynsin esimerkiksi Eskolan ja Suorannan vuonna 1998 julkaistua teosta. Kartoittaessa tutkimuksen teoriaa, sen

rajaaminen yllätti haastavuudellaan. Lopulta itse teoriaosuus muotoutui vasta aineiston keruuprosessin jälkeen ja tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi valikoitui varhaiserityiskasvatus, johon liitin siihen olennaisesti liittyvät inklusion ja osallisuuden käsitteet. Ekosysteemimalli (Kuvio 1.) auttoi hahmottamaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja lapsen tukemiseen liittyvää laajuutta. Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa -osuus muodosti tutkimuksen teorian toisen osa-alueen, jota lähdin avaamaan varhaiskasvatustieteen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tuen pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia muotoja tein havainnollistamaan mallin (Kuvio 2.), joka auttaa hahmottamaan, tuen eri muotoja.

Kartoittaessa varhaiskasvatuksessa toteutettavaan tukeen liittyviä osa-alueita, etenkin tuen järjestäminen herätti paljon kysymyksiä esimerkiksi erityisryhmien saatavuuden suhteen. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan integroidut erityisryhmät oli osassa kunnassa lakkautettu (Pihlaja & Neitola, 2017). Myös muissa tutkimuksissa nousi esiin, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kaipaavat selkeämpää ohjeistusta esimerkiksi käsitteiden avaamiseen ja tuen järjestämiseen. Kuten Eskelisen ja Hjelt (2021) totesivat, puutteellisen ohjeistuksen vuoksi tuen rakenteet ja käytännöt ovat vaihdelleet eri kunnittain (Eskelinen & Hjelt, 2021). Myös pedagoginen johtaminen nousi esiin niin tässä tutkimuksessa kuin aiemmissa. Johtajaa pidetään päiväkodin kannalta keskeisessä asemassa pedagogiikan ja koko henkilöstön toiminnan kannalta, mutta herää kysymys, onko päiväkodin johtajilla aikaa henkilökunnan riittävään perehdytykseen?

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkijan objektiivisuudella voidaan tarkoittaa kykyä erottaa tutkija tutkimuskohteesta, siten että tutkijan oletukset ja toimenpiteet eivät vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin ja tutkimustuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178). Tutkijana minulla oli ennakkokäsityksiä tutkimuksen tuloksista, mutta ne tuli sulkea pois tutkimusta tehdessä. Aineistosta tuoduilla esimerkkilainauksilla pyrin havainnollistamaan tuloksia, joihin tässä tutkimuksessa päädyttiin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnetty teoriaohjaava analyysi auttoi hieman ennakkoajatusten poissulkemista, koska siinä tuloksiin etsittiin vastausta tietyn teorian pohjalta. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkija voi löytää aineiston kautta uusia näkökulmia, eikä vain todentaa aiempia oletuksia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20).

Ennen tutkimuksen varsinaista aineistonkeruuprosessia, haastattelu pilotoitiin. Pilotointiin osallistui kaksi minulle entuudestaan tuttua varhaiskasvatuksen opettajaa ja se toteutettiin ryhmähaastatteluna Teams -sovelluksen kautta, kuten lopullinen tutkimuskin. Pilotoinnin avulla pystyin harjoittelemaan itse haastattelutilannetta, mutta myös testaamaan kysymysten ja teemojen toimivuutta. Pilotoinnin jälkeen haastattelurunko ja kysymykset muotoutuivat uudelleen.

Kysymysten testaaminen oli hyödyllistä ja vastaajilta sain uusia ideoita ja vinkkejä teemahaastattelurungon koostamiseen. Haastattelijan rooli oli itselleni uutta, minkä vuoksi koin pilotoinnin tärkeäksi. Haastattelutilanteen harjoittelu ja erilaisten teknisten asioiden testaus, esimerkiksi haastattelun nauhoittaminen olivat hyvä käydä läpi ennen virallista tilannetta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on syytä pohtia aineistonkeruumenetelmän vaikutuksia tutkimusaineistoon ja sen tulkintaan. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ryhmäkeskustelua, jossa varhaiskasvatuksen opettajat jakoivat kokemuksiaan tuen toteuttamisesta. Covid -19 pandemian takia haastattelu toteutettiin etänä, jolloin haastattelutilanne itsessään oli erilainen verrattuna lähitapaamisena toteutettuun haastatteluun. Lämpimän ja luotettavan ilmapiirin luominen oli minulle tärkeää heti haastattelun alussa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkimushaastattelussa luottamuksen syntyminen on avainasemassa ja haastattelijalla olennainen osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 94). Uskon silti, että menetelmänä haastattelu antoi tälle tutkimukselle paljon enemmän kuin aineiston kerääminen esimerkiksi kyselylomakkeen avulla.

