



Mäkinen Inka ja Siltala Emilja

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja lisäresurssina – työnkuvan vaikutus tuen kokonaisuudessa

Pro gradu –tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan maisteriohjelma  
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja lisäresurssina – työnkuvan vaikutus tuen kokonaisuudessa  
(Inka Mäkinen ja Emilja Siltala)

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2023

---

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lapsiryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajien läsnäololla ja työn sisällöllä on lapsen kasvun ja oppimisen tuen kokonaisuuteen. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys tarkastelee inklusiivista varhaiskasvatusta, lapsen kasvun ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa valtakunnallisesti.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuskysymystemme avulla halusimme selvittää, millainen on lapsiryhmässä lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva sekä miten lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen. Tutkimuksemme aineisto koostuu erään kunnan kehittämishankkeessa työskentelevistä, neljästä (4) varhaiskasvatuksen erityisopettajasta, jotka ovat sijoitettuna varhaiskasvatuksen lapsiryhmään lisäresurssina, jolloin he keskittyvät yksittäisen lapsiryhmän tukemiseen, eri ryhmiä kiertävän työnkuvan sijaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2023 kahden erillisen teemahaastattelun avulla ja kerätty aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti.

Tutkimus osoitti, että lapsiryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva mahdollistaa erityisopettajan kokoaikaisen läsnäolon lapsiryhmässä. Tulosten mukaan työnkuva vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen vahvistaen sen vaikuttavuutta ja toteuttamista sekä varmistaen tuen kokoaikaisuuden ja riittävyyden. Tutkimustuloksissa työnkuvan tärkeimmiksi työtehtäviksi näyttäytyivät kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttaminen, pedagogiikan kehittäminen ja erityispedagogisen asiantuntijuuden tuominen ryhmään. Työnkuvan sisältämän yhteistyön merkitys nousi esiin tutkimustuloksissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat työnsä merkityksellisenä ja kuvasivat yhdeksi tärkeäksi työtehtäväksi lasten tasavertaisen osallisuuden varmistamisen. Tuloksista ilmenee, että työnkuva tukee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Avainsanat: varhaiserityiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, tuki, inklusio

University of Oulu

Faculty of Education

Early childhood special education teacher as an additional resource - the impact of the job description on the overall support (Inka Mäkinen and Emilja Siltala)

Master's thesis, 62 pages, 2 appendices

May 2023

---

The purpose of this master's thesis is to examine the job description of early childhood special education teachers (ECSET) working as an additional resource in a child group. The aim of the study is to examine the impact of the presence and the work content of ECSET on the overall support for children's growth and learning. The theoretical framework of our study examines inclusive early childhood education and care, support for child growth and learning in early childhood education and care, and the job description of ECSETs.

The research is a qualitative study. Through our research questions, we wanted to find out what the job description of an ECSET working as an additional resource in a group of children is like, and how the job description of an ECSET working as an additional resource affects the overall support of the child. The data for our study consists of four (4) ECSETs working in a development project, who are assigned to an early childhood group as an additional resource, thus focusing on supporting a single group of children, instead of working in an itinerant role. The data for the study was collected in spring 2023 through two separate thematic interviews and the collected data was analysed using qualitative content analysis with a data-driven approach.

The study showed that the job description of the ECSETs working as an additional resource in the children's group enables the full-time presence of a special education teacher in the child group. The results show that the job description has an impact on the overall child support, strengthening its effectiveness and implementation and ensuring full-time and sufficient support. The main tasks of the job description in the research findings were the implementation of full-time special education, the development of pedagogy and the bringing of special pedagogical expertise to the child group. The importance of collaboration within the job description emerged in the results. ECSETs perceived their work as meaningful and described ensuring equal participation of children as one of the important tasks. The results show that the job description supports the implementation of inclusive early childhood education and care.

Keywords: early childhood special education teacher, child support, early childhood special education, inclusion

## Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Inklusiivinen kasvatus</b> .....	<b>8</b>
2.1 Kaikille yhteinen varhaiskasvatus .....	10
<b>3 Lapsen kasvun ja oppimisen tuki</b> .....	<b>15</b>
3.1 Tuen edellytyksiä ja lähtökohtia.....	18
3.2 Lapsen kasvun ja oppimisen tuen tasot .....	20
<b>4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva</b> .....	<b>22</b>
4.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja oppimisen tukijana .....	24
4.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikainen opetus.....	27
<b>5 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>29</b>
5.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat.....	30
5.2 Aineiston analyysi .....	33
<b>6 Tulokset</b> .....	<b>37</b>
6.1 Lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva.....	37
6.2 Lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan vaikutukset lapsen tuen kokonaisuuteen.....	42
<b>7 Tulosten yhteenveto ja pohdinta</b> .....	<b>46</b>
7.1 Luotettavuus ja eettisyys .....	50
7.2 Merkittävyys ja jatkotutkimusideoita .....	54
<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>
<b>Liite 1</b> .....	<b>63</b>
<b>Liite 2</b> .....	<b>64</b>

# 1 Johdanto

Suomen varhaiskasvatukseen on tehty viime vuosina useita uudistuksia, jotka vaikuttavat muun muassa lapsiryhmän kokoon, henkilöstömitoituksiin ja lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Uusimmat muutokset ovat astuneet voimaan vuoden 2022 elokuussa, kun varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja Opetushallituksen varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) uudistuivat. Lakiin kirjatut muutokset koskevat erityisesti lapsen oikeutta varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen. Uudistuneen varhaiskasvatustalain yksi tärkeimmistä tavoitteista on lapsen saamien tukitoimien vahvistaminen (Alila, 2022).

Varhaiskasvatustalakiin (540/2018) tehdyillä muutoksilla pyritään edistämään lasten tasavertaista oikeutta saada tukea kehitykselleen, oppimiselleen ja hyvinvoinnilleen. Aiemmassa Varhaiskasvatustalassa (540/2018) ei säädetty esimerkiksi vammaisen tai muun erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen tukitoimien järjestämisestä eikä lapsen saamasta tuesta muodostunut vahvaa oikeudellista kokonaisuutta. Tuen uudistusta tarvittiinkin erityisesti lasten yhdenvertaisuuden ja lapsen edun edistämisen toteutumiseksi (Alila, 2022). Uudistuksen myötä tuen rakenteissa on samankaltaisuuksia kolmiportaisen tuen mallin kanssa, jota käytetään esi- ja perusopetuksessa (Heiskanen, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa & Viitala, 2021). Tuen tulee olla oikea-aikaista, varhaista, ennakoivaa, yksilöllisesti kohdennettua sekä lasten tarpeiden mukaista (Opetushallitus, 2022, s. 56; Pihlaja ym., 2022). Uusi varhaiskasvatustalaki (540/2018) korostaa varhaisen puuttumisen merkitystä entisestään säätämällä lapsen oikeutta saada sopivan tasoista tukea heti tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen. Lasten tuen tarpeiden tunnistaminen sekä tarvittavan tuen järjestäminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää lapsen kehitykselle, oppimiselle sekä hyvinvoinnille (Pihlaja ym., 2022), sillä varhain aloitettu tuki estää tuen tarpeiden monimutkaistumista sekä auttaa arvioimaan lapselle sopivien toimintatapojen vaikuttavuutta (Heiskanen ym., 2021). Heiskanen ja Syrjämäki (2022) toteavat viimeisimmän lakiuudistuksen ja siihen liittyvien muutosten sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönoton ja tämän kentälle jalkauttamisen edellyttävän sitoutumista ja pitkäjänteistä kehittämistyötä. Pelkkä lainsäädäntöuudistus ei itsessään riitä takaamaan lapsen tuen toteutumista, mutta valtakunnallinen tuen rakenteiden yhdenmukaistaminen vie lähemmäs yhtäläisempää oikeutta tukeen (Heiskanen & Syrjämäki, 2022).

Inklusiivisuus on yksi kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimmistä arvoista (Harkoma, Kuusi-holma-Linnamäki, Sarkkinen & Vlasov, 2022). Tämä arvo tulisi nähdä kokonaisvaltaisena ajattelutapana ja toimintaperiaatteena, joka koskee kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen lakimuutoksen (540/2018) ja päivittyneen varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2022) myötä varhaiskasvatuksen inklusiivisuus ja sen käsite on edustettuna aiempaa vahvemmin. Viljamaa ja Takala (2017) esittävät inklusion olevan moninainen ilmiö ja käsite, joka voi tulkinnan mukaan merkitä eri asioita eri ihmisille. Vaikka inklusion käsitettä käytetään laajalti, sen merkitys ei ole yksiselitteinen, ja myös ammattilaisten ja tutkijoiden käsitykset inklusiosta voivat erota toisistaan jossain määrin (Viljamaa & Takala, 2017). Myös Pihlaja (2009) pohtii, kuinka inklusion termi on itsessään hyvin laaja ja moniulotteinen ja sen toteutumiseksi tulee huomioida useita eri asioita, mikä luo Pihlajan (2022) mukaan inklusiolle haasteita. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tarkasteleminen edellyttää siis inklusion käsitteen laajempaa ymmärtämistä ilmiönä. Tutkimuksemme kannalta on erittäin tärkeää määritellä inklusion käsite, sillä useat eri lähteet osoittavat, että yhteistä määritelmää inklusiosta ei ole tai sen määrittely on erittäin haastavaa. Tässä tutkimuksessa inklusion käsitettä tarkastellaan varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta ja se näyttäytyy arvopohjaisena käsitteenä, joka perustuu tasa-arvon ja osallisuuden arvoihin. Samalla se nähdään myös aktiivisena toimintana sekä tavoitteena, jota pyritään edistämään.

Toteutamme pro gradu –tutkielman osana erään kunnan varhaiskasvatuksen kehittämishanketta, joka on saanut valtion erityisavustuksen varhaiskasvatuslain mukaisen tuen uudistamisen edistämistä varten. Avustus on osa pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman mukaista varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa vahvistavaa Oikeus oppia -kehittämishanketta ja sen toimeenpanoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Oikeus oppia -kehittämishankkeen hankkeissa on uudistettu lainsäädäntöä, vahvistettu varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen rahoitusjärjestelmien vaikuttavuutta ja kehitetty yhdenvertaisuutta edistäviä ja vaikuttavia käytänteitä ja toimintatapoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tutkimamme hankkeen tavoitteena on varhaiskasvatuslain tuen uudistuksen toimeenpanon tukeminen, lapsen saaman tuen vahvistaminen ja laadun kehittäminen, toiminta- ja johtamis- sekä yhteistyökulttuurin edistäminen sekä varhaiskasvatuksen tukeen liittyvän osaamisen kehittäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Hankkeessa työskentelee neljä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa eri alueilla kunnallisissa päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat sijoitettuna varhaiskasvatuksen lapsiryhmään lisäresurssina, jolloin he keskittyvät yksittäisen lapsiryhmän tukemiseen, eri ryhmiä kiertävän työnkuvan sijaan.

Erityisopettajien rooli varhaiskasvatuksessa on keskeinen lapsen yksilöllisen tuen tarpeiden huomioimisessa ja varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden toteuttamisessa (Ahonen, 2017, s. 102; Pihlaja ym., 2022). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja selvittää, millaisia vaikutuksia heidän läsnäolollansa ja työn sisällöllä on lapsen kasvun ja oppimisen tuen kokonaisuuteen. Tämän tutkimuksen avulla pyrimme saamaan lisää tietoa siitä, millainen merkitys lisäresurssina työskentelevän varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvalla on lapsen kokonaisvaltaisen tuen kannalta. Tutkimuksemme aihe koskettaa meitä henkilökohtaisesti tulevina varhaiskasvatuksen erityisopettajina. Tutkimuksen avulla voimme saada arvokasta tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteuttama kokoaikainen erityisopetus toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa uuden lain myötä. Vaikka tämän tutkimuksen kohteena oleva varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva voi poiketa siitä, millaiseen työhön tulevaisuudessa päädymme, on mahdollista, että työnkuva voi tulevaisuudessa muuttua samankaltaiseksi, kuin tässä tutkimuksessa on tarkasteltu.

## 2 Inklusiivinen kasvatus

Inklusio on globaali ilmiö ja ideologia, jonka tavoitteena on saavuttaa yhteiskunta, jossa kaikki yksilöt ovat tasa-arvoisia ja heillä on yhtäläiset mahdollisuudet (UNESCO, 1994). Inklusion ideologia korostaa kaikkien yksilöiden yhdenvertaista kohtelua ja osallisuutta yhteiskunnassa (Ainscow & Sandhill, 2010), jossa jokaisen yksilön erilaisuutta ja moninaisuutta arvostetaan ja hyväksytään (Dickins, 2014). Tämä lähestymistapa perustuu ajatukseen siitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia ja että heidän yksilölliset tarpeensa ja kykynsä tulee ottaa huomioon koulutuksessa ja yhteiskunnassa yleisesti (Viitala, 2022). Eerola-Pennasen ja Turjan (2017) mukaan inklusio on keskeinen osa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista sekä varhaiskasvatuksessa että koulutuksessa yleisesti ja yhteiskuntaelämässä laajemminkin. Inklusiota voidaan tarkastella erilaisina käytännön toimenpiteinä, poliittisina päätöksinä sekä ihmisten toimintaa ohjaavina linjauksina, joiden päämääränä on vähentää ulkopuolelle sulkemisen paineita ja edistää yhteisöllistä osallisuutta (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Inklusiota määritellään usein myös eksklusion eli ulossulkemisen käsitteen avulla, joka voidaan nimetä inklusion vastakohtaksi (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Booth (2011) esittää inklusion toimivan ajattelutapana, jossa pyritään kaikkien mukana olemiseen ja joka nähdään ulkopuolelle sulkemisen vastaisena. Booth, Ainscow ja Kingston (2006) korostavat, että eksklusio on inklusion vastakohta, ja että inklusioon pyrittäessä on tärkeää tunnistaa ja poistaa eksklusion eri muotoja, kuten esimerkiksi kiusaamista, syrjintää ja ihmisten erottamista yhteisöstä (Booth ym., 2006, s. 21).

Viitala (2022) tuo esiin inklusion arvoperustan ja sen prosessinomaisuuden olevan ulottuvuuksia, jotka ovat yhteneviä inklusion käsitteen erilaisissa määritelmissä. Boothin ja kollegoiden (2006) mukaan inklusio on jatkuva pyrkimys kohti ihannetilaa, joka ei välttämättä koskaan täysin toteudu. Tämä ilmentää inklusion prosessinomaisuutta, joka on tärkeä osa inklusioideologiaa. He kuvaavat inklusiota loppumattomaksi oppimista sekä osallisuutta lisääväksi prosessiksi, jota kohti kuljetaan, mutta jota ei koskaan täysin saavuteta (Booth ym., 2006). Myös Takala ja Viljamaa (2017) korostavat inklusion prosessinomaisuutta ja ymmärrystä siitä, että inklusiivisuus on jatkuvaa kehitystä. Heidän tutkiessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvan muutosprosessia sekä ajatuksia työhön kohdistuneita muutoksista, vastauksissa heijastui inklusion ajattelemisen toimivana tai ei toimivana mallina. Tämä voi kuitenkin johtaa ajatukseen, että inklusio on prosessi tai toimenpide, joka saavutettaessa on valmis (Takala & Viljamaa, 2017).



Suomi on sitoutunut edistämään inklusiivista opetusta Salamancan julistuksen (UNESCO, 1994) periaatteiden mukaisesti. Inklusioperiaatteen mukaisesti kasvatusyhteisöjen tulee tarjota jokaiselle oppilaalle yksilöllisten tarpeiden mukaiset olosuhteet, tuki ja palvelut omassa lähikoulussaan. Julistus korostaa jokaisen lapsen ainutlaatuisia luonteenpiirteitä, kiinnostuksen kohteita ja oppimiskykyjä, sillä jokaisella lapsella on oikeus tasavertaiseen koulutukseen. Julistuksen tavoitteina ovat syrjäytymisen ehkäiseminen ja yhteiskunnan sekä yhteisön lämmenhenkisyyden edistäminen (UNESCO, 1994, s. 7). Myös monissa muissa kansainvälisissä julistuksissa ja sopimuksissa (mm. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistus (1948), YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1991) ja vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016)) korostetaan jokaisen yksilön oikeutta koulutukseen ja yhdenvertaiseen kohteluun.

Inklusiivinen kasvatus nähdään laadukkaana pedagogisena toimintana, joka edistää kaikkien lasten osallisuutta ja tasa-arvoisuutta (Takala ym., 2020). Booth kollegoineen (2006) esittää inklusiivisen kasvatuksen inklusion yleisen määritelmän tavoin perustuvan tiettyihin arvoihin, kuten moninaisuuteen, osallisuuteen ja tasa-arvoon. Heidän mukaansa inklusiota edistävien toimintatapojen ja käytäntöjen kehittäminen edellyttää siirtymistä heikkouksiin perustuvasta lähestymistavasta vahvuuksiin perustuvaan lähestymistapaan, jossa keskitytään kaikkien oppijoiden voimavarojen ja kokemusten hyödyntämiseen sen sijaan, että vain korjattaisiin heidän puutteitaan. He toteavat, kuinka inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu oleellisesti sellaisten esteiden poistaminen, jotka estävät leikkimistä, oppimista ja osallistumista. He kuvaavat inklusion prosessia jatkuvana suunnittelun, toiminnan ja tarkastelun syklinä (Booth ym. 2006).

Inklusiivinen kasvatus tukee lasten oikeutta osallisuuteen tukemalla sosiaalista oppimista ja yhteistä tekemistä (Hermanfors, 2017). Lee ja Reccha (2016, s. 80) määrittävät inklusion tarkoitettavan sellaisen tilan luomista, jossa yksilöt tekevät mielekkäitä sosiaalisia ja emotionaalisia yhteyksiä toisiinsa ja jossa lapset tuntevat kuuluvansa joukkoon ja olevansa arvostettuja. Ginner Hau, Selenius ja Åkesson (2021) esittävät inklusiivisen kasvatuksen olevan parhaimmillaan kaikille avointa ja turvallista, ja rakentuvan yhteisön asenteista ja ilmapiiristä. Pihlaja (2009) sekä Booth ja kollegat (2006) tuovat esiin inklusiivisen kasvatuksen merkityksen lasten osallisuuden edistäjänä. Osallisuus on yksi tärkeimmistä edellytyksistä inklusiivisen kasvatuksen toteutumiselle ja lapsen osallisuutta pyritään vahvistamaan tarjoamalla hänelle mahdollisuuksia kokea onnistumisia, yhteenkuuluvuutta omassa ryhmässään sekä ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään (Booth ym., 2006).

Engelbrechtin ja Savolaisen (2017) mukaan lait, määräykset ja opetussuunnitelmat voivat ohjata opetusta, mutta pelkkä hyvien käytänteiden noudattaminen ja inklusiivisen kasvatuksen vaatiminen organisaation tasolla ei riitä sen toteuttamiseen. He esittävät inklusion tarvitsevan toteutuakseen paitsi kansallista ymmärrystä myös opettajien asenteiden ja ajatusten tukemista käytännön työssä. Myös Zabeli ja Gjelij (2020) korostavat opettajien inklusioon liittyvien uskomusten ja myönteisten asenteiden tärkeyttä inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen toteutamisessa. Engelbrechtin ja Savolaisen (2017) mukaan useissa tutkimuksissa on ilmennyt inklusiivisen kasvatuksen mahdollisuudet, mutta sen toteuttamiseen kaivataan tukea. Yun ja Chon (2021) mukaan huolimatta opettajien positiivisista asenteista inklusiota kohtaan opettajat kokevat epävarmuutta työskennellessään lasten kanssa, jotka tarvitsevat tukea. Tukea työskentelyyn tarvitaan ammattilaisilta, jotka ovat nimitetty työskentelemään lasten kanssa, joilla on tuen tarpeita (Yu & Chon, 2021).

## **2.1 Kaikille yhteinen varhaiskasvatus**

Jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen järjestämisessä tulee huomioida varhaiskasvatuslaki (540/2018), jossa määritetään varhaiskasvatus suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatusta toteutetaan varhaiskasvatuslakiin perustuvan Opetushallituksen (2022) antaman valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määräysten mukaisesti. Opetushallitus (2022, s. 7) korostaa varhaiskasvatusta merkittävänä osana Suomen koulutusjärjestelmää ja lapsen kasvun ja oppimisen polkua. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimista ja kehitystä sekä edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa (Opetushallitus, 2022).

Syksyllä 2022 uudistuneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) on laadittu inklusion periaatteiden mukaisesti. Nämä periaatteet sisältävät muun muassa kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden, moninaisuuden arvostamisen sekä sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden (Opetushallitus, 2022). Aiemmissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa inklusion käsite on mainittu toimintakulttuurin ja varhaiskasvatuksen järjestämisen yhteydessä, mutta sen sisältöä ei ollut tarkasti määritelty (Hermanfors, 2017). Nyt Opetushallituksen (2022, s. 20) asiakirjassa tarkastellaan inklusiota etenkin varhaiskasvatuksen arvoperustaa käsittelevässä luvussa, jossa esite-

tään, miten inklusiivisuus näkyy varhaiskasvatuksen arvoissa. Inklusiota käsitellään asiakirjassa myös lapsen tuen näkökulmasta sekä kuinka inklusio ilmenee varhaiskasvatuksen käytännön toiminnassa ja toimintakulttuurissa. Asiakirjassa painottuvat lasten osallisuuden, tasa-arvon ja erilaisuuden arvostamisen näkökulmat (Opetushallitus, 2022). Nämä arvot kuuluvat oleellisesti inklusiiviseen varhaiskasvatukseen (Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020, s. 374).

Vaikka varhaiskasvatustilain (540/2018) uudistuksen myötä varhaiskasvatuksen tavoitteisiin on lisätty pykälä varhaiskasvatuksen toteuttamisesta inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, inklusiivisuuden käsitteen tarkempi määrittely jää puuttumaan. Alilan ja kollegoiden (2022) mukaan Suomessa inklusiivisuuskäsitteelle ei ole yhteisesti sovittua sisältöä, joka ymmärrettäisiin samalla tavalla niin poliittisten toimijoiden, lainsäätäjien kuin käytännön varhaiskasvatuksen toteuttajien keskuudessa. Heidän selvityksessään todettiin inklusiivisuuden käsitteen olevan myös varhaiskasvatuksen ammattilaisille epäselvä. Myös Laakson ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajien käsitykset inklusiivisuudesta eivät olleet selkeitä, mutta kuitenkin suhtautuminen siihen nähtiin positiivisena. Pihlaja (2009) korostaa myönteisen asenteen ja suvaitsevaisuuden merkitystä inklusiivisuuskeskustelussa ja inklusiivisuuden toteutumisen ylläpitämisessä. Suhoonen (2020) toteaa inklusiivisuuden erilaisten määritelmien tuottavan eritasoista pedagogiikkaa, jonka vuoksi inklusiivisuuteen tulisi määrittää yhteiset linjaukset. Käsitteen monitulkinnaisuuden vuoksi Lee ja Recchia (2016, s. 79) pitävät tarkan määritelmän sijaan tärkeämpänä ymmärtää inklusiivisuus kokonaisvaltaisena tapana ajatella.

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus on monitahoinen ilmiö, joka liittyy paitsi varhaiskasvatustilan ja -palveluiden periaatteisiin, myös laajempaan kontekstiin, jossa varhaiskasvatusta järjestetään (Viitala, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa & Heiskanen, 2021). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa tärkeintä on, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua yhteisiin varhaiskasvatustilaisiin ja koulutukseen (UNESCO, 2021). Pihlaja ja Neitola (2017, s. 80) nostavat tarkasteluun lapsen subjektiivisen päivähoito-oikeuden käsitteen. Heidän mukaansa sen käyttöönotto on ollut yksi keskeisistä muutoksista varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsella on oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen vanhemman työllisyystilanteesta riippumatta (Kontula & Kyllönen, 2013, s. 5). Subjektiivinen päivähoito-oikeus tukee inklusiivisuutta, sillä se tasa-arvoistaa lapsen oikeutta saada kokopäiväistä varhaiskasvatusta ja kokopäiväisyyden kautta jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä myös tehokkaampien tukikeinojen piiriin.

Inklusiivisen koulutuksen kehittämiseen suuntautunut organisaatio European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) on kehittänyt inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin, joka kuvastaa inklusiivisen varhaiskasvatuksen moniulotteisuutta. Ekosysteeminen malli koostuu viidestä tasosta, joista keskeisimpänä on mallin onnistuneen toteutumisen lopputulos: lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen, joihin pyritään kehien sisältämien tekijöiden avulla. Tämän ympärillä olevat kaksi seuraavaa kehää sisältävät varhaiskasvatustyksikköön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen osallisuuden tasoon suoraan. Ekosysteemisen mallin kaksi ulointa kehää jakautuvat paikallisiin eli kunnan tason tekijöihin sekä valtakunnallisiin tekijöihin. Nämä prosessit vaikuttavat lapsen osallisuuteen välillisesti. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen mallia voi hyödyntää varhaiskasvatuksen laadun suunnittelussa, parantamisessa, seuraamisessa ja arvioimisessa niin paikallisella kuin alueellisella sekä kansallisella tasolla. Malli tarjoaa kattavan kehyksen, joka huomioi monia eri tekijöitä, kuten lapsen osallisuuden ja oppimisen, varhaiskasvatuksen käytännöt, ympäristön rakenteet, henkilökunnan koulutuksen ja yhteistyön perheiden kanssa. Näiden tekijöiden huomioiminen auttaa varmistamaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen laadun ja edistää sitä (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, s. 36–38.)

Inklusiota ja inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: arvopohjana ja ideologiana sekä pedagogisena toimintana (Booth, 2011). Viitala ja kollegat (2021) toteavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen tarkoittavan aiemmin kuvattujen inklusion periaatteiden noudattamista varhaiskasvatuksessa, joka edellyttää muun muassa varhaiskasvatushenkilöstön koulutusta ja valmiutta tukea kaikkia lapsia, tarvittaessa yksilöllisesti räätälöidyllä tuella ja ohjauksella (UNESCO, 2021). Inklusion piirissä ovat kaikki lapset, eli inklusio ulottuu myös sellaisiin lapsiin, joilla ei ole erityisiä tuen tarpeita (Alila ym., 2022). Sekä Viitala (2022) että Laakso ja kollegat (2020, s. 376) määrittelevät, että inklusioon liittyy vahvasti jokaisen lapsen moninaisiin tarpeisiin vastaaminen. Viitala (2022) esittää, että inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena on tarjota jokaiselle lapselle yksilölliset ja tarpeisiin perustuvat mahdollisuudet oppia ja kehittyä, unohtamatta kuitenkaan yhteisön yhteistä hyvää. Inklusiivinen varhaiskasvatus pyrkii tukemaan kaikkien lasten yksilöllisiä tarpeita ja vahvuuksia, sekä luomaan oppimisympäristön, joka mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen (Viitala, 2022). Yun ja Chon (2021) mukaan moni varhaiskasvatuksen opettaja näkee inklusion hyödyttävän kaikkia ryhmän lapsia. Vaikka inklusion nähdään tuovan hyötyjä kaikkien varhaiskasvatuksessa olevien lasten kannalta, erityistä hyötyä inklusiivisuudesta on lapsille, joilla on tuen tarpeita. Esimerkiksi Zabelin ja Gjelijin (2020) tutkimuksen mukaan inklusiivisuus nähdään tärkeänä

tukea tarvitsevien lasten kannalta, sillä inklusio edistää tukea tarvitsevien lasten sosiaalista, emotionaalista ja henkistä kehitystä.

Inklusio katsotaan usein onnistuneeksi, kun lapset, joilla on erityistarpeita, jakavat saman fyysisen tilan lasten kanssa, joilla ei ole erityistarpeita (Lee & Recchia, 2016, s. 80). Moni Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista yksinkertaisti inklusion merkitystä vain siihen, että tukea tarvitsevat lapset sijoitetaan samaan päiväkotiin muiden lasten kanssa. Tämä kuitenkin edustaa vain yhtä rajallista näkökulmaa inklusioon (Viljamaa & Takala, 2017). Myös Heiskasen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät kuvasivat inklusiota yleisesti varhaiskasvatusta sen järjestämispaikan kautta viitaten siihen, että erityisryhmiä ei ole tarjolla. Viitala (2022) esittää tämän määrittelyn olevan yleistä, mutta kuvaavan integraatiota inklusion sijasta. Alila ja kollegat (2022) määrittelevät, kuinka inklusiivisen kasvatuksen perusajatuksena on, kuinka kaikilla lapsilla on oikeus kuulua lähellä olevaan yhteisöön. Myös Pihlaja (2022) esittää inklusion perustekijäksi sen, että jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä lähimpään varhaiskasvatuspaikkaan. Hän toteaa, että tulisi varmistaa myös muiden tekijöiden toteutuminen: ammattilaisten asenteiden tulisi edistää inklusiivista opetusta, yhteinen opetussuunnitelma tulisi kannustaa jokaisen lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta, tarvittavat resurssit tulisi olla saatavilla lapsen käyttöön, ja henkilökunnalla tulisi olla saatavilla konsultointia tarvittaessa (Pihlaja, 2022). Laakso ja hänen kollegansa (2020) ovat sitä mieltä, että inklusiivista ajattelua ei voida rajoittaa pelkästään varhaiskasvatuksen lähipalveluperiaatteen noudattamiseen. Heidän mukaansa integroitu ryhmä voi silti olla inklusiivinen ympäristö, erityisesti silloin kun vain pienellä osalla ryhmän lapsista on määriteltäviä tuen tarpeita, ja ryhmän toiminta perustuu moninaisuuteen ja yhdenvertaisuuden arvoihin (Laakso ym., 2020).

Varhaiskasvatuksessa tuen tarpeiset lapset ovat yleensä sijoitettuna yleiseen lapsiryhmään, jolloin myös lapsen tukikeinot ja pedagogiset menetelmät tuodaan lapselle lapsiryhmään osaksi päivittäistä toimintaa (Määttä & Rantala, 2022, s. 98). Tämä inklusion toimintatapa nähtiin Laakson ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa hyödyllisenä koko lapsiryhmän näkökulmasta katsottuna, sillä siitä hyötyvät myös muut lapsiryhmässä olevat lapset kuin ne, kenelle tuki lähtökohtaisesti tuodaan ryhmään. Booth (2011) esittää pedagogisen toiminnan näkökulmasta inklusion edellyttävän varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämistä niin, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen ja mahdollisuuden osallistua yhteisiin toimintoihin. Hänen mukaansa pedagoginen inklusio ei ole yksinkertainen tehtävä, vaan se vaatii asiantuntemusta, resursseja ja jatkuvaa kehittämistä. Inklusiivisen ideologian tärkein tavoite on varmistaa, että kaikki saavat

tarvitsemansa tuen ja että kaikkia kunnioitetaan yksilöinä (Booth, 2011). Alila ja muut (2022) toteavat, kuinka inklusiivisuuden periaatteet edellyttävät kehittämään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöä ja pedagogisia toimintatapoja, jotta niillä olisi jokaista lasta ja hänen oppimistaan tukeva vaikutus. He nostavat esiin opetuksen eriyttämisen, joustavat opetusjärjestelyt sekä yhteisopettajuuden mahdollisuudet. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, s. 26) esittävät yhteisopettajuuden olevan yksi inklusiivisuuden lisäämisen keino. Louhela-Risteellä ja Viljamaa (2022) toteavat, että yhteisopettajuuteen liittyviä periaatteita käytetään luontevasti osana laadukkaan varhaiskasvatuksen toimintatapoja, vaikka ilmiönä se saattaa olla varhaiskasvatuksen kentällä uusi.

Alila ja kollegat (2022) esittävät inklusiivisuuden periaatteen mukaisesti lähipäiväkodissa järjestettävän kasvatuksen ja opetuksen edellyttävän riittävät resurssit tukea tarvitsevan lapsen opetukseen ja hänen tuen tarpeidensa mukaiseen tukeen. Suhosen ja kollegoiden (2020, s. 34) mukaan varhaiskasvatuksen inklusion käytännön toteutumista heikentävät tekijät liittyvät usein rakenteellisiin tekijöihin sekä resursseihin. Myös Ginner Hau ja kollegat (2021) toteavat lapsen tuen ja laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen esteeksi henkilöstöresurssien puutteen. Alilan ja muiden (2022) selvityksen mukaan inklusiivisuuden periaatteen edellyttämät henkilöresurssit eivät tällä hetkellä toteudu riittävällä tavalla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

### 3 Lapsen kasvun ja oppimisen tuki

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) esitetään pedagogiikan liittyvän oleellisesti lapsen kasvun ja oppimisen tukeen. Asiakirjan mukaan vaikeuksia ennaltaehkäistään pedagogisilla järjestelyillä sekä erilaisilla työtavoilla ja pedagogiikka huomioidaan tukitoimia suunnitellessa (Opetushallitus, 2022, s. 59). Sandberg (2023, s. 13) määrittelee pedagogiikan tarkoittavan toimintaa, jolla on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen merkitys. Pedagogiikka ja siitä kumpuavat toimintatavat perustuvat oleellisesti aiempaan tutkimusperäiseen tietoon. Tämän vuoksi pedagogiikka voidaan nähdä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lähtökohtana (Sandberg, 2023). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) painottaa pedagogiikan merkitystä ja korostaa varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagogista vastuuta.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan usein niin kutsutun kokopäiväpedagogiikan keinoin. Lämsä (2021, s. 80) määrittää tämän olevan kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, jolloin varhaiskasvatuksen arki sisältää niin ennakkoon suunniteltua toimintaa kuin spontaaneja arkisiin tilanteisiin, kuten rutiineihin sisältyvää pedagogiikkaa. Myös Sandberg (2023, s. 17) esittää, kuinka varhaiskasvatuksen kaikki ohjatut, toiminnalliset ja arjen muut hetket tulisi hyödyntää merkityksellisinä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Olennaista on, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat jatkuvasti henkilöstön mielessä, ja he pyrkivät tietoisesti toteuttamaan niitä koko päivän ajan erilaisissa toimissa ja tilanteissa (Lämsä, 2021, s. 80).

Varhaiskasvatustoiminnan keskiössä on ajatus inklusiosta, jonka mukaan lasten tukeminen tapahtuu ensisijaisesti osana ryhmän yhteistä toimintaa (Ahonen, 2017). Takalan ja hänen kollegoidensa (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee noudattaa inklusiivisen periaatetta, joka tarkoittaa sitä, että kaikki lapset saavat yksilölliset tarpeensa ja valmiutensa huomioivaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta varhaiskasvatuksen yhteydessä. Kuten aiemmin on tuotu ilmi, varhaiskasvatuksen inklusiivisuus edellyttää, että lapsi saa riittävää ja oikea-aikaista tukea omassa lähiympäristössään joustavien järjestelyjen avulla (Opetushallitus 2022, s. 36; Suhonen ym., 2020, s. 4). Ennen varhaiskasvatuksen järjestämistä selvitetään aina ensin lähipäiväkodin mahdollisuus tarjota erityistä tukea tarvitseville lapsille opetusta (Alila ym., 2022). Varhaiskasvatuksessa olevien lasten tarpeet tuen suhteen ovat monitahoisia, kuten Staffansin ja Strömin (2022) tutkimus osoittaa. Heidän mukaansa varhaisen tuen tarjoaminen on linjassa inklusion periaatteiden kanssa.

Jos lapsen tuen tarpeet kuitenkin edellyttävät, hänellä on oikeus saada tukea pienryhmässä tai erityisryhmässä (Opetushallitus, 2022, s. 56) ja sellaisessa oppimisympäristössä, joka parhaiten vastaa lapsen tarpeita (Alila ym., 2022). Inklusiivista varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa myös erityisryhmässä, integroidussa erityisryhmässä tai muussa pienennetyssä ryhmässä, kunhan ryhmän rakenne, henkilöstö, toiminta ja varhaiskasvatusympäristö vastaavat lapsen tarpeisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Alilan ja kollegoiden (2022) mukaan inklusion periaatteet tai voimassa olevat säädökset eivät estä pienryhmien tai erityisluokkien perustamista, jos se on lapsen edun mukaista. He toteavat, että inklusion toteuttaminen ei siis edellytä pienryhmistä tai erityisryhmistä luopumista, kunhan ne tukevat lapsen tarpeita. Pihlajan ja Neitolan (2017) sekä Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimusten mukaan inklusiokäsitysten tulkinnat viittasivat pienempien ryhmien lakkauttamiseen tai vähentämiseen ja tukea tarvitsevien lasten siirtämiseen isompiin ryhmiin. Tämä tilanne ei kuitenkaan tue inklusiivisen kasvatuksen periaatteita, jos lapset eivät enää saa ryhmäkohtaista varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea erityisryhmässä tuen tarpeen niin edellyttäessä (Pihlaja ja Neitola, 2017, s. 87–88). Kuitenkin pelkkä tietyn varhaiskasvatuspaikan osoittaminen ei takaa riittävää tukea lapselle ja on ensiarvoista keskittyä tuen järjestämiseen ja sen toteuttamiseen entistä vahvemmin (Alila ym., 2022).

Vuonna 2021 Eduskunnassa hyväksytyn lakimuutoksen myötä varhaiskasvatuksessa on siirrytty vuoden 2022 syksyllä kolmitasoiseen kasvun ja oppimisen tuen kokonaisuuteen (Eduskunnan vastaus 195/2021), jossa tuen taso määräytyy lapsen tuen tarpeen mukaan (Alila, 2022). Lapsen tuen toteutuksesta säädetään varhaiskasvatuslain uudessa 3 a luvussa, jossa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen, annettavasta tuesta ja tuen toteutuksesta sekä tuen tarpeen arvioinnista (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Lakimuutos ulottuu julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lisäksi myös perhepäivähoitoon ja vuorohoitoon (Alila, 2022). Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) tehdyt muutokset selkeyttävät varhaiskasvatuksen tuen säädettyjä määräyksiä (Alila ym., 2022). Varhaiskasvatuslain uudistuksen tarkoituksena on edistää palvelua ja kehittää sitä inklusiivisten ajatusten suuntaan (Pihlaja & Viitala, 2022). Alila (2022) toteaa, kuinka tuen mallin uudistuksen ansiosta varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen välillä on juridisesti ja käsitteellisesti vahvempi jatkumo sekä yhtenäisemmät tuen toteuttamiseen liittyvät toimintakäytänteet. Kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä esi- ja perusopetuksessa jo aiemmin, vuodesta 2011 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 20; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Määttä ja Rantala (2022, s. 98) huomioivat,



kuinka useat kunnat ovat toteuttaneet varhaiskasvatuksessa lapselle annettavia tukitoimia yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kaltaisesti jo ennen lakiuudistusta, mikä selviää kuntakohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista.