Yksilöhaastattelussa ja ryhmäkeskustelussa Pietilä (2010) mukailee Wilkinsonia (1998), jonka mukaan vuorovaikutuskontekstit eroavat toisistaan, jolloin ne myös tuottavat erilaista aineistoa. Hän jatkaa, että yksilöhaastattelulle tyypillistä on haastateltavan henkilökohtaiset käsitykset aiheesta olevasta asiasta ja haastattelun rakentuminen pitkälti haastattelijan esittämien kysymysten varaan. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan osallistujat muodostavat jaettua ymmärrystä yksilöllisistä kokemuksista käsin (Viitattu lähteessä Pietilä, 2010, s. 215). Myös Alasuutari (2011) mainitsee, että ryhmäkeskustelu tarjoaa tutkijalle tilaisuuden nähdä, kuulla ja eritellä sellaisia asioita, mikä yksilöhaastattelussa ei olisi mahdollista (Alasuutari, 2011, s. 152). Pohdin haastattelun jälkeen, olisiko haastateltavia ja aikaa haastattelulle pitänyt olla enemmän. Aluksi tarkoituksena oli saada haastatteluun viisi varhaiskasvatuksen opettajaa, mutta lopulta osallistujia oli neljä. Kuitenkin aineiston litteroinnin jälkeen huomasin saaneeni suhteellisen rikkaan aineiston ja tunnin mittainen haastattelu oli juuri sopiva neljälle hengelle. Huomasin, että keskustelu olisi saattanut vielä hiukan myös jatkua haastattelun lopussa, mutta haastateltavat osallistuivat tutkimukseen työajallaan, minkä takia halusin pitää aikataulusta kiinni.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tulosten jaottelu pedagogisiin ja hoidollisiin muotoihin auttoi analyysissä ja tulosten muodostamisessa. On kuitenkin olennaista ottaa huomioon, ettei haastattelutilanteessa ollut mahdollista käydä läpi kaikkia mahdollisia tuen eri toimintamalleja. Näin ollen kuvaukset tukimuodoista ovat esimerkkejä, miten eri tavoin varhaiskasvas-

tuksen opettajat ovat vastanneet lasten tuen tarpeisiin. Hoidollisiin ratkaisuihin liittyviä ilmauksia olisi hyvinkin voinut tulla enemmän esiin haastattelutilanteessa, mutta tässä tutkimuksessa niiden käsittely jäi vähäiseksi. Tukimuotojen erottelu toisistaan oli jossain määrin haastavaa, sillä esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) pienryhmätoiminta nähdään rakenteellisena tukimuotona, mutta toisaalta sen voidaan ajatella olevan pedagogiikkaan liittyvä ratkaisu ja näin ollen pedagogiseen tukimuotoon kuuluva. Kuten myös hoidollisen tuen ratkaisut voidaan ajatella sisältyvän varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Tukimuodoissa on havaittavissa päällekkäisyyttä, mutta tässä tutkimuksessa ne toisaalta myös selkeyttivät tulosten jaottelua.

Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo ja Lipponen (2017) tuovat esiin, että varhaiskasvatuksen opettajien arviot omasta työnkuvasta ja osaamisesta, voi vaihdella erilaisten koulutustaustojen vuoksi (Onnismaa ym., 2017). Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaukset olivat suurimmaksi osaksi samaa suuntaa antavia, vaikka osallistujat olivatkin koulutukseltaan sekä varhaiskasvatuksen sosionomeja että varhaiskasvatuksen maistereita. Eri koulutuksen omaavista opettajista molemmat vastaajat toivat esiin erityispedagogisen koulutuksen lisäämisen tärkeyttä. Tähän voi toisaalta myös vaikuttaa ryhmähaastattelun luonne, jossa tieto muotoutuu yhteisen keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta.