Pihlaja ja Viitala (2022) toteavat, että aiemmat varhaiskasvatuksen säädökset ja opetussuunnitelmat eivät ole sisältäneet kovin paljoa ohjeistusta varhaiserityiskasvatukseen liittyen. Esimerkiksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ei ole aiemmin ollut omaa lukua, jossa säädetään lapsen kehityksen ja oppimisen tuesta, eikä tukirakennetta ole selkeästi määritelty (Alila ym., 2022). Aiempi vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki sisälsi säännöksiä lapsen tuesta, mutta se ei kuitenkaan määritellyt selkeästi, miten vammaisen tai muun erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimet tulisi järjestää. Uudistus (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021) tuen suhteen oli tarpeellinen, jotta varhaiskasvatuslaki voisi tarjota vahvan säännöspohjan, joka mahdollistaisi lapsen edun toteutumisen kattavana kokonaisuutena, myös erityistä tukea tarvitseville lapsille (Alila, 2022).

Tuen viralliseen saamiseen ja toteuttamiseen katsotut kriteerit, termit ja toimintatavat ovat muuttuneet ajan myötä. Pihlaja ja Viitala (2022) toteavat, että lainsäädännössä on käytetty aiemmin termiä ”erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset” ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu kehityksen ja oppimisen tuesta. Pihlaja (2009, s. 149) esittää, kuinka aiemmin erityisen tuen saamiseen on tarvittu lääketieteen asiantuntijan tekemä kirjallinen lausunto, kun taas Alila (2022) ja Sandberg (2023, s. 26) toteavat, että nykyään tuen antamiseen ei vaadita lääketieteen liittyvää tutkimusta, diagnoosia tai lausuntoa. Sandberg (2023, s. 26) esittää myös, että jos lapsella on hänestä aiemmin laadittuja lausuntoja, niitä voidaan käyttää tukitoimien suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioimisessa liitteinä tai suosituksina. Hän huomauttaa, että nämä lausunnot eivät kuitenkaan ole pedagogiikan parissa toimivien asiantuntijoiden kirjoittamia, joten ne eivät voi täysin määritellä tukeen liittyviä pedagogisia ratkaisuja. Tällöin tarvitaan oleellisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuutta (Sandberg, 2023).

Heiskasen ja Syrjämäen (2022) mukaan keskeinen ajatus varhaiskasvatuksen lakiuudistuksessa on lapsen oikeus toimivaan tukeen. Heiskasen ja kollegoiden (2021, s. 32) tutkimus osoitti, että tukea tarvitsevien lasten epävakaa asema varhaiskasvatuksessa johtui osittain epäselvästä lainsäädännöstä. Monitulkintainen lainsäädäntö antoi kuntien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien tulkita rakenteellisia tukitoimia eri tavoin (Heiskanen ym. 2021, s. 32). Lakiuudistuksen myötä tuen rakenteita on yhdenmukaistettu valtakunnallisesti, mikä edistää tasa-arvoisempaa tuen

saantia (Heiskanen & Syrjämäki, 2022). Lakimuutoksessa määriteltiin lapsen oikeus varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen ja siihen liittyvät asiat, kuten tuen toteutus, tukipalvelut ja tuen tarpeen arviointi (Alila, 2022).

Edellä esitetyn tiedon perusteella voidaan todeta, että tuen järjestämistä ohjaavien periaatteiden tunnistaminen ja avaaminen on tärkeää, sillä ne ohjaavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista. Näiden periaatteiden avulla voidaan luoda selkeät raamit sille, miten lapsen tuki voidaan järjestää parhaalla mahdollisella tavalla. Hiljattain tehdyt muutokset lainsäädännössä ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ovat tarkentaneet ohjeistuksia varhaiserityiskasvatukseen ja lapsen tukeen liittyen. Pihlajan ja Neitolan (2017) katsaus osoittaa, että ennen näitä muutoksia lapsen tuki toteutui hyvin vaihtelevilla tavoilla, ilman selkeää lainsäädännöllistä ja normatiivista opetussuunnitelmaa.

### **3.1 Tuen edellytyksiä ja lähtökohtia**

Lapsen tarvitsema tuki, sisältäen tukimuodot, niiden toteuttamisen ja niihin liittyvät vastuut ja työnjako, kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2022, s. 63). Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan näiden lisäksi myös tuen tarpeiden ja tukitoimien käytännön toteutumisesta tehty arviointi (Alila, 2022). Opetushallitus määrittää suunnitelman laatijan ja arvioijan olevan varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö sekä tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja yhteistyössä muun henkilöstön ja lapsen huoltajan kanssa. Asiakirjassa määrätään myös lapsen tuen tarpeen ja sen toteutumisen arvioinnin tapahtuvan säännöllisesti, vähintään kerran vuodessa tai tarvittaessa, jos lapsen tuen tarve muuttuu. Tavoitteiden saavuttamista seurataan ja kirjataan, ja tarvittaessa tavoitteita muutetaan vastaamaan lapsen muuttunutta tuen tarvetta (Opetushallitus, 2022, s. 64). Heiskanen (2021) esittää lapselle laadittavan varhaiskasvatussuunnitelman tuen järjestämisen kulmakiveksi. Hänen mukaansa kirjallisesti toteutettu tukisuunnitelma lisää tuen systemaattisuutta ja helpottaa myöhemmin tuen toteutumisen arviointia. Asiakirja toimii opettajan ja tiimin työvälineenä, joka antaa kehyksen lapsen tuen suunnittelun ongelmanratkaisuprosessille (Heiskanen, 2021). Eskelisen ja Hjeltin (2017, s. 60) tekemässä valtakunnallisessa selvityksessä havaittiin, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet toteutuvat varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan lähes kaikkien lasten kohdalla. Syyksi siihen, että lapselle määritettyjä tukitoimia ei ole pystytty tarjoamaan, vastaajat kirjasivat esimerkiksi puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä, henkilöstön vaihtumisen ja resurssipulan. Vastausten mukaan resurssipula keskittyy henkilöstöresursseihin,

kuten pulaan avustajista ja terapiahenkilöstöstä. Selvityksen mukaan lapsen saaman tuen toteutuminen edellyttää kelpoista, osaavaa ja ammattitaitoista varhaiskasvatuksen henkilöstöä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 61).

Lapsen tarvitseman tuen toteuttaminen vaatii perusteltujen tukitoimien järjestämistä kattavasti osana lapsen arkea, niiden systemaattista arviointia ja tiedon keruuta sekä jatkuvasti omaa osaamistaan kehittävän henkilöstön (Kasprzak ym., 2020, s. 101). Heiskasen ja kollegoiden (2021) raportin kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät oman myönteisen suhtautumisen tukea tarvitseviin lapsiin tärkeänä tekijänä kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen edistämässä. Tuen toteuttamista mahdollistavina tekijöinä mainittiin myös henkilön ammatillinen osaaminen ja tietämys tuen järjestämisen prosessista. Lisäksi raportin tulokset korostivat moniammatillisen yhteistyön merkitystä tuen toteutumisen kannalta (Heiskanen ym. 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) linjataan lapsen tuen edellyttävien toimivien yhteistyörakenteita ja yhteisten toimintatapojen luomista. Näiden toimintatapojen kehittäminen sekä lapsen tuen tarpeen arviointi ja tuen antaminen kuuluvat koko henkilöstölle koulutuksen, työnkuvien ja vastuualueiden mukaan (Opetushallitus, 2022, s. 58). Äikäksen, Syrjämäen ja Pesosen (2022) mukaan yhteistyö voidaan määrittää tuen toimivuuteen vaikuttavaksi perustekijäksi. Heidän mukaansa organisoitu yhteistyö korostuu silloin, kun lapsen tuen tarpeet ovat vaativia ja niihin liittyy monialaista osaamista. Myös Recchian ja Puigin (2011) mukaan yhteistyön merkitys korostuu tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa ja lasten tavoitteiden saavuttamisessa. Äikäksen ja kollegoiden (2022) mukaan oleellista on myös yhteistyön luominen lapsen huoltajien kanssa, kun lapsen tukea suunnitellaan. He painottavat sitä, kuinka jokaisella lapsen palaveriin osallistuvalla henkilöllä on yksilöllinen näkökulma lapsen tilanteesta ja tuen tarpeista. Alila (2022) toteaa, että jotta tuen toteuttaminen voisi olla mahdollisimman laadukasta, tulee huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön panostaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) painottuvat lapsen tuki ja sen järjestäminen lapsen vahvuuksien sekä oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tarpeiden lähtökohdista. Ahonen (2017) esittää inklusiivisen varhaiskasvatuksen painottavan lasten vahvuuksia, joiden pohjalta heidän tuen tarpeisiinsa vastataan yksilöllisesti. Hänen mukaansa ryhmässä toimiminen ei edellytä, että kaikki lapset toimivat samalla tavalla tai että kaikille lapsille tarjotaan tismalleen sama määrä aikuisen tukea. Myös Sandberg (2023, s. 14) korostaa lapsen osaa-

misen, vahvuuksien ja onnistumisen kokemusten huomioimista varhaiskasvatuksessa. Kannustavuudella ja positiivisella asenteella on merkitystä lapsen yksilöllisessä kohtaamisessa, eikä pelkästään tuen tarpeisiin ja kehittämisen osa-alueisiin tulisi keskittyä (Sandberg, 2023). Inklusiivisessa yhteisössä jokainen lapsi saa yksilöllistä tukea omien tarpeidensa mukaisesti (Ahonen, 2017, s. 102) ja tukitoimien intensiteetti, kesto ja systemaattisuus mukautuvat lapsen yksilöllisiin tarpeisiin (Heiskanen & Syrjämäki, 2022). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen sekä lasten oppimisen ja kasvun tuki edellyttää, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalle annetaan riittävästi aikaa havainnoida ja tutustua jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin (Kasprzak ym., 2020, s. 106–107). Ginner Haun ja hänen kollegoidensa (2021) mukaan aikuisen on helpompi huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tuen tarpeet ja vahvuudet herkemmin, kun lapset jaetaan pienempiin ryhmiin toiminnan tai päivän ajaksi.

### **3.2 Lapsen kasvun ja oppimisen tuen tasot**

Jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada viivytyksettä tarvitsemaansa yleistä tukea, jota hänen yksilöllinen kehityksensä, oppiminen ja hyvinvointi edellyttää (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Yleisen tuen piiriin kuuluvat siis kaikki varhaiskasvatuksessa olevat lapset (Alila, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan yleinen tuki on ennaltaehkäisevää ja kaikille lapsille suunnattua tukea. Asiakirjan mukaan yleinen tuki toteutetaan lapsen omassa ryhmässä ja se koostuu yksittäisistä tuen muodoista, kuten pedagogisista ratkaisuista ja tukitoimista. Lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi soveltuvilla materiaaleilla, välineillä, opetusohjelmilla tai osa-aikaisella erityisopettajan antamalla tuella (Opetushallitus, 2022, s. 60). Yleinen tuki ei vaadi hallintopäätöksen tekemistä, paitsi jos siihen liittyy tukipalveluja, kuten viittomakielinen avustaja tai erityisopettajan tarjoama säännöllinen opetus joko yksilöllisesti tai pienryhmässä toteutettuna (Alila, 2022). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 15 c §) mukaan lapsella on oikeus tukipalveluihin, jos hänen tuen tarpeensa sitä vaativat. Tukipalvelut voivat olla esimerkiksi kommunikation ja liikkumisen tukemiseen sekä muuhun avustamiseen liittyviä palveluja, joita varhaiskasvatukseen osallistuminen edellyttää (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 15 c §).

Kun yleinen tuki ei riitä, lapselle annetaan Opetushallituksen (2022, s. 61) mukaan yksilöllisesti suunniteltua tehostettua tukea, joka on voimakkaampaa ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki. Tehostettua tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmettyä lyhytkestoisesti tai pidempään jatkuvana

lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti niin kauan, kun lapsi sitä tarvitsee. Tehostetun tuen suunnittelu ja toteutus tapahtuvat yksilöllisesti, useita tuen muotoja samanaikaisesti toteuttamalla. Tehostetun tuen tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen myöhempää tuen tarpeiden moninaistumista. Tehostettua tukea voidaan antaa riippumatta mahdollisesta myöhemmästä diagnoosista tai kuntoutuksen aloittamisesta, ja tehostetun tuen antamisesta tehdään hallintopäätös (Opetushallitus, 2022).

Opetushallituksen (2022, s. 61) mukaan lapselle tarjotaan yksilöllisesti suunniteltua erityistä tukea, jos yleinen tai tehostettu tuki ei ole riittävää. Opetushallitus (2022) toteaa, kuinka erityinen tuki on vahvin taso annettavasti tuesta ja tätä toteutetaan esimerkiksi vamman, sairauden, kehityksen viivästyksen tai merkittävän toimintakyvyn aleneman vuoksi. Lapsella on oikeus saada erityistä tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, ja se koostuu useista tukimuodoista ja -palveluista. Erityinen tuki on jatkuvaa ja kokoaikaista, ja sen antamisesta tehdään hallintopäätös (Opetushallitus, 2022).

Opetushallitus (2022, s. 60) tiivistää, että varhaiskasvatuksen tuen tasot nähdään joustavana kokonaisuutena ja lapsen saaman tuen taso arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Erityisen tai tehostetun tuen aloittaminen ei vaadi ennestään toteutettua muuta tuen tasoa (Opetushallitus, 2022). Alila (2022) kuvailee, kuinka lapsen tuen sisältämä yksilöllisyys korostuu tehostettuun ja erityiseen tukeen siirtyessä. Erilaisia tukimuotoja käytetään lapsen tarpeiden mukaisesti kaikilla tukitasoilla varhaiskasvatuksessa ja niitä voidaan toteuttaa heti tarpeen ilmetessä osana päivittäistä toimintaa (Opetushallitus, 2022, s. 61). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 15 b §) mukaan lapselle tarjotut tukikeinot voivat olla pedagogisia, rakenteellisia tai hoidollisia. Pedagoginen tuen muoto tai järjestely voi liittyä muun muassa toiminnan havainnointiin, suunnitteluun ja arviointiin, dokumentointiin tai erityisopettajan opetukseen tai konsultointiin. Pedagogisessa tuessa korostuvat päivittäisten toimintojen ja struktuurin sekä vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyvien keinojen kehittäminen lapsen tarpeiden mukaisesti (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 15 b §). Sandbergin (2023, s. 14) mukaan pedagoginen tuki voi ilmetä myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristön muokkaamisena, esimerkiksi jakamalla tiloja pienryhmäkäyttöön tai poistamalla aistiärsykeitä aiheuttavia tekijöitä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 15 b §) määrittää, kuinka rakenteelliseen tukeen liittyvät muodot voivat olla esimerkiksi henkilöstöresurssin lisäämistä, henkilöstön osaamisen kouluttamista, lapsiryhmän koon pienentämistä tai apuvälineiden tai tulkitsemiseen ja avustamiseen liittyvien palveluiden käyttöönottoa. Hoidollisia tukitoimia tarvitaan, jos lapsella on sairaanhoitoon, perushoitoon, avustamiseen tai hoivaan linkittyviä tarpeita (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 15 b §).

## 4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva

Varhaiserityiskasvatus voidaan määritellä kuuluvan osaksi varhaiskasvatusta (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 80), sillä varhaiskasvatus muodostaa varhaiserityiskasvatukselle kontekstin, jossa sitä voidaan toteuttaa (Pihlaja, 2022, s. 13). Pihlajan ja Viitalan (2022) mukaan varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella eri näkökulmista: palvelujen rakenteena, pedagogisena toimintana tai tutkimuksen ja teoreettisen kehittelyn kohteena, kuten varhaiskasvatusta yleensäkin. Pihlaja ja Viitala (2022) kiteyttävät varhaiserityiskasvatuksen olevan prosessi, joka yhdistää lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen didaktiikan ja menetelmät huomioiden lapsen yksilölliset tarpeet erilaisissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä.

Tuen suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatuksessa ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022), joita täydentävää paikallisesti laaditut suunnitelmat sekä kunnan määrittelemät varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvat. Neitola (2022) esittää, että varhaiskasvatuksen palveluiden järjestämisen ja toteuttamisen yleiset reunaehdot on määritelty valtakunnallisesti. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 25 §) mukaan kunnan tulee järjestää varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja varhaiskasvatuksessa esiintyvän tarpeen mukaisesti. Kunnat voivat kuitenkin itsenäisesti päättää monista asioista, kuten siitä, millaisia erityisopettajien palveluita ja tehtävänkuvia niillä on ja miten varhaiserityiskasvatus käytännössä toteutetaan (Neitola, 2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn toimintavuoden kulkua määrittävät esimerkiksi varhaiskasvatuksessa olevien tuen tarpeiden lasten lukumäärät sekä pedagogisten asiakirjojen kirjaamisen, kartoitusten tekemisen tai esiopetuksesta perusopetukseen hakemisen aikataulut (Häyrynen, Kälviäinen & Reinikainen, 2022).

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimuksista (30 §). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan keskiössä ovat varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaiset tavoitteet, jotka sisältävät lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen tukemisen osa-alueet. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammatissa vaadittavaan asiantuntijuuteen sisältyy pedagogiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvää osaamista (Pihlaja ym., 2022). Työnkuva sisältää oleellisesti erityisesti lapsen tuen tarpeiden määrittelyä, erilaisten tukitoimien toteuttamista ja niiden arviointia (Neitola, 2022; Opetushallitus, 2022, s. 10), joissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja näyttäytyy merkittävän asiantuntijan roolissa (Ahonen, 2017, s. 102). Jo varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ohjataan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa osallistumaan lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden ja niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan (15 §). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

osallistuu tarvittaessa myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman täyttämiseen, arviointiin ja päivittämiseen (Määttä & Rantala, 2022, s. 98), erityisesti tukitoimien kirjaamisen osalta (Neitola, 2022).

Pihlaja ja kollegat (2022) toteavat, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu valtakunnallisesti merkittävänä osana konsultointityö. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuo varhaiskasvatukseen erityispedagogiikan asiantuntemusta sekä lasten tuen tarpeisiin liittyvän osaamisensa lasten, varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheiden käyttöön (Neitola, 2022; Pihlaja, 2022; Pihlaja ym., 2022). Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuudelle ja pedagogiselle osaamiselle nähdään lapsiryhmän arjessa tarvetta, sillä lapsiryhmässä harvoin työskentelee oma, ryhmäkohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Viljamaa & Takala, 2017). Neitolan, Siipolan ja Heiskasen (2021) selvityksen mukaan yhdellä konsultoivalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalla saattoi olla vastuullaan jopa tuhannen lapsen asioiden hoitaminen ja konsultointi. Suuri lapsimäärä luo haasteita yksilöllisyyden huomiointiselle sekä estää vaikuttamasta lasten kehitykseen, oppimiseen ja tukemiseen tarvittavalla tavalla (Neitola ym., 2021).