Vaikka aiempaa tutkimusta juuri lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista ei löytynyt, tutkimuksesta oli havaittavissa yhteneväisyyttä aiempiin tutkimuksiin, jossa opettajat kertoivat tuen toteuttamisesta. Lisäresurssin avulla pystyttiin vahvistamaan paremmin lasten osallisuutta, mikä on toisaalta itsestään selvää. Toisaalta tutkimus toi esiin, että pelkällä henkilöstön lisäämisellä ei voida taata tuen toteutumista, vaan siihen tarvitaan myös muita resursseja. Tuen toteutuminen on myös aina tilannekohtaista ja -sidonnaista, jolloin sen sitä ei voida yleistää. Siihen vaikuttaa myös olennaisesti poliittiset vaikutteet ja käytettävissä oleva rahoitus. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä todettiin, että ne kunnat, jotka olivat siirtyneet kolmiportaiseen tukeen, lapsen saama tuki oli tehostunut, tuen jatkumo vahvistunut ja tuen prosessi oli joustavampi. Lisäksi tukeen liittyvä osaaminen oli vahvistunut ja yhteistyö ja tiedonkulku parantuneet. Suurin osa vastaajista koki tuen järjestämisen prosessin aiempaa selkeämmäksi (Eskelinen & Hjelt, 2022, s. 56–76). Jää nähtäväksi, millaisia vaikutuksia uudistetulla lailla on valtakunnallisesti varhaiskasvatuksessa toteutettavaan tukeen.

7.2 Johtopäätökset

Kiviniemi (2018) kuvaa laadullista tutkimusprosessia tutkijan oppimisprosessiksi (Kiviniemi, 2018, 79). Pro gradu -tutkimukseni aihe *Lasten tuen tarpeisiin vastaaminen lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana* osoittautui tutkimuksen edetessä hyvin laajaksi tutkimusaiheeksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa monipuolista tietoa tuen toteuttamisesta lisäresurssina toimineiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimustuloksista voi huomata, miten laaja kokonaisuus tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa on. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vastanneensa lasten tuen tarpeisiin useiden eri tuen muotojen kautta. Vastauksissa oli myös havaittavissa inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimallin (Kuvio 1.) useita eri osa-alueita. Kuten esimerkiksi viittaukset yhteistyöhön, ympäristön sitoutumiseen, koulutettuun henkilökuntaan sekä riittävään resurssointiin. Viitala (2019) toteaaakin, että inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen varhaiskasvatuksessa vaatii henkilöstön perehtymistä inklusion ideologiaan sekä tietoisuutta lasten tuen tarpeista (Viitala, 2019, s. 62). Opettajien kokemat hyödyt toivat esiin varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyviä tärkeitä tekijöitä. Suurin osa opettajista kuvasivat aikaa olleen enemmän yksittäisten lasten kohtaamiseen, mikä vahvasti osallisuuden tukemista. Aika oli lisääntynyt koko tiimin keskuudessa ja lisäresurssilla voitiin vahvistaa päiväkodin kokonaisvaltaista pedagogiikkaa ja esimerkiksi pienryhmätoimintaa.

Opettajien kokemat haasteet olivat samaa suuntaa antavia kuin aiemmat tutkimukset varhaiskasvattajien kokemuksista tuen toteuttamiseen liittyen. Korkalaisen (2009) mukaan varhaiseri-tyiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät esteet liittyivät osaamisvajeseen, yhteistyön organisointiin ja kehittymättömyyteen sekä resurssipulaan (Korkalainen, 2009, s. 138–146). Myös Eskelinen ja Hjelt (2017) ovat tutkineet Opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallisessa selvityksessä lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Eskelisen ja Hjeltin mukaan: ”kolme tärkeintä syytä siihen, miksi lapsen tukitoimia ei ole voitu järjestää kaikille tarvitseville olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakäytännöissä” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 52–53, 78).