Yhteistyön voidaan nähdä kuuluvan tärkeänä osana varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan (mm. Neitola, 2022; Äikäs ym., 2022). Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa korostui ammatillinen yhteistyö (Recchia & Puig, 2011). Opetushallituksen (2022, s. 18) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja suunnittelee ja toteuttaa varhaiskasvatuksen toimintaa yhdessä muun henkilöstön kanssa. Myös Pihlaja ja kollegat (2022) painottavat rakentavan yhteistyön muodostamista niin varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten huoltajien kuin muiden varhaiskasvatusta tukevien tahojen kanssa olevan keskeistä varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tekemä yhteistyö ei siis toteudu pelkästään moniammatillisena tai monialaisena, sillä esimerkiksi huoltajia ei lasketa alan ammattilaisiksi (Äikäs ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtävät voivat vaihdella suuresti. Neitolan ja kollegoiden (2021) selvityksen mukaan tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista (n=275) suurin osa (71 %) toimi konsultoivina, laaja-alaisina tai alueellisina erityisopettajina. Vajaa viidennes (19 %) työskenteli ryhmässä toimivina erityisopettajina, noin kaksi prosenttia koordinoivina varhaiskasvatuksen erityisopettajina ja 8 prosenttia toimi resurssierityisopettajina varhaiskasvatussyksikössä ilman omaa lapsiryhmää (Neitola ym., 2021). Neitola (2022) toteaa, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuualueena on usein yksi tai useampi päiväkot

ja työnkuvaan liittyy sekä lapsiryhmässä työskenteleminen että konsultoivan työn osa-alue. Hän pohtii varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittävyyttä varhaiskasvatuksen lapsimäärään nähden, sillä tätä suhdelukua ei ole virallisesti säädetty. Vaikka erityisopettajia on sijoitettuna eniten suurempien kaupunkien varhaiskasvatukseen, ei tämäkään hänen mukaansa ole riittävä määrä, kun tarkastellaan varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrää ja tuen tarpeita (Neitola, 2022).

Pihlaja ja kollegat (2022) esittävät erityisopetukselle sekä tuen toteuttamiselle asetettujen odotusten olevan suuria. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen erityisopettajilta odotetaan paljon erilaisia taitoja ja asiantuntemusta, sillä heidän tehtävänä on arvioida ja tunnistaa lasten tuen tarpeet, ennakoida kehityksellisiä ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia, vastata lasten tukitarpeisiin, käyttää erityispedagogisia menetelmiä ja interventioita, tukea perheitä lasten kasvatuksessa perhelähtöisin toimintatavoin sekä ohjata ja tukea muuta varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien odotetaan hallitsevan monipuolisesti erityispedagogiikkaan ja tuen tasoihin liittyvää osaamista (Pihlaja ym., 2022). Myös Neitola (2022) pohtii erityisopettajan työhön liittyvän asiantuntijuuden laajuutta. Hän korostaa yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden ymmärrystä ja lapsen kehitysvaiheiden kokonaisvaltaista sekä varhaiskasvatuksen toimintaa määrittävien opetussuunnitelmien ja muiden asiakirjojen tai säädösten tuntemista (Neitola, 2022). Kaiken kaikkiaan erityisopetus on erittäin tärkeä ja vaativa tehtävä, joissa tarvitaan laajaa asiantuntemusta ja osaamista.

#### **4.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja oppimisen tukijana**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 61) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsen tukea voidaan toteuttaa pedagogisten, rakenteellisten ja hoidollisten tuen muotojen avulla. Asiakirjassa varhaiskasvatuksen erityisopettaja nähdään yhtenä tuen järjestämisen resurssina, joka voi liittyä rakenteelliseen tai pedagogiseen tukeen. Erityisopettajan asiantuntijuutta käytetään tarvittaessa osana pedagogisia järjestelyjä, kuten esimerkiksi konsultointia, lapsikohtaista tukea tai koko lapsi ryhmän ohjausta.

Vaikka Sandbergin (2023) mukaan lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen tapahtuu usein henkilöstön yhteistyönä, Heiskanen (2022) esittää varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden ja erityisopetuksen olevan yksi tärkeä tukimuoto varhaiskasvatuksessa ja erityisopetuksessa. Erityisopetusta voidaan tarjota osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti, ja se integroidaan usein lapsi-



ryhmän normaaliin toimintaan yksilöllisesti suunnitellun tuen tavoin (Heiskanen, 2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi tarjota lapselle tarpeen mukaan tukeaan joko säännöllisesti tai jaksoittain (Ahonen, 2017, s. 102). Varhaiskasvatuslain (1183/2021, 15 c §) mukaan erityisopettajan antamat tukimuodot voivat toteutua lapsikohtaisesti, lapsiryhmässä tai molempia keinoja hyödyntäen. Tärkeää on, että lapsen tarvitsemaan tukeen vastataan heti, kun tuen tarve havaitaan, sillä tuen saanti on lapsen oikeus (Neitola, 2022).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama tuki voi olla joko yksittäiseen lapseen kohdistuvaa tai ryhmässä toteutettavaa opetusta (Opetushallitus, 2022, s. 57). Ahosen (2017) mukaan osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista käyttää hyvin yksilöllistä opetustapaa, jossa yksi tai muutama ryhmän lapsista siirtyy erilliseen huoneeseen työskentelemään erityisopettajan kanssa samalla kun muu henkilöstö jatkaa muiden lasten ohjaamista. Hänen mukaansa tämä toimintatapa sisältää sekä hyviä että huonoja puolia. Toisaalta hän esittää, kuinka pienemmässä ryhmässä on helpompaa keskittyä intensiivisesti ja rauhallinen sekä kiireetön oppimisympäristö yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen kanssa voi olla hyödyllistä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta, ja vastata lapsen todellisiin yksilöllisiin tarpeisiin. Toisaalta tämä toimintamalli ei mahdollista lapsen oppimista yhdessä muiden ryhmän lasten kanssa eikä anna muille ryhmän aikuisille mahdollisuutta oppia mallia varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminnasta. Hänen mukaansa lapsen yksilöllinen tukeminen ryhmässä mahdollistuu parhaiten, kun kasvatushenkilöstö pääsee seuraamaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimimista osana lapsiryhmän toimintaa ja lapsen oppimisympäristöä (Ahonen, 2017, s. 104). Suhosen ja kollegoiden (2020) tutkimusaineistossa havaittiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan käyttämä aika yksittäisen lapsen kanssa työskentelyyn on kuitenkin melko vähäistä verrattuna muihin lasten kanssa tehtäviin toimintoihin. Vaikka yksilöllinen ohjaus voi joissain tilanteissa olla tarpeellista, on tärkeää huomioida, että yksilötoimintaan keskittyminen voi rajoittaa lasten välistä vuorovaikutusta ja vähentää leikkiä muiden ryhmän lasten kanssa (Suhonen ym. 2020, s. 19). Ahonen (2017, s. 104) painottaa erityisesti sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemista osana lapsiryhmää, koska ryhmässä toimimisen taitoja ei voi oppia kuin ryhmässä toimimalla.

Tukitoimien onnistumista voidaan arvioida tarkastelemalla lasten kehitystä ja oppimista, kuten Viitala ja hänen kollegansa (2021) toteavat. Suhonen kollegoineen (2020) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista, sekä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa pedagogista työtä. Tutkimus suoritettiin varhaiskasvatusryhmissä, joissa oli joko osatai kokoaikainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että toi-

minta vahvasti pääsääntöisesti erityistä tukea saavien lasten kehitystä ja oppimista. Tutkimuksessa korostui varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaito ja monipuolisten pedagogisten menetelmien ja interventioiden käyttö. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä kuvailtiin tutkimuksessa ensisijaisesti yhteisinä keskusteluina, joissa käsiteltiin lasten tarpeita, sekä konsultointina arjessa ilmeneviin pedagogisiin haasteisiin ja niiden ratkaisuihin. Vastausten perusteella kasvatushenkilöstö toivoi, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja toisi käytännön vinkkejä ja toimintatapoja, jotka auttaisivat selviytymään arjessa paremmin. Lisäksi haluttiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja jakaisi erityispedagogisia näkökulmia yhteisissä keskusteluissa (Suhonen ym., 2020).

Staffans ja Ström (2022) esittävät lasten tukemisen olevan keskeinen osa suomalaista varhaiskasvatusta, sillä suurin osa lapsista tarvitsee tässä vaiheessa jonkinlaista tukea oppimiseen ja kehitykseen. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat tärkeitä resursseja tuen tarjoamisessa lapsille, joilla on erityisiä kasvatuksellisia tarpeita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat heidän mukaansa avainasemassa tuen tarpeiden varhaisessa tunnistamisessa ja tukipalveluiden tarjoamisessa lapsille, joilla on erityisvaikeuksia ja jotka osallistuvat tavanomaisiin varhaiskasvatusympäristöihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tarjoavat ammatillista tukea ja neuvontaa varhaiskasvatushenkilöstölle, antaen heille tietoa ja työkaluja, joita he tarvitsevat tavallisissa ryhmissä olevien lasten tukemiseen (Staffans & Ström, 2022).

Neitolan (2022) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli vaihtelee yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvissä tukitoimissa sen mukaan, kuinka vaativia tuen tarpeet ovat ja millainen muu rooli varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on tehtävässä yhteistyössä missäkin varhaiskasvatuksen yksikössä ennestään muodostunut. Hän painottaa, että on oleellista keskustella tiimissä siitä, mitä erityisopettajan roolilta ja asiantuntijuudelta odotetaan (Neitola, 2022). Suhosen ym. (2020, s. 36) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsivat varhaiskasvatuksen opettajien tarjoamia palveluita riskitietoisesti. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat käyttävänsä suurimman osan työajastaan menetelmäkeskeisesti lasten kanssa, kun taas varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat yhteistyön varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa pääasiassa konsultatiivisena (Suhonen ym., 2020, s. 36).

## 4.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikainen opetus

Varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on hänen tuen tarpeensa sitä edellyttäessä oikeus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa opetusta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Neitola ja kollegat (2021) määrittävät erityisopetuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaksi pedagogisesti tavoitteelliseksi opetuksiksi, joka räätälöidään lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan ja jota arvioidaan säännöllisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta. Heidän mukaansa lapsen tuen tarpeen vaatiessa erityisopetus voi olla myös kokoaikaista. Yleisemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoama kokoaikainen opetus on osa erityisen tuen muodoista ja tukipalveluista (Opetushallitus, 2022, s. 61). Kun erityisopettajat toimivat opettajina varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lapsiryhmissä, nämä ryhmät ovat yleisimmin integroituja tai erillisiä lapsiryhmiä, mutta he voivat työskennellä myös toisena opettajana yleisessä lapsiryhmässä (Pihlaja ym., 2022).

Varhaiskasvatuslain (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021) uudistuksen myötä erityisopettajan antama kokoaikainen erityisopetus varhaiskasvatuksessa muuttui lakisääteiseksi. Erityisopetus voi tapahtua ryhmässä, jossa on useita erityisopetusta saavia lapsia ja myös vertaisia, joilla ei ole erityisopetuksen tarvetta eikä kirjattua suunnitelmaa erityisopetukselle (Neitola ym., 2021). Lapsi voi saada kokoaikaista erityisopetusta myös esimerkiksi integroidussa tai erillisessä erityisryhmässä (Pihlaja ym., 2022). Heiskasen ja kollegoiden mukaan (2021, s. 24) varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvassa tulisi korostaa lapsille annettavaa erityisopetusta ja muuta lapsiryhmässä tapahtuvaa työtä, jotta lasten opettamista ja tukea voidaan lisätä.

Kokoaikainen erityisopettajan antama erityisopetus on olennainen osa kehityksen ja oppimisen tukea lapsella, joilla on kokoaikaista tuen tarvetta ja jonka ohjaus edellyttää jatkuvaa erityisosaamista (Neitola ym., 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittää varhaiskasvatuksessa annettavaa kokoaikaista erityisopetusta verraten sitä osa-aikaiseen erityisopetukseen. Kokoaikaisessa erityisopetuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee lapsiryhmässä kokoaikaisesti, kun taas osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja voi työskennellä lapsiryhmässä osa-aikaisesti tai lapsen kanssa yksilöllisesti sovitun toimintasuunnitelman tai käytännön mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Varhaiskasvatuksen ryhmissä olevilla lapsilla, jotka tarvitsevat tukea, on oltava mahdollisuus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikaista opetusta (Neitola, 2022; Opetushallitus,

2022, s. 65). Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisessa ryhmässä tulisi olla vähintään yksi kokoaikaisesti työskentelevä varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Heiskanen ym., 2021). Myös Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (Pihlaja ym., 2022) painottaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluiden kehittämistä ja tarjoamista lasten lähelle ja arkeen. Heidän mielestään lasten tulee tarvittaessa saada jokapäiväistä ja kokoaikaista erityisopetusta, jonka antaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Pihlaja ym., 2022). Heiskanen ja kollegat (2021, s. 124) esittävät yhdeksi ratkaisuksi resurssiopettajan työnkuvalla työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäämistä lapsiryhmien käyttöön konsultoivien erityisopettajien lisäksi.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on lapsiryhmässä lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva sekä miten heidän työnkuvansa vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Juuti ja Puusa (2020) esittävät laadullisen lähestymisen sopivan tutkimuksiin, joiden tarkoituksena on selvittää ihmisten tajuntaan, vuorovaikutukseen tai kieleen liittyviä ilmiöitä. Heidän sekä Kosteren ja Kosteren (2022, s. 4) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkimuskohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tutkijaa voi kiinnostaa esimerkiksi henkilöiden ajatukset, tunteet tai kokemukset tutkittavaan ilmiöön liittyen (Juuti & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettäviä tutkimustuloksia, sillä tutkimusotamme on varsin pieni. Laadullisella tutkimuksella ei yleensä pyritäkään tilastollisiin yleistykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73), vaan laadullisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää yksittäisten toimijoiden tai tekijöiden välisiä merkityksiä, jotka tapahtuvat jossakin tietyssä kontekstissa (Metsämuuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on kerätty laadullisin menetelmin, teemahaastattelun avulla.

Kiviniemi (2018) kuvailee, kuinka laadulliseen tutkimukseen liittyy usein prosessinomainen elementti, jolloin tutkimuksen vaiheet eivät aina ole ennakkoon määriteltäviä. Tutkimuksen aineistonkeruuvaihe havainnollistaa hänen mukaansa tutkittavana olevaa ilmiötä ja johdattelee tutkijaa valitsemaan tutkimuksen etenemistä ohjaavia valintoja. Tutkimuksen teoreettisten näkökulmien ja tutkittavana olevan ilmiön käytännön kentän suhde voidaan nähdä vuorovaikutuksellisenä, sillä ne voivat ohjata ja määritellä toinen toistaan molemminpuolisesti (Kiviniemi, 2018).

Toteutamme tämän pro gradu –tutkimuksen parityönä, joten tutkimuksessamme voidaan sanoa olevan kyse paritutkijuudesta. Kiviniemi (2018) korostaa, että laadullisen tutkimuksen tutkittavana olevan ilmiön kuvaamista ohjaavat aina tutkijan oma kiinnostus aiheeseen ja hänen tutkimusaineistostaan tekemänsä tulkinnat ja analyysit. Tutkija itse ja hänen muuttuvat tulkintansa voidaan siis nähdä yhtenä aineistonkeruun välineenä (Kiviniemi, 2018). Paritutkijuuden myötä tässä tutkimuksessa tulee huomioida molempien tutkijoiden näkökulma ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät ennakkokäsitykset. Jo tutkimuksen varhaisista suunnitteluvaiheista alkaen olemme keskustelleet yhdessä aktiivisesti siitä, mikä on tutkimuksemme tavoite ja millä keinoin haluamme tutkimuksen aineistonkeruuta toteuttaa.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on lapsiryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja selvittää, millaisia vaikutuksia heidän läsnäolollansa ja työn sisällöllä on lapsen kasvun ja oppimisen tuen kokonaisuuteen. Tutkimuskysymyksemme ovat:

*1. Millainen on lapsiryhmässä lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva?*

*2. Miten lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen?*

## **5.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat**

Aineistomme on kerätty keväällä 2023. Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka on yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 63) mukaan haastattelu antaa mahdollisuuden keskusteluun ja joustavaan vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen kehittämishankkeessa työskentelevää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat iältään 26–61-vuotiaita. He kaikki olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen alalla alle viisi vuotta ja olivat koulutukseltaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Halusimme tutkia juuri kyseisessä hankkeessa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa, sillä he ovat sijoitettuna varhaiskasvatuksen lapsiryhmiin lisäresurssina, eri ryhmiä kiertävän työnkuvan sijaan. Teemahaastattelussa on olennaista valita haastateltaviksi henkilöt, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018).

Toteutimme tutkimuksen kahtena teemahaastatteluna, joista toinen oli ryhmähaastattelu ja toinen yksilöhaastattelu. Ensimmäiseen haastatteluun osallistui kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja toiseen yksi. Päädyimme tähän järjestelyyn, sillä yksi neljästä haastateltavasta joutui perumaan osallistumisensa viime hetkellä, mutta ilmaisi halunsa osallistua tutkimuksemme. Haastateltavien toiveesta toteutimme molemmat haastattelutilanteet etäyhteyksin Microsoft Teams –ohjelman avulla, ilman videokuvaa, sillä olimme lupahakemuksessa hakanneet luvan vain haastateltavien äänen tallentamiseen.

Toteutamme Pro gradu –tutkielman yhteistyössä hankkeen kanssa ja saimme hankkeen projektikoordinaattorin kautta haastateltavien työ sähköpostiosoitteet. Lähetimme haastattelukutsut

tutkimukseen osallistuvilla sähköpostitse, johon liitimme mukaan tietosuojailmoituksen sekä tiedotteen tutkimuksesta (liite 2). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) painottaa, että tutkimukseen osallistuvilla on oikeus saada tutkimuksesta tietoa riittävästi ja realistisesti sekä tietoa siitä, kuinka ja mihin tarkoitukseen tutkimusaineistoa säilytetään ja käytetään. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt vahvistivat osallistumisensa ja antoivat suostumuksensa tutkimukseen vastaamalla sähköpostiviestiin. Toimme haastateltaville esille, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa, jos he itse niin haluavat. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) korostaa, kuinka tutkijan täytyy ottaa tutkimuksen teossa huomioon tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeus.