Tutkimukseni sijoittui Covid19 -pandemian ja kunta-alan lakon ajankohtaan, jolloin varhaiskasvatuksen henkilöstöpula ja työolosuhteet olivat olleet mediassa vahvasti esillä. Vuollen (2022) mukaan lakon pohjasyynä oli pitkään jatkunut kunta-alan heikko palkkakehitys, jossa palkka ei vastannut koulutustasoa eikä työn vaativuutta (Vuolle, 2022). Kuten Juuti ja Puusa

(2020) toteavat tieto on sidottuna aikaan ja kontekstiin (Juuti ja Puusa, 2020, s. 35). Yhteiskunnallinen ajankohta ja kontekstuaalisuus on hyvä ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. Opettajat kertoivat toimineensa lisäresurssin lisäksi sijaisina, mikä osaltansa saattoi johtua varhaiskasvatuksen resurssipulasta. Resurssien saatavuus on myös yksi ongelma tuen toteuttamiselle. Toisaalta tämä voi vaikuttaa myös työntekijöiden pysyvyyteen varhaiskasvatusalalla. Kuten Kangas ja kollegat (2022) toteavat, että varhaiskasvatuksen muutokset ovat tuottaneet haasteita, jotka heijastuvat työntekijöiden veto- ja pitovoimatekijöihin (Kangas ym., 2022). Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatushenkilöstö ymmärtää tuen aloittamisen perusedagogiikkaan liittyvänä tukemisena. Tällöin tukikeinot, joihin liittyy resursseja, kuten esimerkiksi avustaja tai ryhmäkoon pienentäminen jäävät keinovaihtoehtojen ulkopuolelle, koska edellä mainitut resurssit edellyttävät erillistä asiantuntija arvioita tai lausuntoa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 78–79). On myös hyvä ottaa huomioon, että eri kuntien taloudellinen tilanne voi osaltansa vaikuttaa resurssien saatavuuteen.

Vaikka tässä tutkimuksessa en tuonut esiin varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia uudistetusta laista, ryhmähaastattelussa sivusimme aihetta jonkin verran. Opettajat suhtautuivat lain muutokseen hiukan epäilevästi ja pohtivat, millä tavalla tuen tasoihin siirtyminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaan. Lain säädännön muutoksista on tehty myös aiempia tutkimuksia. Kuten Pihlaja ja Viitala (2019) toteavat, että erilaiset muutokset tuovat mukanaan ajoittaista epävarmuutta, mikä heijastuu lapsiryhmien kanssa työskentelevien kasvattajien arkeen (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 23). Myös Puroila ja Kinnunen (2017) aiemmin totesivat, etenkin vuoden 2016 lainsäädännön muutoksilla oli ollut negatiivisia lapsivaikutuksia (Puroila & Kinnunen, 2017). Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi lain muutoksiin suhtaudutaan hieman ennakkoluuloisesti. Toisaalta Eskelisen ja Hjelt'n (2017) selvityksessä todettiin, että varhaiskasvatuslaki ei aikaisemmin ole määritellyt selkeästi tuen eri tasoja, jolloin tuen rakenteet ja käytännöt vaihtelevat eri kunnittain. Tästä voi syntyä tilanne, jossa lapsi ei tuen tarpeen muuttuessa siirrykään vahvempaan tai kevyempään tukeen (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 77).

Pihlajan ja Neitolan (2017) pohtivat, millä tavoin inklusiivinen kasvatus ymmärretään eri kunnissa ja sitä, onko lapsilla mahdollisuutta omaan ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatuksen erityisopettajan opetukseen erityisryhmässä vai liittyykö siihen taloudellisia vaikuttimia (Pihlaja & Neitola, 2017). Myös Kumin (2022) tuo esiin Varhaiskasvatuksen erityisopettaja -lehdessä ajatuksiaan päivitetystä varhaiskasvatuslaista (1183/2021). Hän toteaa, että tuen toteuttaminen on perustunut pitkälti paikallisiin järjestelyihin ja toimintatapoihin, mikä on johtanut lasten eriarvoisuuden vaihtelevien toteutustapojen vuoksi. Kuminin mukaan tuen resurssit ovat olleet

kaikkialla samat, vaikka lasten tuen tarpeissa ja väestöpohjassa on alueellisia eroja. Kumin uskoo uudistetun lain tuovan selkeyttä ja yhdenmukaisuutta tuen toteuttamiseen (Kumin, 13.6.2022, s. 22). On tärkeää, että kasvattajilla on yhteinen käsitys ja ymmärrys pedagogisesta toiminnasta. Tutkimus antoi myös osviittaa siitä, millä tavoin henkilöstöresurssin avulla voidaan vahvistaa varhaiskasvatuksessa toteutettavaa tukea ja kokonaisvaltaista pedagogiikkaa.

Tutkimusprosessi oli itselleni nuorena aloittelevana tutkijana monivaiheinen ja herätti monenlaisia tunteita. Opin matkan varrella paljon ja sain myös tärkeää tietoa oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen tueksi. Pro-gradututkimuksen teko oli pitkä oppimisprosessi, jossa jouduin palaamaan tutkimuksen eri vaiheisiin aina uudelleen ja uudelleen. Lopulta kaikista eri vaiheista ja niiden pienistä palasista alkoi syntyä kokonaisuus. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavalla opettajat kokevat tuen toteuttamisen uudistetun varhaiskasvatustlain käyttöönoton jälkeen. Kuten Viljamaa ja Takala (2017) kiteyttävät, muutosprosessissa käytännön vakiinnuttaminen ei tarkoita pysähtyneisyyttä, vaan jatkuvaa keskustelua valitussa suunnassa pysymiseksi ja jokaisen mahdollisuutta tulla kuulluksi (Viljamaa & Takala, 2017, s. 225). On tärkeää, että uudistetun lainsäädännön myötä kehittämistyö jatkuu ja kasvattajien ääntä kuullaan ja tuodaan jatkossa yhä vahvemmin esiin, jotta varhaiskasvatusta voidaan kehittää oikeaan suuntaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Lähteet

- Aaltio, I & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* No 6, (s.109–124). <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Aivoliitto. (2022a). Kuvat arjen tukena. Haettu 12.6.2022 osoitteesta: <https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinenkieliharjo/vinkkeja-arkeen/kuvat/#d409b33d>
- Aivoliitto. (2022b). Tukiviittomat arjen tukena. Haettu 12.6.2022 osoitteesta: <https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinenkieliharjo/vinkkeja-arkeen/tukiviittomat/#d409b33d>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. & Alijoki, A. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 274–287). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Haettu 11.2.2022 osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, (2017). Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour, (toim.). Odense, Tanska. Haettu 14.5.2022 osoitteesta: https://www.european-agency.org/sites/default/files/iecc-summary-fi_0.pdf
- European Union Agency for Network and Information Security (ENISA), (2018). Recommendations on shaping technology according to GDPR provisions. An overview on data pseudonymization. Haettu 28.6.2022 osoitteesta <https://www.enisa.europa.eu/publications/recommendations-on-shaping-technology-according-to-gdpr-provisions>

- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsijärvi S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heilala, C., Kalland, M. Lundkvist, M. Forsius, M., Vincze, L. & Santavirta, N. (2021). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 50, (s. 399–409). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. & Alijoki, A. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 56–68). [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700758>
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 95–119). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistui. Muutama ajatus OPH:n vasuperustewebinaarista. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenlehti. 1/2022. (s.10–11).
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2020). Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 69–79). Jyväskylä PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700758>
- Hujala, E. & Fonsen, F. (2012). Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen – loppuraportti. Tampereen yliopisto. Haettu 14.7.2022 osoitteesta: <https://www.tsr.fi/hankkeet-ja-tutkimustieto/verkostoista-voimaa-johtamiseen-laatu-ja-tyohyvinvointia-varhaiskasvatukseen-mukana-6-muuta-kuntaa/#aineisto>
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 30–52). [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-412-5>
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 395–410). Helsinki: Vastapaino.
- Kangas, J. & Harju-Luukkainen. (2021). What is the Future of ECE Teacher Profession? Teacher’s Agency in Finland Trough the Lense of Policy Documents. *The Morning*

- Watch: Educational and Social Analysis Vol 47, No 1, (s. 59–75). Haettu 15.5.2021 osoitteesta: <http://hdl.handle.net/10138/331181>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” - Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja aika*. 16 (2) 2022, (s. 72–89). <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Yle - Elävä arkisto. [video] Haettu 2.7.2022 osoitteesta: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/02/26/keltikangas-jarvinen-lasten-paivahoidosta>
- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. Niilo Mäki instituutti. (s. 41–42). Haettu 30.6.2022 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe20201218101401.pdf>
- Korhonen, M. (28.2.2022). Kuinka varmistat lapsen osallisuuden päiväkodin keskusteluissa? Haettu 24.6.2022 osoitteesta: <https://www.valteri.fi/kuinka-varmistat-lapsen-osallisuuden-paivakodin-keskusteluissa/>
- Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiseryityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Haettu 10.3.2022 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta: <https://www.elibrary.com/book/9789517683104>
- Kumin, S. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan pohdintoja kolmiportaisesta tuesta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenlehti. 1/2022. (s. 21).
- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 315–325). [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.elibrary.com/book/9789523700758>
- Lundqvist, J., Westling Allodi, M. & Siljehag, E. (2015). Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. <https://doi.org/10.20489/intjecse.17061>

- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. Forum: qualitative social research. Volume 20, No. 3, Art. 16. Haettu 10.3.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. [Adobe Digital Editions -versio]. (s. 69–90). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524516754>
- Nwokah, E. & Sutterby, J. A. (2014). *Early childhood and special education*. Advances in Early Education and Day care. Vol 18. Emerald Group Publishing Limited: UK. Haettu osoitteesta: <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzgyOTMzNF9fQU41?sid=59d3c71c-cd8e-46d4-862f-22002fa5906e@redis&vid=9&format=EB&rid=3>
- Oikeusministeriö. (2022). Lausuntopyyntö varhaiskasvatussuunnitelman perusteista. Haettu 15.1.2022 osoitteesta <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/Participation?proposalId=eeacd819-1af5-42cd-b8ac-11d1c2f35fe4&proposalLanguage=da4408c3-39e4-4f5a-84db-84481bafc744>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajien tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuomittavuudesta. Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research Vol 6, Issue 2, (s. 188–206).
- Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ. (2020). Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa saatava vihdoinkin kuntoon. Haettu 28.6.2022 osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohdista/nakemyksemme/2020/kasvun-ja-oppimisen-tuki-varhaiskasvatuksessa-saatava-vihdoinkin-kuntoon/>
- Opetushallitus, (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Haettu 2.1.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus, (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Haettu 1.8.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Lapsen oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen palautuu. Haettu 12.2.2022 osoitteesta: <https://okm.fi/-/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Valtion erityisavustus varhaiskasvatuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin ja laadun kehittämiseen vuosille 2020–2021. Haettu 12.1.2022 osoitteesta: <https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-varhaiskasvatuksen-tasa-arvoa-edistaviin-toimenpiteisiin-ja-laadun-kehittamiseen-vuosille-2020-2021>
- Parrila, S. & Fonsen, E. (toim.). (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S. & Fonsen, E. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön*. (s. 18–28). Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio]. <https://www.elibrary.com/book/9789524517546>
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 215–219). Helsinki: Vastapaino.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa -näkökulmana inkluusio. *Kasvatus* 2, (s.147–157).
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), (s. 70–91). Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Haettu 13.1.2022 osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78_Loppuraportti%20VakaVai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pyökkimies, M. (2022). Yleistä tukea etsimässä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenlehti. 1/2022. (s. 3).
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2019). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 130–136). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Recchia, S. L. & Puig, V. I. (2011). Challenges and Inspirations: Student Teachers' Experiences in Early Childhood Special Education Classrooms. *Teacher Education and Special Education* 34(2). <https://doi.org/10.1177/0888406410387444>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Helsinki: Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibrary.com/fi/book/9789523701304>
- Siitonen, E. (2019). Riittävät RESURSSIT varhaiskasvatuksessa. Haettu 14.7.2022 osoitteesta: <https://www.tehy.fi/fi/blogi/riittavat-resurssit-varhaiskasvatuksessa>
- Suhonen, E. (2008). Päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. (s. 47–56). Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen vanhempainliitto ry. Kesä- keskustelu symbolein. Haettu 23.6.2022 osoitteesta: <https://vanhempainliitto.fi/opettajille/kesy/>
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. [Adobe Digital Editions -versio]. (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibrary.com/fi/book/9789524959339>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. [Adobe Digital Editions -versio]. (s. 8–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tietoarkisto. Aineistohallinnan käsikirja. Haettu 25.4.2022 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/aineistohallinnan-suunnittelu/#3-tietosuoja-ja-tietoturva>
- Tietoarkisto. Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Haettu 21.6.2022 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E., Turja, L. & Alijoki, A. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. [Adobe Digital Editions -versio]. (s. 38–55). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibrary.com/fi/book/9789523700758>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu 14.4.2022 osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta. 753/2018. Haettu 12.2.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* 42, (s. 211-218). <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E. & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. (s. 12–34). Helsinki. Haettu osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viitala, K. (2008). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erytyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. (s. 9–33). Helsinki: Gaudeamus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti - JECER. Journal of Early Childhood Education Research*. Vol 6, Issue 2, (s. 207–229).
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä PS-kustannus.
- Vuolle, A. (2022). 10 kaupungin lakko uhkaa viikon kuluttua – miten tähän on jouduttu? Haettu 21.7.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/10-kaupungin-lakko-uhkaa-viikon-kuluttua--miten-tahan-on-jouduttu/>

Liite 1

Kutsu pro-gradu tutkimukseen

Hei!