Hirsjärven ja Hurmen (2022) sekä Hyvärisen (2017) mukaan teemahaastattelussa käsitellään ennakkoon määriteltyjä, tiettyjä teemoja. Haastattelun suunnitteluvaiheessa päätimme, että emme kerro tutkittaville tarkkoja haastattelukysymyksiä ennen haastattelutilannetta, vaan kerroimme heille tutkimuksen teemat, jonka avulla he pystyivät halutessaan valmistautua haastatteluun. Tämän tutkimuksen teemahaastattelun keskusteluissa näkyi kaksi seuraavaa teemaa: varhaiskasvatuksen erityisopettajien yleinen työnkuva sekä kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttaminen lapsiryhmässä. Nämä kaksi teemaa pohjautuvat asettamiimme tutkimuskysymyksiin, sillä haastattelua ohjaa oleellisesti tutkimuksen tavoitteet (Ruusuvoori & Tiittula, 2017).

Haastattelun alussa kävimme läpi varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa hankkeessa, jonka jälkeen siirryimme tuen toteuttamisen teemaan. Ruusuvoori ja Tiittula (2017) esittävät, kuinka haastattelutilanteen aluksi tulee johdatella haastateltavia tuleviin haastattelukysymyksiin, jotka muodostavat varsinaisen haastattelun. Aluksi on tärkeää kertoa, mitä haastattelun aikana tulee tapahtumaan (Ruusuvoori & Tiittula, 2017). Ennen varsinaisen haastattelun alkua kiitimme haastateltavia kiinnostuksesta tutkimustamme kohtaan, esittelimme itsemme ja esitimme haastateltaville haastatteluun liittyvän suostumuslomakkeen, sillä ennen tutkimuksen aloittamista henkilöiden tulee antaa suostumuksensa osallistumiseen (Eskola ym., 2018). Tämän jälkeen kerroimme vielä yleisiä asioita haastattelusta, kuten haastattelun keston, tallentamiseen sekä tietosuojaan liittyen. Pietilän (2017) mukaan ennen haastattelua tulee pohtia, millä tavoin haastattelutilanne tallennetaan ja kuinka tarkasti vuorovaikutusta, kuten puhetta ja ei-sanatonta viestintää on tavoitteena analysoida. Käytimme haastatteluiden nauhoitukseen kahta tietokonetta ja yhtä puhelinta, sillä halusimme varmistaa, että vähintään yksi nauhoite onnistuisi.

Haastattelutilanteiden runkona toimivat valmiiksi muodostamamme haastattelukysymykset (liite 1). Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan yksi teemahaastattelun päätavoite on keskustelu. Halusimme muodostaa haastattelutilanteista mahdollisimman keskustelunomaisen, joten emme edenneet haastattelun aikana tarkasti tietyssä kysymysjärjestyksessä. Teemahaastattelulle on tyypillistä kysymysten vapaamuotoisuus niin muodon kuin järjestyksen osalta (Hyvärinen, 2017). Haastattelurungon väljyys auttaa tutkijaa muuttamaan haastattelutilannetta tutkimukseen osallistujien vastausten mukaan (Pietilä, 2017). Ryhmähaastattelussa keskustelun vapaamuotoisuutta tuki se, että haastateltavat tunsivat toisensa hyvin ennalta. Tämä haastateltavien välinen tuttuus voi Pietilän (2017) mukaan edistää vuorovaikutuksellisuutta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusotannon keräämisessä kysytään sellaisia kysymyksiä, joiden avulla on mahdollista saada hyvin kuvailevaa tutkimustietoa ilmiöstä (Kostere & Kostere, 2022, s. 4). Hyvärinen (2017) toteaa, että haastatteluun valmistautumisessa kysymysten asettelu on merkityksellistä. Haastattelukysymyksiä muodostaessa tulee pohtia, millaisia kysymyssanoja kysymysten alkuun liitetään, sillä ne voivat ohjata haastateltavan antamia vastauksia (Hyvärinen, 2017). Ensimmäisen haastattelun jälkeen päätimme muokata haastattelun runkoa kiinnittämällä huomiota tiettyihin haastattelukysymyksiin, jotta saamme mahdollisimman monipuolisesti vastauksia eri teemoihin liittyen. Molemmat tutkijat osallistuivat kysymysten esittämiseen ja vastausten kommentoimiseen sekä ryhmä- että yksilöhaastattelussa. Haastattelijan aktiivinen rooli, reagointi haastateltavien puheeseen ja kiinnostuksen näyttäminen on Eskolan ja muiden (2018) sekä Hyvärisen (2017) mukaan suotavaa, sillä se tekee haastattelutilanteesta luontevamman sekä miellyttävämmän ja voi kannustaa haastateltavia kertomaan omista kokemuksistaan vapaammin.

Ensimmäinen haastattelu kesti 1 tunnin ja 11 minuuttia ja jälkimmäinen haastattelu 41 minuuttia. Haastattelujen jälkeen äänitiedostot siirrettiin Microsoft Teams –alustalle odottamaan litterointia ja tiedostot poistettiin laitteista tietosuojan edistämiseksi. Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan tulee varmistaa, tutkimukseen osallistuvia henkilöitä pystytään tunnistamaan tai yksilöimään. Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi, keräsimme mahdollisimman vähän henkilötietoja, joista haastateltavan voisi tunnistaa. Säilytimme haastattelunauhoitteet siihen asti, että saimme litteroitua haastattelun sisällön.



## 5.2 Aineiston analyysi

Käytimme pro gradu –tutkielman aineiston analyysimenetelmänä Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaamaa laadullista sisällönanalyysiä, tarkemmin määriteltynä aineistolähtöistä koodausta. He määrittelevät sisällönanalyysin olevan tutkimusaineiston tai muun dokumentin johdonmukaista analysointia sanallisessa muodossa, muodostaen aineistosta tiiviin ja selkeän kokonaisuuden. Heidän mukaansa sisällönanalyysi toimii perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Etenimme analyysissä heidän kuvailemansa etenemisjärjestyksen mukaisesti. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmevaiheinen prosessi, jonka vaiheet ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli aineiston ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aloitimme aineiston analyysin nauhoitetun haastattelun litteroinnista, eli sen kirjoittamisesta luettavaan muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Litterointi on aineiston analyysin ensimmäinen vaihe, joka muodostaa haastatteluaineistosta tutkimusaineiston (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Ruusuvuori ja Nikander (2017) painottavat, että ennen haastatteluaineiston litterointivaiheen aloittamista tulee pohtia tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen tavoitteita ja haastattelussa esitettyjä kysymyksiä. Nämä ohjaavat tutkimusaineiston litterointiprosessia ja aineiston tarkastelua (Ruusuvuori & Nikander, 2017) Litterointia voidaan tehdä eri tarkkuudella (Nikander, 2010). Litteroimme haastattelun sanataarkasti puhekieltä noudattaen, mutta poistimme haastattelussa käytettyjä täytesanoja, kuten ”niin kuin” ja ”tavallaan” sekä peräkkäin toistettuja sanoja. Myös haastateltavien puheiden tauot, eleet tai naurahdukset jätettiin litteroimatta, sillä ne eivät olleet tutkittavan asian kannalta merkityksellisiä. Teimme litterointia peruslitteroinnin tarkkuudella. Ruusuvuoren (2010) mukaan yksityiskohtaiseen litterointiin ei asiasisältöihin keskittyvässä tutkimuksessa niinkään ole tarvetta.

Litteroinnissa vaihdoimme haastateltavien henkilönimet tunnisteiksi VEO1= varhaiskasvatuksen erityisopettaja yksi – VEO4= varhaiskasvatuksen erityisopettaja neljä. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan litterointivaiheen aikana on hyvä muuttaa aineistossa esiin tulevat haastateltavien henkilötiedot niin, että haastateltavia ei voida tunnistaa litteroidusta aineistosta. Erottaaksemme kaikkien osallistujien puheenvuorot selkeästi, merkkasimme tutkijoiden puheenvuorot koodilla H1 ja H2. Myös haastattelijoiden puheenvuorot ovat oleellisia merkitä, sillä näin voidaan tulkita sitä, mikä rooli esimerkiksi kysymysten muotoilulla ja haastattelijan

kommenteilla on haastateltavien tuottamiin vastauksiin (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Litterointi tehtiin Microsoft Word –ohjelmalla. Litteroitua materiaalia haastattelusta syntyi 12 sivua fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,15.

Litteroinnin jälkeen luimme aineistoa läpi useampaan kertaan. Tutkimuskysymyksemme ohjasi tarkastelemaan kerättyä aineistoa siitä näkökulmasta, mitä asioita haastateltavat kertovat, eikä niinkään miten asioista kerrotaan. Lihavoimme haastattelukysymykset, mikä helpotti litterointiaineiston lukemista. Korostimme värikoodien avulla aineistosta lainauksia, jotka vastasivat haastattelukysymyksiimme sekä keräsimme tutkimuskysymysten kannalta olennaiset havainnot. Näin saimme karsittua kaikki tutkimusaiheen ulkopuolelle jäävät tekstit pois, joka pelkisti aineistoamme. Kiviniemi (2018, s. 63) painottaa, kuinka laadullisen tutkimuksen työvaiheissa tulee erotella ne itseään kiinnostavat, tietyt asiat, joihin tutkimuksen analyysissä keskitytään. Tämä ehkäisee tutkimuksen hajanaisuutta (Kiviniemi, 2018, s. 63).

Toteutimme redusointivaiheen tutkimuskysymys kerrallaan ja poimimme aineistosta tutkimuksemme kannalta keskeiset alkuperäisilmaukset. Listasimme alkuperäisilmaukset allekkain uuteen tiedostoon, jotta saimme luotua pohjan analyysille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Analysoimme useita alkuperäisiä ilmauksia molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Kirjasimme taulukkoon alkuperäiset ilmaukset sekä niitä vastaavat pelkistetyt ilmaukset. Huomioimme tässä vaiheessa myös, että yhdestä ilmaisusta saattaa löytyä useampia pelkistettyjä ilmaisuja, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) tuovat esiin.

*Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista.*

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
“Mä oon tosiaan 4-vuotiaiden ryhmässä kokoaikaisena VEOna ja tuota työnkuvasta, niin mä oon lisäresurssina hankkeen kautta, mutta yhtenä kasvatus aikuisena sinänsä, että ihan pidän pienryhmiä siellä tai muuta tämmöistä.”	Lisäresurssi Pienryhmä
“Mutta ehkä se mitä mä itse ajattelen, niin semmoinen erityispedagoginen näkökulma sinne ryhmään, että kun on lisäresurssina, niin sitten jos toimintaa suunnitellaan, niin mä oon vähintäänkin sillä tavalla mukana, että tuon sitä tuen näkökulmaa sinne toimintaan.”	Erityispedagoginen näkökulma
“Sitten toki jotakin suunnittelen itse.”	Toiminnan suunnittelu
“Vaikka tunnekasvatusta oon pitänyt paljon.”	Tunnekasvatus

Analyysin toisen vaiheen eli klusteroinnin aloitimme läpikäymällä aineistosta löytyneet pelkistetyt ilmaukset ja etsimällä niistä samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroinnissa aineistossa esiintyvät samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään ja ryhmitellään luokiksi. Ensin muodostetaan alaluokkia, joita yhdistellään yläluokiksi ja luokittelua jatketaan siihen asti, että saadaan muodostettua pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Klusterointivaiheessa yhdistimme pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi.

*Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.*

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
lisäresurssi	Erityisopettajan kokoaikainen läsnäolo
kokoaikainen oleminen lapsiryhmässä	
pienryhmä	Pienryhmätoiminta
pienryhmät	
leikkikerho	
tuokioiden vetäminen	
tuokiot	

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät abstrahoinnin eli aineiston käsitteellistämisen olevan klusterointia seuraava vaihe. Kuitenkin klusterointi nähdään osana abstrahointiprosessia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Abstrahointiprosessin aluksi yhdistimme alaluokat yläluokiksi, joista muodostimme yhdistävät luokat. Kuitenkin joistakin alaluokista päätimme tehdä suoraan yhdistävän luokan. Yhdistäviä luokkia muodostaessamme päätimme yhdistää molempien tutkimuskysymysten alle kertyneet aiemmat luokat. Tähän ratkaisuun päädyimme, sillä koimme kahden tutkimuskysymyksen teemojen, lisäresurssina työskentelevän varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan sekä heidän työnkuvansa vaikutuksena lapsen tuen kokonaisuuteen kulkevan käsi kädessä. Sisällönanalyysissa saadut yläluokat olivat osa työnkuvaa sekä kuvasivat myös vaikutuksia tuen kokonaisuuteen. Yhdistäviksi luokiksi valikoituivat erityisopettajan kokoaikainen läsnäolo ryhmässä, pedagogiikan kehittäminen, yhteistyö, lisähenkilöstönä oleminen sekä inklusion edistäminen.

*Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.*

<b>Yhdistävä luokka</b>	<b>Yläluokka</b>
1. ERITYISOPETTAJAN KOKOAIKAINEN LÄSNÄOLO RYHMÄSSÄ	Kokoaikainen erityisopetus
	Mallintaminen
	Lapsen tuki
	Erytispedagoginen asiantuntijuus
	Edistymisen ja kehittymisen näkeminen
2. PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN	Toimintakäytänteiden kehittäminen
	Pedagogiikan kehittäminen

## 6 Tulokset

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia kahdessa alaluvussa tutkimuskysymysten asettamassa järjestyksessä. Ensimmäinen alaluku käsittelee lapsiryhmässä lisäresursseina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva. Toisessa alaluvussa tarkastelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan merkitystä lapsen kasvun ja oppimisen tuen kokonaisuuteen.

### 6.1 Lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkuva

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, millainen on lapsiryhmässä toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkuva. Haastateltavat kertoivat työkuvaansa muotoutuneen vähitellen toimintakauden alussa. Varhaiskasvatusten erityisopettajat totesivat, että heidän työkuvaansa ovat määrittäneet erityisesti lasten ja tiimin tarpeet sekä hankkeen tavoitteet. Haastateltavat kertoivat myös osallistuneensa hankkeen järjestämään koulutuspäivään, jossa yhdessä määritettiin työnkuvan pääkohtia.

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelivät lisäresursseina jokainen omassa varhaiskasvatusryhmässä. Kun varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee lapsiryhmässä kokoaikaisesti, voidaan puhua kokoaikaisesta erityisopetuksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat määrittivät kokoaikaisen erityisopetuksen olevan arjessa koko ajan tapahtuvaa lapsen kasvun ja oppimisen tukemista. Erityisopettajan tarjoama tuki yhdistettiin kaikkiin päivän tilanteisiin, oli kyseessä sitten ryhmätoiminta, siirtymätilanteet tai vuorovaikutus muiden lasten kanssa. Kokoaikaiseen erityisopetukseen varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdistivät monissa puheenvuoroissa tuen kokonaisuuden ja kokoaikaisuuden. Kokoaikaisen erityisopetuksen myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on myös paremmat mahdollisuudet perustella omaa toimintaansa ja tehdä perusteltuja päätöksiä. Lisäksi painotettiin tilanteista ja asioista keskustelemisen mahdollisuuksia. Keskusteluissa käytiin läpi esimerkiksi erilaisia käyttäytymistilanteita ja niiden vaikutuksia ryhmän toimintaan.

Yhdeksi kehittämistarpeeksi esitettiin osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen käsitteiden ja käytännön eron selvittäminen sekä tarkemman yhteneväisen ohjeistuksen luominen. Haastateltavien mielestä kokoaikaisen erityisopetuksen käsitteen avaaminen oli haastavaa, mutta he

toivat useissa puheenvuoroissaan esille, miten se käytännössä toteutuu. Myös ennako-odotukset kokoaikaisesta erityisopetuksesta työnkuvana poikkesivat todellisuudesta. Eräs haastateltava toi esiin, että kokoaikaiseen erityisopetukseen liittyvä työnkuva oli vaatinut paljon enemmän, kuin mitä hän oli ajatellut ennen ryhmässä työskentelemistä. Tämän haastateltava yhdisti kokoaikaisen erityisopetuksen käsitteen ja käytännön tietämättömyyteen.

Lapselle annettavien tukitoimien näkökulman huomioiminen ja niiden varmistaminen suunnittelussa ja toiminnassa sekä yhdessä mietittyjen tukitoimien tarpeellisuuden perusteleva koettiin tärkeänä työtehtävänä. Tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi nähtiin merkittävänä osana kokoaikaista erityisopetusta ja näin ollen myös tärkeänä osana haastateltavien työnkuvaa.

*”Koko ajan pystyy sitä tukea arvioimaan ihan eri tavalla, onko joku ollu toimiva vai pitäiskö vähän jotenkin muuttaa tai kokeilla taas jotakin. Eri tukitoimissakin menee niin, että sitä vähän aikaa koitetaan, ei se välttämättä heti oo niin, että heti pitäis toimia. Joskus se vaatii sitä, että vähän aikaa tehdään.” (VEO4)*

Kun haastateltavat pohtivat omaa rooliaan ryhmässä, heidän vastauksissaan korostuivat erityispedagogisen näkökulman ja teoretiedon tuominen osaksi ryhmän tiimityötä ja toimintaa. Yksi haastateltava kertoi katsovansa lapsiryhmän toimintaa toisaalta osin myös ulkopuolisen silmin, vaikka hän on sijoitettuna ryhmässä lisäresurssina kokoaikaisesti. Tämä auttaa hänen mielestään kiinnittämään huomiota erilaisiin asioihin ja tuomaan omaa osaamistaan tiimille eri näkökulmista. Erityispedagogisen asiantuntijuuden ja osaamisen jakaminen liittyi myös pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen ja niihin kirjattavien asioiden pohtimiseen yhdessä ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Asiakirjoiksi mainittiin varhaiskasvatussuunnitelmat, kunnan varhaiskasvatuksen sähköiseen asiointipalveluun tehtävät kirjaukset sekä sairaalaan tarvittavat lausunnot.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat puheenvuoroissaan esiin työnkuvansa hyödyiksi kokopäiväpedagogiikkaan liittyviä elementtejä. He korostivat arjen ohjattujen toimintojen sekä muiden hetkien hyödyntämistä lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että heidän työaikansa tukee kokopäiväpedagogiikan toteuttamista. He kertoivat olevansa aina paikalla, kun lapsia on ryhmässä, jolloin ryhmään myös varmistetaan erityispedagoginen asiantuntijuus lasten koko paikalla olon ajan. Kokopäiväpedagogiikkaan yhdistettiin myös pedagogiikan ja erityispedagogisten ratkaisujen toteuttaminen päivän eri tilanteissa.

*”Mun mielestä se hyöty on justiin se, että me ollaan mukana siinä kokopäiväpedagogiikassa. Elikkä me ollaan siellä toteuttamassa sitä pedagogiikkaa ja niitä ratkaisuja.” (VEO2)*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat työtehtäviensä yhteydessä myös erilaisia pedagogiikan kehittämisen keinoja. Haastateltavat varhaiskasvatuksen erityisopettajat pääsivät vaikuttamaan myös koko talon pedagogiikan ja toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Puheenvuoroissa pedagogiikkaan liittyvä kehittäminen toteutui usein yhteistyön ja tiimityön kautta ja niissä korostui erityisopettajien jatkuva läsnäolo arjen toiminnoissa. Pedagogiikkaa pyrittiin kehittämään esimerkiksi selkeyttämällä lapsiryhmään struktuuria, rakennetta ja porrastuksia sekä pienryhmätoimintaa. Erityisopettajat kokivat, että heidän työkuvaansa liittyi oleellisesti pedagogisen keskustelun ylläpito ja erilaisten ratkaisujen ja toimintamallien pohtiminen yhdessä tiimin kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkuvaan liittyi myös pienryhmätoiminnan suunnittelu ja toteuttaminen. He kertoivat esimerkiksi, että heidän vastuullaan on ollut lasten tunne- tai leikkitaitojen tukemiseen liittyviä pienryhmätilanteita. Lisäaikuisen läsnäolo mahdollisti paremmin varhaiskasvatusryhmien pienryhmätoimintaa.

*”Ja sitten (työnkuvaan liittyi) semmonen tietynlainen kehittämistyö, että niin kun ihan siinä arjessa tiimin kanssa pohditaan ratkaisuja ja toimintamalleja.” (VEO1)*

*”Esimerkiksi meillä on ollut paljon siirtymätilanteita tai niihin liittyviä haasteita, niin sitten kun sä oot siellä koko ajan, niitä tulee kuitenkin päivässä useampi, niin sitten niihin jotenkin alkaa löytyä niitä keinoja.” (VEO1)*

Haastateltavien varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheenvuoroissa korostui yhteistyö heidän työkuvaansa yhtenä merkittävänä osa-alueena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että heidän työaikansa mahdollistaa enemmän kohtaamisia huoltajien kanssa ja näin ollen myös edistää huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. He kuvasivat työkuvaansa mahdollistavan päivittäisen yhteistyön huoltajien kanssa, jolloin he kertoivat huoltajille, millaisia lapsen yksilölliseen tukeen liittyviä asioita he ottavat huomioon varhaiskasvatuksessa lapsen kanssa toimiessaan ja millaisia asioita lapsen kanssa harjoitellaan. Tämän lisäksi he selvensivät myös yleisiä asioita tukitoimista, kuten mitä tuen eri tasot tarkoittavat. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat osallistuvansa viikoittaisiin tiimipalavereihin ja kokivat vahvasti olevansa yksi oman lapsiryhmänsä tiimin jäsen. Jokainen tiimin jäsen nähtiin oman koulutuksensa teoriatiedon ja käytännön kokemuksen asiantuntijana. Tiimin jäsenten sitoutuneisuus ja innokkuus

nähtiin myönteisenä ja helpottavana tekijänä sille vastuulle, joka varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on, kun hän esittää omaa näkökulmaansa muille tiimin jäsenille. Puheenvuoroissa kuvattiin, kuinka tuen muotoja ja tuen keinoja, sekä niiden toteuttamista ja arviointia pohditaan aktiivisesti yhdessä kaikkien tiimin jäsenten kanssa. Myös lapsiryhmässä tehtyjen havaintojen jakaminen muulle tiimille koettiin tärkeänä lapsiryhmän arjessa. Vaikka yhteissuunnittelu tiimin kanssa korostui vastauksissa, yksi haastateltavista kertoi toteuttavansa pedagogista suunnittelua myös välillä itsenäisesti.

Haastateltavat kertoivat, että päiväkodin johtajan kanssa tehtävä yhteistyö oli kirjattu osaksi työnkuvaa sekä yhdeksi hankkeen tavoitteista. Osa haastateltavista osallistui johtoryhmätiimiin, johon kuului myös päiväkodin johtaja ja varajohtaja sekä varhaiskasvatusyksikön kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Joissain haastateltavien työyksiköissä oli vastikään aloittanut uusi esihenkilö, joten esihenkilön ja erityisopettajan välinen yhteistyö oli johtajalle uusi työmuoto. Valmiita rakenteita yhteistyölle ei siis ollut, joka osaltaan haastoi yhteistyön käytäntöjä. Yhteistyötä hankaloitti myös se, ettei esihenkilöillä ollut selkeää käsitystä siitä, millaista työtä hankkeessa työskentelevät erityisopettajat tekivät yksiköissä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaan kuului olennaisesti myös monialainen yhteistyö. Puheenvuoroissa esitettiin, kuinka he kokivat lisäresurssina olemisen mahdollistavan eri tavalla aikaa lasten terapeuttien kanssa käydyille keskusteluille ja heiltä saatujen vinkkien pohjimiseen. Nämä keskustelut koettiin hyödyllisenä, sillä terapeuteilla on tarjottavana oman asiantuntijuuden näkökulmaa ja arvokasta tietoa lapsista ja heidän yksilöllisistä tukitoimistaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat tuovansa terapeuttien ehdottamia toimintatapoja ja uusia ideoita myös päiväkodin sekä lapsiryhmän käytäntöihin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat lapsiryhmissä lisäresurssin roolissa, eli heitä ei laskettu mukaan henkilöstön ja lasten väliseen suhdeluun eikä näin ollen ”vastuuaikuisiksi”. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimiminen lisäresurssina koettiin myös hyötyinä, joka lisää läsnäoloa ja kiireettömyyttä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, kuinka he pysyvät olemaan tilanteissa täysin läsnä, kun heidän ei tarvitse pohtia henkilöstön ja lasten välisiä suhdelukuja, koko ryhmän toiminnan valvomista tai sitä, että heitä tarvittaisiin jossakin muualla.

*“Mulla ei oo kiire mihinkään eikä mun tarvi miettiä, että mun nyt pitäis olla jossakin ja mulla pitäis olla tietyn verran lapsia, että menee ne suhdeluvut oikein. Jos lapsi tarvii aikaa vaikka siirtymätilanteessa tai on voimakas tunnereaktio päällä, niin mulla on mahdollista hänen*



*kanssa irtautua. Jotenkin just se kiireettömyys on tässä mahdollista. Voi keskittyä siihen asiaan, eikä tarvi miettiä, että pitäis itte olla jossakin menossa.” (VEO4)*

Työnkuvan lisäresurssina olemiseen liittyvä ominaisuus mahdollistaa haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan irtautumisen ryhmästä, jolloin hän pääsee esimerkiksi osallistumaan palavereihin ja koulutuksiin. Eräs vastaajista kertoi, kuinka palaverissa tai koulutuksissa hänen on mahdollista pohtia käsiteltäviä teemoja hänen oman lapsiryhmänsä näkökulmastaan, jolloin hän yhdistää asiat pelkästään tietyn lapsiryhmän kontekstiin. Tämä lisää hänen mukaansa tukitoimiin liittyviä lasten saamia hyötyjä, jolloin lisäresurssina ja kokoaikaisena ryhmässä olemisen merkitys korostuu. Konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan ei koettu pystyvän mahdollistamaan samankaltaista suoraviivaista, edellä kuvattua pohdimistyötä suhteessa hänen konsultointivastuullaan oleviin lapsiin, joita voi olla useammassa päiväkodissa, useampia ryhmiä. Lapsiryhmässä lisäresurssina työskenteleminen mahdollisti aikaa myös henkilöstön osaamisen tukemiselle, kuten avustajien ohjaamiselle, johon muulla tiimillä ei koettu olevan yhtä paljon aikaa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat puheenvuoroissaan työnkuvansa merkityksellisyyttä ja tärkeyttä. He kokivat lisäresurssin olevan tarpeellinen tukitoimi.

*“Vaikka esimerkiksi joku ryhmäkoon pienennys, kyllähän se on rakenteellinen tukikeino, mutta ei se lapselle itsessään tukea tuo, välttämättä, kyllä se tarvii sen ihmisen sinne.” (VEO4)*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat opettajat nostivat kuitenkin esiin lisäresurssina toimimiseen liittyvänä haasteena henkilöstöresurssihin liittyvän sijaistamisen. Haastateltavat kertoivat, että he olivat lisäresurssin sijaan toimineet myös sijaisena toisessa lapsiryhmässä tarpeen mukaan. Tämä on vaatinut haasteltavilta työn rajaamista ja hankkeen ohjaaman työroolin tarkoituksen selventämistä. Yksi haastateltavista kertoi, että hän on joutunut toimimaan esimerkiksi avustajan roolissa, jolloin lisäresurssina toimiminen ei ollut mahdollista.

*”Mun piti monta kertaa sanoa, että mua ei saa suunnitella sijaiseksi. Mutta oon tulipaloja sammuttanut, elikkä on saattanut astua (sijaiseksi) yhtäkkiä, jos kerta kaikkiaan ei mistään oo saatu. Muuten tuntuu, että tää on kyllä just sitä VEO:n työtä mitä mä haluan tehdä.” (VEO1)*

## 6.2 Lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan vaikutukset lapsen tuen kokonaisuuteen

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen. Haastateltavat vertasivat työnkuvaansa konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan. He kertoivat, että he pystyvät olemaan monipuolisesti ja tiiviisti mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa tukitoimia, sillä he ovat läsnä lapsiryhmän arjessa kokoaikaisesti. Tuen prosessissa mukana oleminen toteutuu heidän mukaansa paremmin siihen verrattuna, jos he kävisivät lapsiryhmässä konsultoivassa roolissa vain välillä. Puheenvuoroissa korostui tuen vaikuttavuus ja sen riittävyys varhaiskasvatuksen erityisopettajan työskennellessä kokoaikaisesti lapsiryhmässä.

*“Elikkä ne, jotka käy konsultoimassa, niin ne käy monesti antamassa hyviä neuvoja ja piipahtamassa siellä, mutta me ollaan ihan koko ajan seuraamassa siellä, että mitkä menetelmät toimii ja mitkä ei.” (VEO2)*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat haastattelussa esiin työnkuvaan sisältyvän kokoaikaisen läsnäolon lapsiryhmässä edistävän lapsituntemuksen muodostumista ja mahdollistavan yksilöllisen tuen tarjoamisen lapselle. He kuvasivat lapsien hyötyvän siitä, kun varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on mahdollisuus keskittyä vain yhteen lapsiryhmään usean lapsiryhmän sijaan. Haastattelun aikana varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat, että kokoaikainen läsnäolo ryhmässä ja lapsituntemus antavat paremmat mahdollisuudet nähdä lasten moninaisiin taitoihin liittyvää kehittymistä ja edistymistä ja ennen kaikkea tunnistaa sekä ennakoita yksilöllisiä ja varhaisia tuen tarpeita. Myös tuen oikea-aikaisuus mainittiin puheenvuoroissa. Lisäresurssina toimiminen antoi mahdollisuuksia toimia pienemmissä pienryhmissä, joka korostaa lasten yksilöllistä kohtaamista ja huomioimista. Haastateltavien mukaan he pystyvät näin suuntaamaan myös läsnäoloaan sellaisille lapsille, jotka sitä tarvitsevat, myös äkillisesti syntyvien tilanteiden myötä.

*”(Työnkuvan hyöty on) ihan ehdottomasti ainakin se, että minkälainen lapsituntemus tässä tulee, kun on koko ajan ryhmässä, ihan eri tavalla oppii ne lapset tuntemaan, entä ku sitte kävis välillä ryhmässä, niin se on nyt ihan semmonen ykkönen”.* (VEO4)

Erityisopettajat toivat esiin kehittäneensä lapsiryhmän pedagogiikkaa vastaamaan lasten tuen tarpeita sekä huomioimaan lasten erilaisuuden. Puheenvuoroissa mainittiin yksilöllisiä tukikeinoja, kuten lasten yksilöllisyyden huomioiminen ja pedagogisen toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen eriyttäminen. Puheenvuoroissa nousi esiin lapsiryhmän päivän rakenteen suunnittelu sen kannalta, että lapsille tarkoitettu tuki toteutuu. Varhaiskasvatusten erityisopettajat painottivat pysyvien käytäntöjen luomista muulle henkilöstölle ja lapsiryhmään, jotta varhainen tuki toteutuu.

*“Me ollaan kuitenkin luomassa tuonne pysyviä käytänteitä sen varhaisen tuen toteutumiseksi. Se, että niitä käytäntöjä jäis sinne pysyväksi, ja koko henkilökunta oppis ja pystyis niitä tuomaan sitten jatkossakin.” (VEO4)*

Vaikka tuloksissa korostuivat lapset, jotka tarvitsevat tukea ja heille suunnitellut yksilölliset tukikeinot, puheenvuoroissa nousi esiin läsnäolon merkitys myös ryhmän lapsille, joilla ei ollut kirjattuna tuen tarpeita. Tähän puheenvuoroissa yhdistettiin esimerkiksi tuen tarpeiden ennakointi sekä mahdollisuus sille, että lapsiryhmästä nousee esiin sellaisia lapsia, jotka tarvitsevat tukea mutta eivät ole vielä varsinaisten tukitoimien piirissä.

Arjen merkitys korostui haastateltavien vastauksissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat vertasivat työnkuvaansa konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan esimerkiksi siten, että heillä on mahdollisuus kiinnittää huomiota arjen pieniin tilanteisiin, joita päivän aikana tulee vastaan. Työnkuva tarjoaa heille mahdollisuuden tukea lasta myös itse näissä tilanteissa. Tämänkaltaisiksi tilanteiksi nostettiin esimerkiksi siirtymätilanteet, joita he pystyvät tiimin kanssa pohtimaan lapsen näkökulmasta ja siten keskustelemaan, mikä tilanteissa kuormittaa ja mitä henkilöstö voisi tehdä tilanteissa toisin.

*”Kaikki siirtymät, päivän aikana on paljon siirtymiä, niitäkin aina, että miten ne vois aina toteuttaa tietynä päivänä, vaikka on se struktuuri ja ne pysyvät pienryhmät, rakenteet ja porrastukset. On erilaisia päiviä ja erilaisia toimintoja päivän aikana niin nekin on nyt korostunu, miten tärkeää ne on mieltä, miten niissäkin saatais tuettua ja toteutettua, että ne varsinkin näitä tuen tarpeisia lapsia tukis parhaiten.” (VEO4)*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat puheenvuoroissaan esiin heidän ja varhaiskasvatuksen opettajan välistään yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuudessa keskeistä oli varhaiskasvatuk-

sen erityisopettajien vahvan erityispedagogisen osaamisen siirtäminen muun ryhmän henkilöstön käyttöön mallintamisen avulla. Tavoitteena oli antaa konkreettisia malleja toiminnan toteutukseen ja siten parantaa lasten saaman tuen laatua. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan koko-aikaisen läsnäolon lapsiryhmässä nähtiin luovan tilanteita ja mahdollisuuksia sille, että erityisopettaja voi mallintaa esimerkiksi siirtymä- ja leikki-tilanteisiin liittyvää omaa toimintaansa, näkökulmaansa ja toimintatapoja muulle henkilöstölle. He kertoivat mallintavansa erilaisia toiminnan menetelmiä ja sisältöjä, tavoitteenaan vaikuttaa muun henkilöstön tapaan toimia. Yhteisopettajuus näkyi myös toiminnan ja lapsen oppimisen ja kehityksen tuen yhteisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat lapsiryhmissä lisäresurssina eli yhtenä lisäaikuisena. Haastateltavat kokivat tämän antavan heille enemmän aikaa, ja mahdollisuuksia valmistaa erilaisia lapsen toiminnanohjausta ja esimerkiksi kielenkehitystä kehittäviä materiaaleja sekä eriyttää toimintaa lapselle sopivaksi. Haastateltavat toivat esiin hyödyntämiään pedagogisista tukimenetelmiä, joita olivat esimerkiksi kielen kehityksen ja kommunikaation tueksi suunniteltu materiaali. Kuvatuen ja tukiviittomien käyttäminen sekä niiden käytön varmistaminen korostui vastauksissa. Erityisopettajat olivat tuoneet kuvatukea ryhmään, opettaneet sen käyttöä muulle henkilöstölle ja valmistaneet materiaaleja itse. Erityisopettajat kuvasivat lisähenkilönä olemisen helpottavan nopeisiin muutoksiin reagoimista ja osaltaan lisäävän mahdollisuutta keskittyä lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja tuen tarjoamiseen, kun sitä tarvitaan.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat työnsä merkityksellisenä ja palkitsevana. Työn merkityksellisyyden haastateltavat yhdistivät riittävän ajan tunteeseen sekä lapselle tarjotun yksilöllisen opetuksen mahdollisuuksiin. Tämän mahdollisti heidän lisäresurssinomaisen työnkuvansa, jonka koettiin tuovan lapsiryhmään lisää riittävän ajan tunnetta sekä resursseja tuelle.

*“Tämän vuoden oon kokenu kyllä, että on oikeasti todella merkityksellistä työtä ja tosi palkitsevaa on ollu, kun on itsekin lisäresurssina ja tuntuu että sitä aikaa on. Ja sitä yksilöllistä opetusta on aikaa antaa lapsille tai sitten pienissä ryhmissä.” (VEO4)*

Työnkuva edistää haastateltavien mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista, sillä heidän lisäresurssinomaisen työnkuvansa mahdollistaa lasten osallistumisen kaikkeen toimintaan tavallisessa päiväkotiryhmässä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat esimerkiksi mallintamisen kautta tuoda muulle henkilöstölle inklusiivisuuteen liittyviä toimintatapoja ja edistää niitä. Ajatus siitä koettiin merkityksellisenä, että vaikka ryhmässä olisi minkälaisia tuen

tarpeita tahansa, niin silti on mahdollista löytää keinoja, joiden avulla lapset pystyvät toimimaan lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työskentely osana lapsiryhmää mahdollistaa jokaiselle lapselle tarvittavan tuen inklusioperiaatteen mukaisesti.

*“Koen, että se (työnkuva) tukee sitä (inklusiota) ihan älyttömän hyvin. Koska inklusion ajatus, silloinhan se menee vähän väärään suuntaan, jos sitä tukea ei oikeasti saada lapselle sinne ryhmään. Mutta tässähän se tuki saadaan nyt kuitenkin, kun on tuossa itekin. Tuossa se mahdollistuu kyllä tosi hyvin. Koen, että näin sen inklusiivisen ajatuksen pitäisi mennä. Tässä se jotenkin niin toteutuu. Nyt nimenomaan se tuki saadaan siihen lapsen omaan ryhmään.” (VEO4)*

Inklusiivinen varhaiskasvatus nousi haastatteluiden aikana keskusteluun myös lapsen osallisuuden ja heidän tasavertaisuuden tukemisen ja varmistamisen kautta. Haastateltavat kokivat lisäresurssilla olevan tärkeä rooli lasten osallisuuden ja tasa-arvon tukemisen kannalta. Myös lasten tasa-arvoisen osallistamisen huomioimista toiminnan suunnittelussa painotettiin.

*”Oon justiin varmistamassa tätä osallisuutta. Ainakin itse koen, että se on tosi tärkeää, että nämä tuen tarpeiset lapset pystyy osallistumaan siihen lapsiryhmän toimintaan.” (VEO2)*

Seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulosten yhteenvedon verraten tuloksiamme aiempiin tutkimuksiin ja pohdimme tutkimuksen vaiheita, luotettavuutta, eettisyyttä sekä esitämme muutamia jatkotutkimusideoita.

## 7 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli saada haastattelun avulla tietoa lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvasta ja siitä, miten heidän työnkuvansa vaikuttaa lapsen tuen kokonaisuuteen varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä. Tutkimusotantamme eli haastattelemamme neljä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa työskentelevät hankkeessa, jonka päätavoitteena on Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) mukaan uudistuneen varhaiskasvatuslain mukaisen tuen vahvistaminen. Hankkeen tavoitteisiin sisältyy tuen sekä siihen liittyvän osaamisen ja yhteistyön kehittämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tutkimustulostemme mukaan lisäresurssina toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva tukee hankkeen tavoitteita.