Olen Sanna Korkala ja opiskelen Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterivaiheessa. Valmistuin varhaiskasvatuksen opettajaksi keväällä 2020 ja tällä hetkellä teen Pro-gradu tutkimusta. Uudistuvan varhaiskasvatuslain kynnyksellä lasten tukemiseen liittyvät asiat ovat olleet pinnalla ja minua kiinnostaakin selvittää, millaiseksi te olette kokeneet tuen toteuttamisen toimiessanne lisäresurssina päiväkotiryhmissä sekä mitkä asiat ovat teidän mielestänne tärkeitä lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Tutkimus toteutetaan ryhmähaastatteluna Teams -sovelluksen kautta ja haastattelun kesto on noin 60 minuuttia. Haastatteluun osallistuu noin viisi teitä hankkeessa toiminutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Tarvitset siis tietokoneen, toimivan nettiyhteyden ja rauhallisen paikan keskustelulle. Haastattelussa pyrin antamaan tilaa teidän äänellenne ja kokemuksille, minkä vuoksi en halua rajata haastattelun runkoa liikaa. Keskustelun pääaiheena ovat teidän kokemuksenne ja ajatukset tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa, erityisesti hankkeessa. Käsiteltäviä teemoja ovat esimerkiksi **lapsen tuki, pedagogiikka ja yhteistyö**.

Tutkimus toteutetaan niin, että lopullisesta työstä ei voida päätellä osallistuneiden henkilöllisyyttä. Haastattelu nauhoitetaan, jotta pystyn analysoimaan aineistoa. Äänite ja muu aineisto (esimerkiksi tekstiksi muutettu puhe) hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Teillä on mahdollisuus osallistua tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti ja lähteä tutkimuksesta pois missä vaiheessa tahansa. Haastattelu olisi tarkoitus järjestää **tiistaina 3.5.2022 klo 12–13**. Mikäli ajankohta ei sovi, voimme sopia uuden ajankohdan.

Olet lämpimästi tervetullut mukaan tutkimukseen!

Yhteystiedot:

sanna.korkala@student oulu.fi

Liite 2

Teemahaastattelurunko: Tuki varhaiskasvatuksessa

1. Tervetuloa pro-gradu tutkimukseen!

2. Tietosuoja

- Haastattelun nauhoitus
- Tutkimukseen osallistuminen vapaaehtoista, oikeus olla osallistumatta
- Aineiston säilyttäminen ja hävittäminen
- Lopullisesta työstä ei voida tunnistaa tutkimukseen osallistujia
- Haastattelun kesto 60min.

3. Taustatietoja (koulutustausta ja työhistoria hankkeessa)

- Millainen koulutustausta teillä on?
- Kauanko olette työskennelleet hankkeessa/varhaiskasvatuksen opettajana?
- Minkä ikäisten lasten ryhmissä olette työskennelleet?

4. Työkokemus hankkeessa (työnkuva)

- Millainen työnkuva teillä on ollut hankkeessa?
- Millaiseksi olette kokeneet lisäresurssiopettajana toimimisen?

5. Tuen toteuttaminen hankkeessa

- Millaiseksi olette kokeneet tuen toteuttamisen hankkeessa? (haasteet/hyödyt)
- Millaisia tukimenetelmiä hankkeen aikana on hyödynnetty?
- (Inklusio?)
- Millaisia asioita teidän mielestänne tuen toteuttamiseen tarvitaan?
- Mitkä asiat ovat tärkeitä tuen toteuttamisen kannalta?
- Millaisena yhteistyö tiimin/veon kanssa näyttäytyi hankkeen aikana?

6. (Ajatuksia lain muutoksesta):

7. Vapaa sana

8. Kiitos osallistumisestanne!