Tutkimustulosten mukaan hankkeessa työskentelevien, lisäresurssina toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva mahdollistaa erityisopettajan kokoaikaisen läsnäolon lapsiryhmässä ja vahvistaa lapsen tuen toteutumista. Tutkimustuloksissa työnkuvan tärkeimmiksi työtehtäviksi näyttäytyivät kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttaminen sekä pedagogiikan ja toimintakäytänteiden kehittäminen. Lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolina nähtiin tiimityössä pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen osallistuminen. Näissä työtehtävissä korostui erityispedagogisen asiantuntemuksen ja näkökulman esiin tuominen, joiden Pihlaja ja kollegat (2022) mainitsevat kuuluvan oleellisesti erityisopettajien asiantuntijuuden tehtäviin. Laadukas pedagoginen ja erityispedagoginen osaaminen ja toiminta ovat edellytyksiä inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistuneelle toteuttamiselle (Pihlaja ym., 2022). Heiskanen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa todetaan, että varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä tarvitaan entistä vahvempaa erityisopettajien läsnäoloa. Tutkimukseemme osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheenvuoroissa nousi esiin lapset, joilla esiintyy tuen tarpeita, mutta myös kaikkien lapsien tukemisen tärkeys, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajan kokoaikainen läsnäolo ryhmässä hyödyttää kaikkia ryhmän lapsia.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat tärkeäksi työtehtäväksi lapsiryhmän pedagogiikan kehittämisen inklusiivisemmaksi. He kokivat hyödylliseksi työskentelyn yhdessä lasten ja henkilöstön kanssa osana arkea. Tutkimukseemme haastateltavana olleiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien tavoin Häyrynen ja kollegat (2022) toteavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin ulottuvan uusien toimintatapojen tuomiseen osaksi varhaiskasvatusryhmän arkea. He painottavat, että näiden uusien toimintatapojen käyttöön ottaminen voi vaatia paljon aikaa ja

suunnittelua. Tutkimuksemme tulosten mukaan mallintamisen, toiminnan perustelun sekä pienryhmätoiminnan ja kuvien käytön edistämisen nähtiin kuuluvan hankkeessa toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että he saavat mallintamisen avulla tuotua uusia ja pysyviäkin toimintatapoja konkreettisesti ryhmään, jossa he työskentelevät. Nämä mallintamiseen liittyvät, yhdenmukaiset ja päivittäin toistuvat toimintatavat takaavat lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet saada osakseen laadukasta hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Lämsä, 2021, s. 82). Erityisopettajan kokoaikainen läsnäolo lapsiryhmässä oli tutkimuksemme mukaan merkittävä osa mallintamisen onnistumista ja sen mahdollisuuksia.

Haastattelun aikana kysimme haastateltavien ajatuksia työn merkityksestä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen liittyen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tunsivat vahvasti, että heidän työllään on merkitystä ja he pystyivät osaltaan kehittämään toimintayksiköidensä toimintakulttuuria. Haastateltavien mielestä heidän työnkuvansa avulla inklusiivinen varhaiskasvatus toteutuu paremmin. Tätä he perustelivat esimerkiksi sillä, että lisäresurssin avulla lapselle pystytään mahdollistamaan konkreettisia tukikeinoja lapsiryhmään pelkkien rakenteellisten tukikeinojen, kuten ryhmäkoon pienennyksen lisäksi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että heidän työnkuvansa yhtenä tärkeänä tehtävänä on varmistaa ryhmässä olevien kaikkien lasten tasavertaista osallisuutta. Lisäresurssina toimiminen mahdollistaa tutkimustulostemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajille aikaa ja kiireettömän läsnäolon, mikä tukee lapsen kohtaamista ja hänen yksilöllistä tukemistaan. Ranan (2021, s. 92) mukaan kasvattajan aito läsnäolo on yksi osallisuuden toteutumisen mahdollistava tekijä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivat lasten yksilöllisen huomioimisen ja kiireettömyyden lisääntymisen olevan työnkuvan ja sen vaikuttavuuden perusta. Lisäresurssina ryhmässä toimiminen nähtiin siis erityisen merkityksellisenä ja heille itselleen mielekkäänä. Eräs haastateltavista kuitenkin mainitsi, että välillä on tullut eteen tilanteita, jolloin lisäresurssina oleminen ja oikea työkuva ei ole toteutunut. Vaikka tuen toteuttamista edistävä resurssi on olemassa lisäresurssina toimivan työntekijän muodossa, silti joskus esiintyy tilanteita, joissa tästä resurssista pitää joustaa. Hän kuvasi sitä, kuinka hänen on joskus pitänyt poiketa omasta työnkuvastaan korvaamalla toisen ryhmän työntekijä.

Yksi tärkeimmistä merkityksistä varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäololla lapsen tuen kokonaisuuteen oli tutkimuksemme mukaan tuen kokoaikaisuus. Kun varhaiskasvatuksen eri-

tyisopettaja on läsnä ryhmässä, tuki on saatavilla nopeasti ja sen avulla voidaan ehkäistä pitkäkestoisten tuen tarpeita. Tällöin myös tuen oikea-aikaisuus korostuu ja ongelmien kasvaminen suuriksi vähenee (Opetushallitus, 2022, s. 56). Tuen kokonaisuuden suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi nähtiin merkittävänä osana koko-aikaista erityisopetusta ja näin ollen myös tärkeänä osana haastateltavien työnkuvaa. Koko-aikaiseen erityisopetukseen varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdistivät monissa puheenvuoroissa tuen kokonaisvaltaisuuden ja koko-aikaisuuden. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvailivat kokopäiväpedagogiikkaa, joka ilmeni lapsen tuen toteutumisenä koko varhaiskasvatuspäivän huomioiden. Lasten kasvun ja oppimisen tukemisen lisäksi tutkimustuloksissamme koettiin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat muiden ryhmässä työskentelevien kasvattajien tukena ja apuna kokonaisvaltaisesti arjen kaikissa tilanteissa. Kokonaisuutena tutkimustulostemme mukaan lisäresurssina työskentelevänä varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimiminen paransi tuen antamiseen, toteuttamiseen ja ennakointiin liittyviä resursseja.

Tulostemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työvuorot tukivat kokopäiväpedagogiikan toteuttamista, tuen koko-aikaisuutta sekä yhteistyötä. Lämsä (2021, s. 81) tuo esiin kokopäiväpedagogiikan ja henkilöstön työvuorojen välisen yhteyden. Hänen mukaansa pedagoginen työvuorosuunnittelu tarkoittaa henkilöstön työvuorojen suunnittelua siten, että ne ovat tarkoituksenmukaisia ja huomioivat lapsiryhmän tarpeet. Tulostamme ilmeni, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajien työaika tukee myös huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Rantalan ja muiden (2018) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluva yhteistyö lapsen huoltajien kanssa painottuu erityisesti silloin, kun lapsella on tuen tarpeita (Rantala ym., 2018) ja kun tuen vaiheita suunnitellaan (Äikäs ym., 2022).

Työnkuvan sisältämän yhteistyön merkitys nousi esiin haastateltavien vastauksissa, joista eniten mainintoja sai tiimin kanssa tehtävä yhteistyö. Myös Suhosen ja kollegoiden (2020, s. 12) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat tiimin kanssa tehtävän yhteistyön tärkeimmäksi työtehtäväkseen. Yhdessä lapsiryhmässä koko-aikaisesti työskennellessään varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että heillä oli paremmat mahdollisuudet toteuttaa tiiviimpää yhteistyötä koko tiimin kanssa. Sandberg (2023, s. 17) esittää, kuinka laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liittyy moniammatillisten tiimien yhteistyö ja lasten yksilöllisistä tuen tarpeista, kasvatuksesta ja hoidosta vastaaminen yhdessä. Myös Kasprzak kollegoineen (2020) toteavat, että lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttää monialaista tiimityötä ja monipuolisia menetelmiä, joilla tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä.



Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puheenvuoroissa nostettiin esiin yhteisopettajuuden toteuttaminen yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan sekä koko tiimin kanssa. Yhteisopettajuuden toteutus yhdistettiin toiminnan sekä lapsen tuen suunnitteluun, arviointiin ja toteuttamiseen. Heiskanen ja kollegat (2022) pohtivat, kuinka yhteisopettajuutta tulisi kehittää lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisen edistämiseksi. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisopettajien ja muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyön kehittäminen voisi parantaa varhaiskasvatuksen laatua ja edistää kaikkien lasten oppimista ja kehitystä. Yhteisopettajuus on yksi pedagoginen toimintapa inklusion edistämiseksi (Sirkko ym., 2020).

Tutkimuksemme tuloksissa kokoaikaisen erityisopetuksen käsite näyttäytyi vieraana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kaipasivat yhteneväisiä ohjeistuksia kokoaikaisen erityisopetuksen käytännön toteuttamista varten sekä selkeämpää määrittystä siihen, kuinka kokoaikainen erityisopetus eroaa osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tämän puutteen huomasimme myös itse tutkielman teoreettista viitekehystä kirjoittaessamme. Emme löytäneet aiempaa tutkimustietoa liittyen juuri kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksen tavallisissa lapsiryhmissä. Vaikka inklusiivisuutta käsitellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esimerkiksi arvoperustan osalta, Alila ja kollegat (2022) kritisoivat sitä, kuinka tästä asiakirjasta puuttuu selkeä tieto siitä, millä tavalla inklusiivisuus tai lapsen tarvitsemat tukikeinot tulisivat toteutua varhaiskasvatuksessa. Tämän vuoksi he näkevät tarpeen uusille julkaisuille, jotka voivat toimia aiheeseen liittyvänä tukimateriaalina varhaiskasvatuksessa toimivalle henkilöstölle.

Staffans ja Ström (2022) tuovat esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastavan työn, sillä heidän työtehtävänsä ovat moninaisia ja vaativia, ja ammatilliset vaatimukset sekä työympäristön jatkuvat muutokset lisäävät heidän työnsä monimutkaisuutta. He nostavat esiin Middletonin ja Kayn vuoden 2021 tutkimuksen, jonka mukaan erilaiset kontekstuaaliset olosuhteet, kuten toimintaympäristön ja erityislasten määrä, sekä kulttuuriset arvot ja uskomukset, vaikuttavat myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työroolin monimutkaisuuteen. Lisäksi selkeiden suuntaviivojen puute näihin työrooleihin liittyen luo haasteita ammatin määrittelyyn (Staffans & Ström, 2022). Pihlaja ja kollegat pohtivat, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajien toimenkuvaa koskevat valtakunnalliset ohjeet ja lainsäädäntö, ovat varsin väljiä, mikä voi johtaa erilaisiin tulkintoihin. Kunnilla ja muilla varhaiskasvatuksen tuottajilla on myös yleisesti tarkasteltuna edelleen melko paljon vapautta päättää, miten he järjestävät kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen varhaiskasvatuksessa (Pihlaja ym., 2022).

Tutkimustuloksemme mukaan lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvan avulla toteutuu lasten mahdollisuus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamaa jokapäiväistä ja kokoaikaista erityisopetusta. Neitolan ja kollegoiden (2021) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ei ole mahdollisuutta olla läsnä lapsiryhmissä tarjoten erityisopetusta, mallintaen lapsen tukemisen käytänteitä tai toteuttaen yhteisopettajuutta työtaakan ollessa liian suuri. Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat suuren osan työajastaan kuluvan erilaisissa lasten palavereissa. Tutkimuksen mukaan erityisesti kaikkein nuorimpien lasten oikeus saada erityisopettajan palveluita ei toteutunut vastaajien mukaan riittävällä tavalla (Neitola ym., 2021). Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli on erityisesti konsultaation sekä tuen tarjoamista lapsiryhmän toimintaan. Hän toteaa tuen rajoittuvan usein keskusteluun, mikä saattaa rajoittaa käytännön toteuttamisen yhteyttä (Ahonen, 2017, s. 104). Suhosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoamasta tuesta vastaajat kokivat kuitenkin eniten hyötyä yhteisistä keskusteluista. Keskustelut saivat kasvatushenkilöstön pohtimaan ja suunnittelemaan työtään ja he kokivat keskustelut kannustavina. Kuitenkin vastaajat toivoivat, että keskusteluille ja asioiden jakamiselle olisi riittävästi aikaa (Suhonen ym., 2020, s. 25). Tutkimuksemme osallistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat, kuinka lisäresurssina ja kokoaikaisesti lapsiryhmässä työskenteleminen mahdollisti riittävästi aikaa erilaisille keskusteluille muun tiimin, lasten huoltajien ja erilaisten terapeuttien kanssa. Tämän tiedon valossa voidaan todeta, että Heiskasen ja kollegoiden (2021) esittämän resurssiopettajan työnkuvalla työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäämistä lapsiryhmien käyttöön konsultoitavien erityisopettajien lisäksi olisi tarpeellista lähteä tarkastelemaan ja kehittämään tulevaisuudessa.

## **7.1 Luotettavuus ja eettisyys**

Pyrimme haastattelujen aikana antamaan haastateltaville mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja jakaa kokemuksiaan vapaasti. Tarvittaessa ohjasimme keskustelua haluttuihin teemoihin. Haastattelijan roolista huolimatta olimme joustavassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) huomauttavat, että haastatteluun liittyvä vuorovaikutussellisuus ja sen merkitys tulee ottaa huomioon koko tutkimusprosessin keston ajan, erityisesti, kun haastatteluaineiston syvempiä merkityksiä analysoidaan. Mielestämme haastattelutilanteen keskustelunomaisuus tuli paremmin esille yksilöhaastattelussa. Tällöin haastattelijoiden ja

haastateltavan väliselle vuorovaikutukselle oli ehkä enemmän mahdollisuuksia kuin ryhmähaastattelussa, jolloin haastateltavia oli kolme yhden sijaan. Pietilä (2017) esittää, kuinka tutkijan eli haastattelijan rooli on erilainen riippuen siitä, onko kyseessä ryhmä- vai yksilöhaastattelu. Tämä johtuu siitä, että ryhmäkeskustelussa haastattelijan asema voi heikentyä, jos haastateltavana olevat henkilöt keskustelevat paljon keskenään ja eivät näin ollen osoita puheenvuorojaan haastattelijalle (Pietilä, 2017). Ryhmähaastattelun aikana haastateltavat kommentoivat välillä toisten ajatuksia, mutta usein puheenvuorojen aikana he toivat esiin vain oman näkemyksensä tiettyyn kysymykseen. Toteutimme etähaastattelut ilman videokuvaa, sillä olimme lupahakemuksessa hakeneet luvan vain äänen tallentamista varten. Luulemme, että keskustelunomaisuutta vähensivät etäyhteyden luomat haasteet, kuten varovaisuus toisen puheenvuoron keskeyttämisestä. Tavoitteenamme ei kuitenkaan ollut tallentaa haastateltavien ei-sanallista viestintää tai niinkään analysoida haastateltavien välistä dynamiikkaa, joten videokuvan puuttuminen ei tästä näkökulmasta haitannut tutkimusprosessia.

Tutkimuksen teossa käyttämämme lähteet ovat pääosin olleet kymmenen vuoden sisällä julkaistuja, ja suuri osa näistä on viimeisen viiden vuoden sisältä. Lähdekirjallisuus koostuu sekä suomalaisesta että kansainvälisestä lähdekirjallisuudesta. Olemme pyrkineet tarkistamaan, ovatko käyttämämme lähteet vertaisarvioituja vai eivät. Edellä kuvatut lähdekirjallisuuden tuoreus ja kansainvälisyys lisäävät Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta. Heidän mukaansa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on oleellista huomioida tutkimusjoukon koko ja sen valintaan vaikuttaneet asiat, sillä nämä vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka tutkimusotantamme oli pieni, löysimme tutkimushaastattelun sisältämistä teemoista ja vastauksista mielenkiintoisia tutkimustuloksia analyysin kautta. Haastateltavien vastauksissa toistui samoja teemoja, jotka tukivat tutkitun työnkuvan ja tutkimustulosten yhteneväisyyttä. Tämä kertoo mielestämme siitä, että haastateltavana olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat toteuttavat koko-aikaista erityisopetusta tavalla, joka tukee lakiuudistuksen ja hankkeen tavoitteita. Samankaltaisuutta vastauksissa löytyi myös ryhmähaastattelun ja yksilöhaastattelun väliltä, jolloin yksilöhaastatteluun osallistunut haastateltava ei ollut kuullut aiempien haastateltavien vastauksia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 118) tuovat esiin, kuinka luotettavuuteen liitetään usein pohdinta tutkimuksen objektiivisuudesta. Vaikka tutkimuksemme aihe ja tutkimusotanta on valittu sen perusteella, minkä koemme itse kiinnostavana ja tarpeellisena, olemme pyrkineet käsittelemään tutkimusaineistoa ja tuloksia tutkimuskysymystemme kautta mahdollisimman objektiivisesta näkökulmasta. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan objektiivisuuteen on kuitenkin mahdotonta

päästä, vaikka se nähdään välttämättömänä edellytyksenä luotettavalle tutkimukselle. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voi kuitenkin lisätä pyrkimällä tunnistamaan oma subjektiivisuus sekä tutkimuksen lopputuloksen kannalta merkittäviä arvoja (Aaltio & Puusa, 2020). Olemme tutkimuksen edetessä keskustelleet yhdessä tutkimusaiheeseen liittyvistä asioista ja omista ennakoajatuksista tutkimusaiheeseen liittyen. Yksi ennako-oletuksemme oli, että erityispedagogisen osaamisen lisäämisellä sekä lisäresurssilla lapsiryhmässä on myönteisiä vaikutuksia tuen kokonaisuudelle. Olimme kuitenkin valmiita saamaan myös tutkimustuloksia, joissa tämä ennako-oletus kumottaisiin.

Analysoimme tuloksia sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Salo (2015) toteaa, että sisällönanalyysi on lähinnä aineiston luokittelumenetelmä, eikä niinkään varsinainen tutkimusmenetelmä, sillä sisällönanalyysissa on kysymys luokittelusta. Hän esittää sisällönanalyysin jäävän usein pelkästään aineiston luokittelun eli uudelleen järjestelyn tasolle, joka ei sellaisenaan kuitenkaan riitä tulokseksi, vaan tutkijalta kaivataan myös reflektiota ja tulkintaa. Haastattelujen litterointia lukiessamme ja analyysivaihetta, kuten luokkia tehdessämme keskustelimme omista kokemuksistamme aiheeseen liittyen, jotta pystyimme tiedostamaan omat ennakkokäsitykset. Jouduimme pohtimaan esimerkiksi sitä, millaisia rooleja ja vastuita yleensä varhaiskasvatuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on ja miten ne eroavat toisistaan, sillä erään vastaajan vastauksista ilmeni myös hieman aiemmasta työkokemuksesta johtuvaa varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmaa tarkasteltavana olleisiin asioihin. Koemme, että nämä keskustelut auttoivat ymmärtämään haastateltavien näkökulmaa paremmin ja näin ollen tarkentamaan tulkintojamme siitä, mitä he ovat puheenvuoroillaan mielestämme tarkoittaneet. Puusa (2020) korostaa, että tutkimus ei ole valmis pelkän aineiston analyysin jälkeen, eikä pelkkä analyysin kuvaileminen riitä tutkimustuloksiksi. Sen sijaan tutkijan tulee tulkita analyysin tuloksia ja pohtia, mitä aineiston analyysissa esille nousseita asioita voidaan nostaa esiin omien havaintojen ja kokemusten kautta. Siksi tutkijan on tärkeää esittää aineiston analyysin tulokset selkeästi ja perustella ne huolellisesti, jotta lukijat voivat ymmärtää, miten tutkija on päätenyt johtopäätöksiinsä (Puusa, 2020).

Toteutimme tämän pro gradu –tutkimuksen parityönä, josta käytimme paritutkijuuden termiä. Tutkimuksen tekeminen, työnjako ja vastuut on tapahtunut tasapuolisesti, ja molemmat tutkijat ovat saaneet laajan käsityksen kummankin tutkimuskysymyksen osalta sekä osallistuneet kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Varmistimme tasapuolisen kirjoittamistyön käyttämällä eri värisiä fontteja, joista näimme, mitä kumpikin on kirjoittanut ja muokannut. Tutkimusprosessin aikana koimme, että kahden tutkijan yhteistyöstä ja näkökulmasta oli erityistä hyötyä tulosten

analysoinnissa ja tulkinnassa, jotka vaativat paljon yhteisiä keskusteluita. Keskustelun kautta pystyimme kyseenalaistamaan ja haastamaan toistemme ajattelua, joka osaltaan on tukenut kehittymistämme tutkijoina ja asiantuntijoina. Näemme, että paritutkijuus lisännyt tutkimuksen tekemisen eettisyyttä sillä syvälinen ja monipuolinen keskustelu ja pohdinta ovat olleet keskeisessä asemassa.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla huolellisesti tutkimusprosessia, analyysia ja perusteluja. Pyrimme kuvaamaan tutkimuksen vaiheet tarkasti tutkimuksen toteutusta ja tutkimusaineiston analyysia käsittelevissä luvuissa, jotta tutkimuksemme luotettavuutta voidaan arvioida asianmukaisesti (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkielmaamme lisäämämme taulukot analyysivaiheesta tukevat tutkimuksen luotettavuutta, sillä tarkka kuvaus analyysivaiheesta on luotettavuuden kannalta merkityksellistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosten esittämisessä hyödynsimme varhaiskasvatuksen erityisopettajien suoria lainauksia. Sitaattien käyttö tukee esittämiemme tulkintojen oikeellisuutta sekä perustelee esitettyjä väitteitä (Juuti & Puusa, 2020). Aineistossamme oli runsaasti erilaisia sitaatteja, joita halusimme nostaa esiin tulosten esittelyn yhteydessä. Välttääksemme tekstilainauksen liiallista määrää, olemme pyrkineet valitsemaan ne sitaatit, jotka parhaiten kuvastavat eri tulososioita.

Tutkimusprosessin edetessä pohdimme useaan otteeseen yhdessä sitä, millaiseksi tutkimuskysymyksemme muodostuvat ja millä tavoin päätämme esitellä tutkimuksessamme saamamme tulokset. Koemme, että paritutkijuus on ollut keskeinen tekijä myös tutkimuksen laadun parantamisessa, sillä ilman sitä monet näkökulmat olisivat voineet jäädä huomiotta. Koimme parityöskentelyn edistävän myös työskentelyn ja kirjoittamisprosessin säännöllisyyttä, sillä pidimme yhteisiä palaveriteita tutkielmaan liittyen aktiivisesti työskentelyn edetessä.

Myös tutkimusetiikan yleisten periaatteiden noudattaminen on toinen puoli luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Huomioimme tutkimuksen eettisyyttä koko prosessin ajan, sillä Kuula (2011, s. 9) painottaa, että tutkijan on tehtävä jatkuvaa eettisyyteen liittyvää arviointia tutkimusprosessin eri vaiheissa. Puusa ja Julkunen (2020) korostavat laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden oikeuksien huomioimisen tärkeyttä tutkimuksen eettisyyden kannalta. Huomioimme esimerkiksi, että tutkimukseen osallistuvat ymmärtävät, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Otimme asian esille jo ensimmäisessä sähköpostitse lähetetyssä yhteydenotossa

sekä ennen haastattelun alkua. Lisäksi pyrimme antamaan tutkimuksesta riittävät tiedot haastateltaville jo tutkimuspyyntöviestissä, jotta he voivat tehdä tietoisien päätöksen osallistumisestaan.

Teimme tutkimusta niin, että tutkittavien henkilöllisyys ja yksityisyys eivät vaarantuisi, sillä Puusa ja Julkunen (2020) painottavat tutkimusaineiston suojaamista ja anonymisointia. Heidän mukaansa mukaan tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastattelujen litteroinnissa tunnistetiedot poistetaan. Korvasimme haastateltavien tunnistetiedot koodien avulla. Huomioimme tutkimuksen eettisyyden myös tietojen käsittelemisessä ja säilyttämisessä säilyttämällä haastattelun nauhoituksen, litteroidun aineiston ja muut tutkimuksessa kerätyt tiedot turvallisessa paikassa. Kaikki kerätty tutkimusaineisto hävitetään viimeistään, kun tutkielma on arvioitu ja julkaistu. Lisäksi kerroimme tutkimusaineiston käytöstä ja julkaisemisesta tutkittaville selkeästi ja ymmärrettävästi, jota myös Juuti ja Puusa (2020) korostavat.

## **7.2 Merkittävyys ja jatkotutkimusideoita**

Tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset herättivät muutamia kysymyksiä ja jatkotutkimusideoita. Erityisesti kokoaikaisen erityisopetuksen määritelmä oli haastateltavien varhaiskasvatuksen erityisopettajien mielestä yhä epäselvä ja sen eroa osa-aikaiseen erityisopetukseen tulisi selventää. Varhaiskasvatuksessa annettavaa erityisopetusta ei myöskään ole määritelty varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, joten mielenkiintoista olisi selvittää kuinka se toteutuu ja määritellään useissa varhaiskasvatustyksiköissä. Alila (2022) toteaa, kuinka varhaiskasvatuslain tuen uudistus yhdenvertaistaa ja vahvistaa lapsen saamaa tukea. Hän pohtii kuitenkin, että jatkossa tarvitaan seurantaa ja arviointia siitä, millä tavoin lakiuudistukseen liittyvät tavoitteet toteutuvat käytännössä niin valtakunnallisella ja paikallisella tasolla kuin lapsen yksilöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna (Alila, 2022). Lisää tutkimustietoa kaivattaisiin siis uuden varhaiskasvatuslain ja erityisesti lapsen tuen toteutumisesta, jotta voidaan selvittää lakiuudistuksen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018) onnistuminen. Tutkimusprosessin aikana löysimme tutkimuksemme aiheeseen liittyvää lähdekirjallisuutta, jota ei vielä ollut julkaistu. Näin ollen uutta tietoa aiheesta on jonkin verran tulossa.

Koska tutkimusotantamme oli hyvin pieni, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää. Näemme, että tutkimus antaa kuitenkin arvokasta tietoa lisäresurssina toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työstä ja siitä, millaisena he näkevät työnsä osana inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Lisäresurssina työskentelevän varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan

tutkimiselle on tutkimuksemme mukaan selkeästi tarvetta myös tulevaisuudessa. Uusien tutkimusten myötä erityisopettajien työnkuvaa voidaan mahdollisesti myös kehittää. Rantala, Uotinen ja Räikkönen (2018) tuovat artikkelissaan esiin McWilliamin (2015) näkökulman liittyen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan kehittämiseen. Hänen mukaansa merkityksellistä on pohtia ja arvioida sitä, mitä hyötyjä varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolissa on lapsiryhmässä aktiivisena toimijana työskentelyssä tai muuta varhaiskasvatuksen henkilöstöä konsultoivana henkilönä toimiessaan. Näin voidaan pohtia sitä, kummalla tavalla varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattia tulisi käytännössä toteuttaa, lapsiryhmässä työskennellen vai kiertävästi konsultoiden (Rantala ym., 2018).

Pohdimme tutkimuksen varhaisessa suunnitteluvaiheessa, olisiko tutkimusotantaan voinut sisällyttää myös konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat, jotka tekevät yhteistyötä nykyisen otantamme, eli ryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Tätä tai ryhmässä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmaa on mahdollista selvittää jatkotutkimusten kautta. Myös huoltajien tai lasten näkökulma asiaan voi tuottaa arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvasta ja heidän roolistaan lasten tukemisessa. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkuva toteutuu kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen kontekstissa ja vertailla keskenään, millaisia eroja näistä on mahdollista löytää.

## 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. 169–180). Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatusilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 14–37). Jyväskylän: PS-kustannus.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 44. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM\\_2022\\_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OKM_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Booth, T. (2011). The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects; Quarterly Review of Comparative Education* 41(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. The Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education
- Dickins, M. (2014). *A-Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press.
- Eduskunnan vastaus 195/2021. Haettu osoitteesta [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/EduskunnanVastaus/Documents/EV\\_195+2021.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/EduskunnanVastaus/Documents/EV_195+2021.pdf)
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 195–206). Tampere: Vastapaino.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2017). A mixed-method approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European journal of special needs education*, 33(5), 660–676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>



- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen: Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – contributions from a European study*. E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Gine & P. Bartalo. (toim.) Odense, Denmark. Haettu osoitteesta [https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE\\_Synthesis\\_Report\\_2017.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf)
- Ginner Hau, H., Selenius, H. & Björck Åkesson, E. (2021). A preschool for all children? - Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Harkoma, S., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T. & Vlasov, J. (2022). Varhaiskasvatuksen tuen arviointi kansallisesti, paikallisesti ja pedagogisesti toiminnassa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 84–97). Jyväskylä: PS-kustannus
- Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (2022). Tuetut askeleet uudistuvassa toimintakulttuurissa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 8–11). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(1), 13–19. Niilo Mäki -säätio. Haettu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021) *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuusvarhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM\\_2021\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* (11)3, 91–95. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Oy. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523458123>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 9–38). Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Häyrynen, E-L., Kälviäinen, M. & Reinikainen, K. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn suunnittelu. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 103–104). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Kasprzak, C., Hebbeler, K., Spiker, D., McCullough, K., Lucas, A., Walsh, S., Swett, J., Smith, B. J., Kelley, G., Whaley, K. T., Pletcher, L., Cate, D., Peters, M., Ayankoya B. C. & Bruder, M. B. (2020). A State System Framework for High-Quality Early Intervention and Early Childhood Special Education. *Topics in early childhood special education*, 40(2), 97–109. <https://doi.org/10.1177/0271121419831766>
- 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. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Kontula, A. & Kyllönen, S. (2013). *Subjekttiivisen päivähoidon-oikeuden rajaamisen vaikutuksia.* Vasemmistofoorumi ry. Haettu osoitteesta [https://annakontula.fi/wp-content/uploads/2017/11/paivahoitoraportti\\_taitto\\_netti.pdf](https://annakontula.fi/wp-content/uploads/2017/11/paivahoitoraportti_taitto_netti.pdf)
- Kostere, S. & Kostere, K. (2022). *The generic qualitative approach to a dissertation in the social sciences: A step by step guide.* Routledge. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.4324/9781003195689>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER* 9(2), 373–398. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/322723/Laakso\\_Pihlaja\\_Laakkonen\\_Issue9\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/322723/Laakso_Pihlaja_Laakkonen_Issue9_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Finlex. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021. Finlex. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Lee, Y. & Recchia, S. L. (2016). Early childhood inclusion. *YC Young Children*, 71(5), 79–84. Haettu osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/early-childhood-inclusion/docview/1872585259/se-2>
- Louhela-Risteelä, V. & Viljamaa, E. (2022). Yhteisopettajuus tuen ja toimintakulttuurin kehittämisen työkaluna. Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* (s. 130–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15 (2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>

- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 84–131). (1. uudistettu painos). International Methelp Oy. Haettu osoitteesta <https://www-booky-fi.pc124152 oulu.fi:9443/lainaa/1233>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2022). *Tavallisen erityinen lapsi: Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789523702622>
- Neitola, M. (2022). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* (s. 89–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. (2021). Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä. 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 varhaiskasvatustalouksissa 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](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusu vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämishjelma.* Viitattu 2.5.2023. Haettu osoitteesta <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Valtion erityisavustus varhaiskasvatustalouksien mukaisen tuen uudistamisen edistämiseksi vuosille 2022–2023.* Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 25.1.2023. Haettu osoitteesta <https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-varhaiskasvatustalouksien-mukaisen-tuen-uudistamisen-edistamiseksi-vuosille-2022-2023>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Varhaiskasvatuksen tuesta usein kysytyä.* Haettu osoitteesta <https://okm.fi/varhaiskasvatuksen-tuesta-kysytya>. Luettu 20.4.2023.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatustalouksien perusteet.* Haettu osoitteesta [https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatustalouksien\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatustalouksien_perusteet_2022_1.pdf)
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusu vuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 88–105). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789517686112>

- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–91. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 19–54). (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus* 49(2), 42–53.
- Pihlaja, P. (2022). Early Childhood Special Education in Finland. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, N. B. Hanssen, & C. Sundqvist (toim.). *Special education in the early years: Perspectives on policy and practice in the Nordic countries*. (s. 13–30) Springer.
- Pihlaja, P., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R-L., Sutinen, S. & Venho, T. (2022). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL. Print Line Helsinki Oy. Haettu osoitteesta [https://www.vol.fi/uploads/2022/09/8419896a-varhaiskasvatuksen-erityisopettaja\\_pdf.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2022/09/8419896a-varhaiskasvatuksen-erityisopettaja_pdf.pdf)
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–194). Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 144–151). Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 357–366). Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Ranta, S. (2021). Kasvun juuret. *Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018). Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 3–24. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114083>
- 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. Hyvärinen, M. Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, P. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 39–65). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (3. päivitetty painos). PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523704152>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Staffans, E. & Ström, K. (2022). Mission impossible? Finnish itinerant early childhood special education teachers' views of their work and working conditions. *Varhaiskasvatuksen Tie-delehti - JECER. Journal of Early Childhood Education Research* 11(3), 1–21. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/120395/74930>
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin varhaiskasvatusvirasto. Haettu osoitteesta <https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/VEO-malli-yliopiston-hankeraportti.pdf>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 13–44). PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700413>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- UNESCO (1994). *Salamancan julistus ja Yhdistyneiden Kansakuntien yhteissopimus*. Haettu osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO (2021). *Inclusive early childhood care and education. From commitment to action*. Paris: Unesco. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 57–88). (3. uud. p.). 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](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 207–229. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/varhaiserityisopettajien-ajatuksia-tyohon-kohdistuneista-muutoksista/>
- Yu, S. & Cho, E. (2021) Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Early Childhood Classrooms: A Review of the Literature. *Early childhood education journal*, 50(4), 687–698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>
- Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Äikäs, A., Syrjämäki, M. & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. (s. 174–191). Jyväskylä: PS-kustannus.

## **Liite 1**

Teemahaastattelun runko: Lapsiryhmässä lisäresurssina työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva ja sen vaikutus lapsen tukeen.

### **1. Haastattelijoiden esittäytyminen ja haastattelun kuvailu.**

### **2. Tietosuoja**

- Haastattelun nauhoitus (Microsoft Teams -sovelluksella)
- Osallistumissuostumus
  - Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus
  - Haastattelun aineiston säilytys ja hävittäminen

### **3. Työnkuva hankkeessa**

- Millainen on työnkuvasi hankkeessa?
- Millaisista työtehtävistä työnkuvasi muodostuu? Työtehtävät lapsiryhmän ulkopuolella?
- Mikä on sinun roolisi lapsiryhmässä?
- Miten työnkuvasi on muotoutunut? Mitkä asiat määrittävät työnkuvaasi?
- Mikä on lisäresurssina toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan hyöty?
- Millä keinoin tuet lasta ryhmässä?

### **4. Kokoaikainen erityisopetus**

- Miten määrittelisit kokoaikaisen erityisopetuksen?
- Millaisilla pedagogisilla ratkaisuilla tai toimintatavoilla kokoaikaista erityisopetusta toteutetaan käytännössä?
- Kerro konkreettisia esimerkkiä, miten olet toteuttanut kokoaikaista erityisopetusta lapsiryhmän arjessa?
- Millaiset tekijät tukevat kokoaikaisen erityisopetuksen toteutumista?
- Millaisia haasteita liittyy kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen?
- Millaista yhteistyötä kokoaikainen erityisopetus edellyttää?

### **5. Inklusio**

- Miten työnkuvasi tukee inklusiivista varhaiskasvatusta?
- Millä tavoin kokoaikainen erityisopetus tukee inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista?

### **6. Tuleeko vielä mieleen, jotakin mistä haluaisit kertoa?**

### **7. Kiitos osallistumisesta tutkimukseen.**

## Liite 2

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### 1. Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja lisäresurssina – työnku-  
van vaikutus tuen kokonaisuudessa – pro gradu –tutkimukseen*, jossa tutkitaan lisäre-  
surssina työskentelevän varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa sekä kokoai-  
kaisen erityisopetuksen toteuttamista varhaiskasvatusryhmässä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet X–hankkeessa varhaiskasvatuksen  
erityisopettajana. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on  
kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu neljä X–hankkeessa työskentelevää varhaiskasvatuksen eri-  
tyisopettajaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

#### 2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta  
tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä  
ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä  
seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuk-  
sen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käyte-  
tään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmista-  
miseksi.

#### 3. Tutkimuksen kulku

Toteutamme tutkimuksen yhden kerran ryhmähaastatteluna. Haastattelu on keskuste-  
lunomainen tilanne, jossa runkona toimivat ennakkoon valitut kysymykset. Haluamme  
haastattelun aikana antaa tilaa kokemuksillesi ja ajatuksillesi, joten haastattelun  
runkoa ei ole rajattu liikaa. Keskustelun pääaiheena ovat tämänhetkiseen työnkuvaasi  
sekä kokoaikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen liittyvät teemat. Haastatteluti-  
lanne nauhoitetaan.

Ilmoitamme X–hankkeen projektikoordinaattorin kanssa yhdessä sovitun haastattelu-  
ajan sekä -paikan myöhemmin.

#### 4. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### 5. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset



Tästä tutkimuksesta valmistuu Pro gradu –tutkielma, joka julkaistaan Oulun yliopiston julkaisuarkistossa (<http://jultika.oulu.fi/>). Julkaisuun on kaikilla avoin pääsy. Jaamme tiedon valmiista tutkielmasta myös X-hankkeen projektikoordinaattorille.

Tutkittavia ei voi tunnistaa tutkimuksen tuloksista tai julkaisusta.

## 6. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Voit halutessasi esittää tarkennettavia kysymyksiä saadaksesi riittävät tiedot tutkimuksesta sekä henkilötietojesi käsittelystä.

### **Inka Mäkinen**

Puhelinnumero: +358 XXXXXXXXX

Sähköpostiosoite:

Inka.Makinen@student.oulu.fi

### **Emilja Siltala**

Puhelinnumero: +358 XXXXXXXXX

Sähköpostiosoite:

Emilja.Siltala@student.oulu.fi